

## GT 4

DIVERSIDADES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
E TECNOLÓGICA: RELAÇÕES GERACIONAIS,  
ÉTNICO-RACIAIS, DIVERSIDADE SEXUAL,  
INCLUSÃO E NECESSIDADES ESPECIAIS



# A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

FERNANDES, Ana Cristina Franco Rocha<sup>1\*</sup>

FONSECA, Ana Paula Martins<sup>2\*\*</sup>

SILVA, Elaine Kendall Santana<sup>\*\*\*</sup>

AMARAL, Fernanda Francischetto Rocha do<sup>\*\*\*\*</sup>

SILVA, Vanessa<sup>\*\*\*\*\*</sup>

## RESUMO

A escola, historicamente, teve como característica a educação para um determinado grupo, caracterizado pela igualdade dos alunos, na qual aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência ou déficit de aprendizagem não eram inseridos na escola regular, sendo encaminhados para escolas especiais. Ao longo dos anos, a discussão a respeito do modelo de educação foi intensificando, e em decorrência a legislações específicas, para facilitar e regulamentar a inclusão de alunos portadores de alguma deficiência em escolas regulares as escolas passaram por uma transição, onde de uma escola onde apenas alunos considerados capazes eram aceitos, passou-se a abrir as portas para aqueles alunos que apresentavam algum déficit ou deficiência. Assim, a inclusão passou a ser um dos assuntos mais discutidos na atualidade, dividindo opiniões. O objetivo do estudo foi descrever a opinião dos professores de sala recurso à respeito do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e verificar a opinião dos profissionais a respeito da inclusão. O estudo utilizou o método de pesquisa qualitativo. O local de realização da pesquisa foram as escolas e centros de educação municipais que possuíam salas de recursos multifuncionais e também alunos com espectro autista. Foram entrevistadas seis professoras, com idade entre 29 e 56 anos, que correspondem à totalidade do universo pesquisado. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. A análise dos dados foi realizada de acordo com a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin. Após a análise, os resultados obtidos foram divididos nas seguintes categorias: Autismo e Síndrome de Asperger: Como Definir; Inclusão: Sonhos Possíveis com Barreiras a Vencer; O Desafio da Sala Recurso; Profissionais Atuantes. A pesquisa mostra que a forma homogênea de educar não pode ser considerada quando se trata de um aluno com necessidades especiais. Faz-se necessário um novo olhar para a educação, entender a necessidade de se repensar na forma como o conhecimento é transmitido. É preciso se abrir ao novo, buscar conhecimentos adequados e deixar de lado o preconceito de que o diferente deve ficar segregado, em um mundo só deles, sem interação com a sociedade. Não existe uma receita pronta para desenvolver o processo de inclusão, é preciso adaptação para cada indivíduo, proporcionando a ele um melhor crescimento, desenvolvimento pessoal e social, além da independência.

**Palavras-chave:** Inclusão; Autismo; Sala Recurso.

## INTRODUÇÃO

A escola, historicamente, teve como característica a educação para um determinado grupo, caracterizado pela igualdade dos alunos, na qual aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência ou déficit de aprendizagem não eram inseridos na escola regular, sendo encaminhados para escolas especiais.

Ao longo dos anos, a discussão a respeito do modelo de educação foi intensificando, e em decorrência a legislações específicas, para facilitar e regulamentar a inclusão de alunos portadores de alguma deficiência em escolas regulares as escolas passaram por uma transição, onde de uma escola onde apenas alunos considerados capazes eram aceitos, passou-se a abrir as portas para aqueles alunos que apresentavam algum déficit ou deficiência. Assim, a inclusão passou a ser um dos assuntos mais discutidos na atualidade, dividindo opiniões.

O objetivo do estudo foi descrever a opinião dos professores de sala recurso à respeito do Transtorno do Espectro Autista(TEA) e verificar a opinião dos profissionais a respeito da inclusão. O estudo utilizou o método de pesquisa qualitativo. O local de realização da pesquisa foram as escolas e centros de educação municipais que possuíam salas de recursos multifuncionais e também alunos com espectro autista.

Foram entrevistadas seis professoras, com idade entre 29 e 56 anos, que correspondem à totalidade do universo pesquisado. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. A análise dos dados foi realizada de acordo com a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin. Após a análise, os resultados obtidos foram divididos nas seguintes categorias: Autismo e Síndrome de Asperger: Como Definir; Inclusão: Sonhos Possíveis com Barreiras a Vencer; O Desafio da Sala Recurso; Profissionais Atuantes. A pesquisa mostra que a forma homogênea de educar não pode ser considerada quando se trata de um aluno com necessidades especiais. Faz-se necessário um

<sup>1\*</sup> Mestre em Educação Tecnológica pelo PPGET/CEFET-MG. E-mail: [anadelio23@gmail.com](mailto:anadelio23@gmail.com).

<sup>2\*\*</sup> Mestre em Educação, Cultura e Organizações Sociais pela FAE/UEMG. E-mail: [ana.fonseca@uemg.br](mailto:ana.fonseca@uemg.br)

<sup>\*\*\*</sup> Mestre em Língua Portuguesa pela PucMinas. E-mail: [elaine.silva@uemg.br](mailto:elaine.silva@uemg.br)

<sup>\*\*\*\*</sup> Mestre em Educação, Cultura e Organizações Sociais pela FAE/UEMG. E-mail: [rocha.fernanda@uol.com.br](mailto:rocha.fernanda@uol.com.br)

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Especialista em Educação Inclusiva. E-mail: [silva.vanessa@gmail.com](mailto:silva.vanessa@gmail.com)

novo olhar para a educação, entender a necessidade de se repensar na forma como o conhecimento é transmitido. É preciso se abrir ao novo, buscar conhecimentos adequados e deixar de lado o preconceito de que o diferente deve ficar segregado, em um mundo só deles, sem interação com a sociedade. Não existe uma receita pronta para desenvolver o processo de inclusão, é preciso adaptação para cada indivíduo, proporcionando a ele um melhor crescimento, desenvolvimento pessoal e social, além da independência.

#### **INCLUSÃO SOB O OLHAR DO PROFESSOR**

Aprender, ensinar... Vivemos constantemente nesse mundo de aprendizagem e ensinamento. A todo instante, nos deparamos com a educação: em casa, na rua, no trabalho, na escola... Para entender melhor o processo de educar, é preciso conhecer seu significado.

O Ministério de Educação e Cultura, por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 1º, entende que educar significa abranger os processos de educação que são desenvolvidos na família, no meio social, no trabalho, no meio escolar, na relação humana, nas manifestações culturais, na organização da sociedade (BRASIL, 1999).

Segundo Maturana (2002, p. 29),

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência.

Brandão (2007) afirma que a educação acontece em todos os âmbitos sociais e relata que, inicialmente, ela se dá sem que haja métodos pedagógicos, ou seja, sem a presença dos profissionais da educação. Posteriormente, entram a escola e os professores, e os métodos educacionais são apresentados ao indivíduo pelas instituições de ensino.

A escola sempre teve como característica a educação para um determinado grupo. Assim, o ensino era caracterizado pela igualdade dos alunos, na qual aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência ou déficit de aprendizagem não eram inseridos na escola regular, sendo encaminhados para escolas especiais.

Ao longo dos anos, a discussão a respeito do modelo de educação inclusiva foi se intensificando. De uma escola onde apenas alunos considerados capazes eram aceitos, passou-se a abrir as portas para aqueles alunos que apresentavam algum déficit ou deficiência. Assim, leis surgiram para facilitar e regulamentar a inclusão de alunos portadores de alguma deficiência em escolas regulares. Mas, antes de conhecer um pouco mais a respeito da legislação, faz-se necessário entender o que de fato significa inclusão.

De acordo com Ferreira (1988), a palavra inclusão significa compreender, abranger, fazer parte, pertencer. Para Mantoan (2003), inclusão significa mudar o atual padrão educacional para que haja encaixe aos novos padrões de educação escolar que a sociedade está traçando.

Portanto, para vivenciar de forma adequada a inclusão, é preciso compreender as necessidades e limitações do outro e respeitar suas dificuldades. A inclusão só é possível quando aprendemos a reconhecer que existem diferenças entre nós, mas que somos capazes de superar limites dentro das nossas possibilidades.

O Ministério da Educação define a educação inclusiva da seguinte forma:

A Educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas dentro e fora da escola (BRASIL, 2007).

Assim, entende-se que a educação inclusiva é um processo que contribui para a participação de todos os alunos em escolas regulares. É uma forma de promover a socialização, de perceber o aluno e aceitá-lo com suas individualidades, contribuindo para o seu crescimento e desenvolvimento.

Para compreender melhor o processo de educação inclusiva, faz-se necessário entender o significado de deficiência, bem como suas classificações. O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, em seu artigo 3º, descreve a deficiência como: "I – Toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano" (BRASIL, 1999).

Ainda de acordo com o referido decreto, as deficiências podem ser classificadas como deficiências física, auditiva, visual e mental.

O autismo, objeto de estudo desta pesquisa, é classificado como deficiência mental, ou intelectual, de acordo com a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A lei o define como:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e

não-verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 2012).

A fim de compreender como ocorre o processo de inclusão, é necessário entender a legislação que garante o direito dos alunos. Um dos principais documentos que formulam e regulamentam as políticas de educação para inclusão é a Declaração de Salamanca. Desenvolvida em 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial, que ocorreu na Espanha, tem por objetivo fornecer normas básicas para a regulamentação de políticas e sistemas de acordo com o movimento de inclusão social. É um dos documentos mundiais mais importantes e, de certa forma inovador, porque ampliou os conceitos de necessidades especiais, incluindo todas as crianças que não poderiam ser inseridas na escola regular por apresentar algum tipo de deficiência. O documento ressalta, ainda, que as crianças devem aprender juntas, independente de suas dificuldades e diferenças.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio da Lei nº 8069/90, de 1990, no capítulo IV, artigo 53, descreve que toda criança tem o direito de igualdade nas condições de acesso e permanência na escola, bem como ser respeitada por seus educadores. O estatuto destaca, também, que o atendimento educacional aos portadores de alguma deficiência deve ser preferencialmente realizado no ambiente regular de ensino (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990).

O Ministério da Educação propõe a política de inclusão educacional. A política de inclusão é fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No artigo 59, a LDB determina que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos currículo, métodos de ensino e recursos específicos que atendam suas necessidades. Assegura, também, que a escola deve oferecer, na rede básica de ensino, professores capacitados, que auxiliarão na integração dos educandos, facilitando a inclusão na classe comum (BRASIL, 1996).

Em Minas Gerais, a Resolução 451/03 e o Parecer 424/03, do Conselho Estadual de Educação, propõem normas para a educação especial na educação básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Os documentos determinam que um dos objetivos da educação especial é assegurar a inclusão do aluno com algum tipo de necessidade especial no ambiente escolar, garantindo seu direito de participação em todos os programas oferecidos pela escola. As instituições que apresentam alunos da educação inclusiva devem oferecer profissionais com especialização adequada ou específica para atender estas crianças (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2002).

A Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, descreve sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Segundo o documento, a sala tem o objetivo de:

Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

O programa oferece para as escolas os equipamentos necessários para a organização das salas, como computadores, móveis e materiais pedagógicos para atender as necessidades educacionais do aluno.

Em decorrência, há uma grande articulação para organizar os espaços escolares, que atendam a demanda de alunos que estão inseridos no processo de educação inclusiva. Deseja-se, cada vez mais, uma educação igualitária, de qualidade e que sacie as necessidades de todos os alunos.

É preciso ressaltar a importância da equipe multidisciplinar no processo de inclusão. A interação entre professores, pedagogos, psicólogos, e tantos outros profissionais é fundamental para o sucesso e a boa aceitação da inclusão.

Portanto, tal pesquisa justificou-se pelo fato da importância de se analisar como ocorre a inclusão de crianças que apresentam espectro autista e também qual a percepção dos professores a respeito destas crianças. Além disso, faz-se necessário o aprofundamento no tema, uma vez que nossas escolas não apresentam preparo suficiente para receber as crianças.

Este trabalho tem como objetivo analisar a percepção dos professores das salas recursos sobre a inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O estudo utilizou o método de pesquisa qualitativo. Para Godoy, 1995 a pesquisa qualitativa não procurar enumerar ou medir eventos. Tem como foco principal obter dados descritivos a respeito de pessoas e lugares pelo contato direto dos pesquisadores com o objeto do estudo, procurando compreender os fenômenos ocorridos a partir da visão do sujeito da pesquisa na situação que ele está inserido.

O cenário da pesquisa foi o Município de Divinópolis que tem 207.516 habitantes. Atualmente, a rede municipal de ensino do município conta com 32 escolas e 20 centros de educação, totalizando

15.815 alunos e 968 professores. Do número total de alunos, 272 apresentam algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. A rede conta com 23 salas de recursos multifuncionais e 15 professores. Os atendimentos são realizados duas vezes por semana, com duração de uma hora aproximadamente. A rede municipal conta também com a atuação de uma Fisioterapeuta e um psicólogo.

A pesquisa foi realizada nas escolas e centros de educação que apresentaram salas de recursos multifuncionais e também alunos com espectro autista. Foram convidados a participar da pesquisa professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais e atendam crianças com autismo.

Para definição da amostra foram utilizados os seguintes critérios de inclusão (i) aceitar participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; (ii) atuar em sala recurso há mais de um ano; trabalhar com alunos autistas e/ou que apresentam suspeita de TEA. Como critério de exclusão foram considerados os seguintes aspectos; (i) não concordar em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; (ii) atuar há menos de um ano em sala recurso.

As entrevistas foram gravadas e previamente agendadas e aconteceram de acordo com o local, data e horário definidos pelos entrevistados.

Os dados obtidos nas entrevistas após transcrição na sua íntegra foram submetidos a análise de conteúdo de Bardin, seguindo as três fases propostas pela autora. Pré-análise, que consiste na fase de organização dos dados; exploração do material, que diz respeito a operações de codificação, classificação e categorização; e a terceira fase, de análise e interpretação referencial, na qual os dados "brutos" são tratados de maneira a serem significativos e válidos (BARDIN, 2009).

O projeto desta pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Educacional de Divinópolis (FUNEDI) para análise dos aspectos éticos envolvidos na sua realização. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, concordando em participar do estudo.

As entrevistadas deste estudo foram seis professoras da sala recurso de Divinópolis, Minas Gerais que correspondem a totalidade do universo pesquisado. Apresentam idade entre 29 e 56 anos, todas possuem pós graduação em educação especializada e o tempo médio de serviço é de um a cinco anos à frente da sala recurso.

Após a análise, os resultados obtidos foram divididos nas seguintes categorias: a) TEA: Como Definir; b) Inclusão: Sonhos Possíveis com Barreiras a Vencer; c) O Desafio da Sala Recurso; d) Profissionais Atuantes.

#### **A) Tea: como definir**

Segundo a lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o Autismo é definido como uma deficiência persistente e significativa, que afeta a comunicação e a interação social. A criança com autismo apresenta restrição de interesses, movimentos estereotipados com o corpo e estão ligados a rotinas e padrões de comportamento ritualizados.

No dia 18 de maio de 2013 foi oficialmente lançada a mais nova edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana, conhecido como DSM-5. Esta nova versão une os termos Autismo, Síndrome de Asperger, transtorno global do desenvolvimento e transtorno desintegrativo da infância em um só termo: Transtorno do Espectro Autista. Houve alterações também nos critérios de avaliação. Para ser considerada TEA, a criança precisa apresentar déficit de comunicação social e déficit de comportamento/interesses restritivos. Tal mudança, segundo os autores do manual, justifica-se pelo fato de que os transtornos são uma mesma condição com níveis diferentes de acometimento.

Crianças com Transtorno do Espectro Autista já demonstram sinais desde os primeiros meses de vida: elas não olham quando a chamam e não mantêm contato visual, demonstram uma hipersensibilidade ao toque, tem mais interesse a objetos do que a pessoas. O diagnóstico do TEA é feito através da observação do comportamento da criança e de relatos dos pais. É possível fechar o diagnóstico por volta dos 18 meses de vida.

Em relação ao conhecimento sobre o que seja o Autismo pode ser observado que existe uma clareza do grupo em relação ao comprometimento de três importantes áreas:

*[...] É, então como qualquer transtorno ele atinge logo no comportamento né, e que tem, afeta o tripé, que é comunicação, da socialização e da funcionalidade né, das coisas na vida. (P2)*

*[...] E que, pra, é, três características importantes, que são agravantes dentro do transtorno é afetar a comunicação, ter interesse restritivo e atrapalhar, dificultar a interação dessa criança né, a interação social, são os três parâmetros que nós baseamos né: dificuldade na comunicação, na interação e ter os interesses restritivos. (P1)*

Ainda não é possível definir com exatidão quais as verdadeiras causas do autismo. Uma das teorias mais aceitas no momento é que o transtorno é causado por alterações genéticas, como afirmam os autores Gaiato, Reveles e Silva, 2012:

*Podemos afirmar após décadas de estudo que o autismo tem como causa fundamental as alterações genéticas. As pesquisas apontam que a origem do transtorno estaria relacionada a um grupo de genes e da interação entre eles, e não a um gene único como causador do problema.*

Mesmo com amplo referencial teórico, ainda há divergências a respeito das causas do autismo. Atualmente estão surgindo estudos que trazem teorias a respeito da origem do transtorno, porém ainda não é possível afirmar que a hereditariedade pode ser um fator causador, como afirmam as entrevistadas em suas falas: "O que eu entendo, o que eu tenho lido, o que eu tenho percebido que é um transtorno neurológico né, hereditário..." (P1). "[...]Pode ser hereditário, fator biológico também né, que favorece." (P4)

Contudo, as causas do autismo ainda provocam uma discussão, pois não é possível definir com clareza qual sua verdadeira origem.

### **B) Inclusão: sonho possível com barreiras a vencer**

Talvez um dos assuntos mais discutidos na atualidade é o processo de inclusão escolar. Falar de inclusão é dividir opiniões e criar debates polêmicos a respeito do assunto. A inserção de crianças que apresentam algum tipo de deficiência é possível em escolas regulares? As escolas e os profissionais da educação estão preparados para receber estas crianças? Estas e outras dúvidas surgem quando se ouve falar do assunto. Mas antes de aprofundar mais no tema, é preciso conhecer o significado do termo inclusão. Freire (2008), afirma que a inclusão é um movimento educacional que vem defender os direitos dos cidadãos de participarem da sociedade de uma forma responsável e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

A inclusão é uma ideia que agrada a muitos: pais, alguns educadores e a sociedade em geral, pois o movimento de inserir e garantir o direito de TODOS na sociedade de forma igualitária é algo democrático, aceito perante a comunidade e garantido por lei. Faz-se necessário, portanto, conhecer um pouco a respeito da legislação que garante a inserção das crianças com necessidades especiais nos ambientes escolares regulares.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, pela lei nº 8.069/90, de 1990, no capítulo IV, artigo 53 afirma que toda criança e adolescente tem direito à educação, visando igualdade de acesso e permanência no ambiente escolar. No artigo 54 da referida lei, é determinado que o estado deve garantir atendimento educacional especializado aos alunos que apresentarem alguma deficiência, tal atendimento deve ocorrer de preferência na rede regular de ensino.

Apesar de ser direito de todos, percebemos, pelo relato das entrevistadas, uma dificuldade de aceitação do processo de inclusão nas escolas e talvez sentimento de medo e insegurança e, em alguns casos, falta de preparo por parte dos educadores:

*Ela começou devagar né, e assusta muito todo mundo! Tanto é, o contexto escolar: professores, todos os funcionários, ficam assustados, todos ficam assustados vendo esses meninos chegando na escola. O que fazer? Como fazer? Eles não, não estudaram pra isso, não sabem o que fazer né, e ficam muito assustados... (P3)*

*Deixa eu pensar... Eu acho assim que a inclusão né, ela é uma questão que tá aí e não adianta fugir... E para o professor hoje dizer que "não tô preparado", isso já é desculpa... Então a inclusão tá aí, é lei, já tá acontecendo... Então se o professor não tá preparado, ou se ele não tem disponibilidade pra correr atrás ou pra buscar, então ele tem que sair do magistério, porque senão ele vai sofrer mais ainda do que a criança... (P5)*

Muitos educadores não tiveram em sua formação acadêmica um preparo específico para receber de forma adequada as crianças. Carvalho, 2013 afirma que muitos professores não tiveram a oportunidade estagiar na área de educação especial na sua formação, assim alguns professores resistem a esse aluno e outros aceitam para não causar atrito no ambiente escolar.

Assim, faz-se necessário o processo de educação permanente: buscar diariamente novos conhecimentos que vão contribuir para acolher estas crianças, e assim proporcionar a elas meios de crescimento e desenvolvimento adequados. É preciso que os profissionais de educação se adaptem ao novo modelo escolar que está surgindo.

O processo de ensino/aprendizagem de todas as crianças: as que apresentam alguma deficiência e aquelas consideradas "normais" não pode ser de forma homogênea. O professor precisa se adaptar à forma como estas crianças conseguem aprender. Essa mudança de na forma de trabalho assusta e incomoda alguns educadores, que em muitos casos preferem a comodidade, como afirmam as entrevistadas em suas falas:

*[...] Mas o diferente assusta, o diferente incomoda, o diferente exige uma mudança de postura, uma mudança de olhar; e é muito fácil a pessoa se acomodar e querer ficar na mesma, com o caderninho amarelinho 30 anos; porque eu faço um e vou*

*seguir... Agora eu quero ver a cada dia eu mudar meu planejamento de acordo com a necessidade daquele aluno, exige mais, exige mais do professor...[...]* (P1)

*[...] Às vezes até aceita, o aluno, sabe, até aceita esse, esse aluno é, com a dificuldade né, diferente... Mas na prática mesmo, ali, que ele precisa de adaptação do currículo, que precisa de uma atividade diferenciada, ainda não tá, não está acontecendo! A gente tá assim, tá falando muito, tá pedindo muito, mas os professores assim, é igual eu te falei, é comodidade... É mais cômodo eu trabalhar com todo mundo da mesma forma do que eu, é, fazer adaptação! Ainda tá meio, eu tô achando meio difícil só isso sabe, dessa aceitação do professor, de tá enxergando o outro aluno de maneira, é, humana mesmo, sabe, de tá abraçando esse aluno... (P4)*

Faz-se necessário uma reciclagem da forma como o conhecimento é transmitido a essas crianças. Cada indivíduo é único, apresenta suas características, traz consigo marcas de suas experiências, alguns apresentam maiores dificuldades que outros... O modelo educacional hoje não atende mais as necessidades da sociedade. Não é possível realizar o processo de inclusão querendo transmitir conhecimento de forma homogênea, sem levar em consideração as características individuais de cada aluno. A estruturação do ensino hoje pode ser considerada falida, como afirma a entrevistada:

*[...] Porque se a gente for parar pra pensar eu enquanto educadora, eu percebo a educação meio que falida. A forma como o ensino está estruturado está falido, não atende mais as necessidades dos nossos alunos... Tanto deficientes quanto típicos, não atende. Por isso o tanto de indisciplina, de rebeldia dos meninos, porque nós não atendemos mais. E os nossos meninos de inclusão, eles fazem a gente abrir o olho pra isso, porque é do ser humano aprender, sendo deficiente ou não, qualquer ser humano aprende... O nosso desafio é como ensinar! Eles aprendem de um jeito diferente; o que a gente tem que descobrir agora é como ensinar. [...]* (P2)

Até pouco tempo as crianças que apresentam alguma necessidade especial eram encontradas em escolas especializadas para elas, conviviam com o igual, segregadas, não havia ali a diversidade, pode-se assim dizer. Quando estas crianças são inseridas em escolas regulares, elas passam a conviver com alunos que apresentam características diferentes, com costumes diferentes. Porém, os educadores precisam ter cautela ao lidar com seus alunos, não transformando as crianças ditas "normais" em modelos para os alunos que estão em processo de inclusão, como as entrevistadas afirmam em suas falas:

*Olha, eu tô vendo os dois lados agora né, porque o tempo que eu estive lá na raio de sol, a gente observava que esses meninos que passaram por lá né, é... O que era? Eles, assim, era eles, lidavam, convivia com os alunos mesmo, é, características deles né... Então era assim, uma coisa meio que segregada mesmo, sabe; era todo mundo assim, do mesmo perfil... Então não tinha assim um modelo diferenciado né, assim, a gente fala socialmente, pra esses meninos com, né, no caso, por exemplo, o autista ou o deficiente intelectual, é, ter um modelo pra eles se espelharem né...[...]* (P4)

*Eu acho importante. Eu acho que eles ganham muito, principalmente o aluno de espectro autista, ele tem que ter um modelo positivo... Eu acho que ele encontra isso no ensino regular; [...]* (P5)

Criar modelos para que alunos com necessidades especiais sigam é insistir no processo de homogeneidade, sem levar em consideração as características individuais de cada um. Todos são capazes de aprender, de desenvolver suas habilidades! E especialmente quando nos deparamos com crianças que vivem o processo de inclusão, é preciso um olhar diferenciado, buscar meios novos que vão contribuir para o crescimento e desenvolvimento deste aluno. Só é possível a inclusão quando a sociedade recebe os deficientes respeitando as características e limitações dele, e oferece meios que contribuem para a melhor qualidade de vida e desenvolvimento deste indivíduo.

Há diversas opiniões a respeito da inclusão: muitos afirmam que é impossível acolher estes alunos nas escolas regulares, outros acreditam e lutam para que isso se torne realidade. O fato é que o direito à educação no ensino regular deve ser garantido como afirma o ECA, proporcionando aos alunos com necessidades especiais formas adequadas para que ele evolua no seu desenvolvimento, como afirma Goes (s/d) em sua fala:

*O desafio não é apenas colocar alunos com necessidades especiais dentro de uma mesma sala de aula e sim fazer com que essa educação inclusiva proporcione a esses alunos uma evolução no seu desenvolvimento educacional e pessoal, e os faça sentir inclusos numa sociedade que deveria ser igual para todos.*

É preciso ir além para vencer as barreiras que cercam o processo de inclusão. Faz-se necessário um grande empenho por parte de todos os envolvidos, para que estes alunos sejam bem recebidos nas escolas e assim, a prática da diversidade seja uma realidade na nossa sociedade.

### **c) O desafio da sala recurso**

Para dar suporte aos alunos de educação inclusiva, as escolas contam com a sala de recursos multifuncional. A sala recurso é o local onde os alunos são recebidos para que o atendimento educacional especializado seja realizado. A entrevistada define o local como:

*A sala de recurso né, o AEE é, é um projeto né, é uma lei que veio pra acompanhar crianças comprovadamente né, por laudo ou que estão em investigação de uma avaliação dentro, é, direcionadas a alguma deficiência né. (P1)*

Em seus relatos, as entrevistadas descrevem a forma como atuam na sala:

*[...] O atendimento ele é feito no contra turno; eh, não são atividades pedagógicas de sala de aula, não é reforço! A gente trabalha com as habilidades que a criança precisa desenvolver pra que ela possa acompanhar os colegas em sala de aula. Então é tudo concentração, atenção, memória, desenvolvimento da linguagem... Então são essas questões que a gente trabalha aqui em sala de aula...[...](P2)*

*[...] Então o nosso trabalho é esse: a gente antecipa a atividade pra ele aqui na sala recurso de uma forma que quando ele chegar lá na sala, ele sabe o que vai acontecer, ele não vai ficar com medo de não participar, de não conseguir fazer as atividades... (P3)*

O Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, define o atendimento educacional como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos prestados de forma suplementar ou complementar à formação dos alunos. O atendimento tem por objetivo promover condições adequadas de acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência no ensino regular. O atendimento educacional especializado deve criar recursos pedagógicos e didáticos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. Já a respeito da Sala Recurso Multifuncional, o referido decreto em seu artigo 3º define que são ambientes compostos por equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para oferecer aos alunos um atendimento educacional especializado.

Com base na constituição, podemos afirmar que a sala recurso multifuncional é um programa criado pelo Ministério da Educação para auxiliar a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Tem como função contribuir para a promoção da educação dos alunos, eliminando as barreiras que os impede de participar das atividades escolares de forma independente. Assim, a sala recurso não pode ser considerada como reforço, como as entrevistadas afirmaram, pois é um recurso para complementar o processo de educação inclusiva.

### **d) Profissionais atuantes**

O professor especializado em educação especial é o responsável por atender os alunos e elaborar o plano educacional específico para ele. Porém, outros profissionais atuam com o professor. No município de Divinópolis a sala de recursos multifuncional conta com a atuação de dois psicólogos e uma Fisioterapeuta, como afirma a professora entrevistada:

*Ó, na, a sala de recurso, nós somos uma equipe, né? Pra atender, é, eu sou a professora da sala de recurso, mas nós temos o psicólogo e a Fisioterapeuta também, que ajuda a, né, nas avaliações por exemplo, eles e vem e ajudam...[...](P4)*

A Resolução Nº 4 de Dois de Outubro de 2009 que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, no Artigo 10º parágrafos VI e VII afirma que outros profissionais devem estar inseridos na sala recurso para dar apoio a estes alunos. Afirma também que são necessárias parcerias para haver maior acesso a recursos, serviços e equipamentos, com o objetivo de ampliar o atendimento educacional especializado.

Assim, nota-se que na lei não há quais os profissionais específicos devem atuar na sala recurso em conjunto com o professor capacitado para estar à frente do atendimento educacional especializado.

No entanto, de acordo com o relato das entrevistadas há a necessidade de um trabalho multiprofissional para atender de forma mais adequada e ampla estas crianças:

*[...] Na verdade eu precisaria de uma gana maior de profissionais pra me ajudar, não só estes que nós temos! Eu precisava de ter um fono pra me ajudar, porque a cada criança é uma necessidade diferente. [...](P1)*

*[...] porque a gente precisava de tá buscando até mais né, por exemplo, terapia ocupacional, fonoaudióloga também pra essa equipe...[...](P4)*

Um atendimento adequado é aquele onde cada profissional oferece seus conhecimentos de forma a contribuir para que haja um serviço amplo e mais completo. Portanto, o atendimento com uma equipe mais ampla possibilitaria maiores oportunidades de crescimento ao aluno e consequentemente maior independência e uma qualidade de vida melhor.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Falar do processo de inclusão é entrar em um debate que pode gerar grandes discussões... O modelo atual de ensino das nossas escolas não atendem às necessidades dos alunos de educação inclusiva. A forma homogênea de educar não pode ser considerada quando se trata de um aluno

com necessidades especiais. Faz-se necessário um novo olhar para a educação, entender a necessidade de se repensar na forma como o conhecimento é transmitido. É preciso se abrir ao novo, buscar conhecimentos adequados e deixar de lado o preconceito de que o diferente deve ficar segregado, em um mundo só deles, sem interação com a sociedade. Não existe uma receita pronta para desenvolver o processo de inclusão, é preciso adaptação para cada indivíduo, proporcionando a ele um melhor crescimento, desenvolvimento pessoal e social, além da independência.

A inclusão não é uma utopia, como muitos imaginam! Mesmo com toda a resistência, acreditamos sim que é possível a inserção dos alunos com deficiência no ensino regular. Acolher estes alunos não é uma boa ação, um favor... É um direito garantido por lei que deve ser executado de forma humana e digna!

O TEA é um transtorno que ainda exige muito estudo, principalmente a respeito de suas origens. É necessário maior aprofundamento no assunto, para atender de forma mais adequada essas crianças. É possível sim realizar o processo de inclusão, mesmo com todas as dificuldades, mas é preciso empenho de todos os profissionais envolvidos no processo. É necessário buscar a cada dia novos conhecimentos, conhecer novas formas de intervir com essa criança.

#### REFERÊNCIAS

- BRASIL: Lei nº 9.394. 20 de Dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Capítulo V, Educação Especial.
- BRASIL: Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**.
- BRASIL: Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Atendimento Educacional Especializado**.
- BRASIL: Resolução Nº 4, de 2 e outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais Para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**.
- BRASIL: **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde - Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.**
- CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos 'is'**. 9 Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: Parecer nº 424/03 de 06 e Fevereiro de 2002. **Normas Para Educação Especial na Educação Básica no Sistema Educacional de Ensino de Minas Gerais**.
- CUNHA, E. **Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar-ideias e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: **Lei nº 8.069/90, 1990**. Capítulo IV: Do Direito à Educação à Cultura, ao Esporte e Lazer.
- FERNANDES, G; GLAT, R. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: Uma Breve Reflexão Sobre os Paradigmas Educacionais No Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, n.1, 2005.
- FREIRE,S.: Um Olhar Sobre a Inclusão. **Revista da Educação**, v. 16, n.1, 2008
- GAIATO, M.B; REVELES, L.T; SILVA, A.B.B.: **Mundo Singular: Entenda o Autismo**. Rio de Janeiro. Editora Objetiva, 2012.
- GODOY,A.S.: Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo v. 35, n.2, p 57-63,ar./abr.1995.
- GOES, A.C.M: **Educação Inclusiva de Alunos Com Deficiência: Direito À Diversidade**. Art. s/d.
- MANTOAN, M. T. E.: **Inclusão Escolar: O Que é? Por Quê? Como fazer?** — São Paulo : Editora Moderna , 2003
- MANTOAN, Maria Teresa. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 4 Ed. Petrópolis, 2011. Editora Vozes.
- MATURANA, H.: **O Que é Educar?** Disponível em: <<http://twixar.me/2Xtn>>. Acesso em: 02 de Junho de 2019
- MELO, F.R.L.V; PEREIRA, A.P.M.: Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Física: Visão dos professores Acerca da Colaboração do Fisioterapeuta. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v 19, n.1, p. 93-106, jan-mar.2013.
- MENEZES, E.; SANTOS, T. H.."Declaração de Salamanca" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <<http://twixar.me/0jtn>>, Acesso em: 25 de julho de 2019.
- PEREIRA, C. L.; SANTOS, M.: Educação Inclusiva: Uma Breve Reflexão Sobre Avanços no Brasil Após a Declaração de Salamanca. **Revista da Católica**, Uberlândia, v 2 n 2, p 265-274, 2009.
- SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: Concepção de Professores e Diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago.2005.

# A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CONTAGEM

LEAL, Jackson Almeida\*

OIKO, Eliana Correia Fogaça\*\*

VALENTIM, Silvani dos Santos\*\*\*

## RESUMO

O presente estudo sistematiza as análises preliminares de uma pesquisa em andamento que objetiva identificar as ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC) na implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na rede municipal de ensino no período de 2003 a 2016. A ERER engloba uma série de ações educativas que visam ao combate do preconceito e da discriminação racial em todos os espaços sociais, prioritariamente no ambiente escolar, promovendo a valorização das diversidades, a garantia de acesso aos conhecimentos científicos e bens culturais e o enfrentamento da desigualdade social e racial. A Lei 10.639 promulgada em janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional que torna obrigatória a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes públicas e privadas do país. A necessidade de diretrizes para a efetivação da Lei culminou em 2009, na regulamentação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O plano orienta que as secretarias municipais de educação devem promover a formação inicial e continuada dos quadros funcionais do sistema de ensino, na temática, orientar as equipes gestoras e técnicas para a execução e monitoramento da Lei, produzir e distribuir materiais didáticos e paradidáticos específicos, além de apoiar e incentivar as escolas. A pesquisa toma como problemática a identificação das ações da SEDUC no intuito de implementar a ERER na rede municipal e os êxitos e entraves dessa política pública educacional. Tem como referência metodológica a abordagem qualitativa com enfoque interpretativo, utilizando dos seguintes recursos: estudo bibliográfico, análise documental dos relatórios de gestão e de departamentos, ofícios, publicações impressas da SEDUC e entrevistas com gestores envolvidos com a temática étnico-racial que trabalharam na instituição no período de 2003 e 2016. Para o aprofundamento teórico destacamos as contribuições de Cardoso, Domingues, Gomes, Gonçalves e Silva e Rocha. A pesquisa mostrou até o momento, que os avanços na efetivação da ERER foram significativos, com ênfase na formação continuada de professores e o entrave preponderante foi à ausência de uma política pública educacional permanente e consolidada na temática. Problematicar essas ações parece-nos um passo importante para o fortalecimento e a consolidação da execução da ERER na rede municipal de Contagem.

**Palavras-chave:** Educação; Lei 10.639/03; Relações Étnico-raciais.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo sistematiza as análises preliminares de uma pesquisa que objetiva identificar as ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC) na implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na rede municipal de ensino no período de 2003 a 2016, além de apontar os êxitos e os entraves dessa política pública.

A ERER engloba uma série de ações educativas que visam ao combate do preconceito e da discriminação racial em todos os espaços sociais, prioritariamente no ambiente escolar, promovendo a valorização das diversidades, a garantia de acesso aos conhecimentos científicos e bens culturais e o enfrentamento da desigualdade social e racial (BRASIL, 2004). Esse entendimento de ERER está relacionado à promulgação da Lei 10.639/03.

A Lei 10.639/03 foi sancionada em 09 de janeiro de 2003, logo no início do governo do presidente, Luís Inácio Lula da Silva, tornando obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, contemplando o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, devendo valorizar-se a participação do povo negro nas áreas social, econômica, política e cultural na história do Brasil.

Sobre a organização do texto, iniciaremos pelo processo histórico que ocasionou a promulgação da Lei 10.639/03. Destacaremos os documentos que, a partir da lei, fortaleceram o marco legal e oportunizaram discussões, destacando o Parecer nº 03/2004 e a Resolução nº 01/2004, ambos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais

---

\* Mestre em Educação Tecnológica pelo PPGET/CEFE-MG. Professor de História das Redes Estadual e Municipal de Contagem. E-mail: [lealjacksonalmeida@yahoo.com.br](mailto:lealjacksonalmeida@yahoo.com.br).

\*\*Aluna do Mestrado em Educação Tecnológica, PPGET/CEFET-MG. Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Contagem. E-mail: [eliana.oiko@gmail.com](mailto:eliana.oiko@gmail.com)

\*\*\* Ph.D em Educação, Temple University, USA. Professora Associada do CEFET-MG, atua no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do CEFET-MG, no Departamento de Educação e na Coordenadoria de Gênero, Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID/DEDC) da mesma instituição. E-mail: [silvanisvalentim@gmail.com](mailto:silvanisvalentim@gmail.com)

para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana lançado em 2009, o qual recomenda que as secretarias municipais de educação devam promover ações visando à implementação da Lei 10.639/03. Ações como formação inicial e continuada dos quadros funcionais de seu sistema de ensino na temática étnico-racial, orientação às equipes gestoras e técnicas para a execução e monitoramento da Lei, produção e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos específicos, entre outras.

Nessa perspectiva, a pesquisa toma como problemática a identificação das ações da SEDUC no intuito de implementar a EREER na rede municipal e os êxitos e entraves dessa política pública educacional.

Na sequência, apresentaremos o processo de institucionalização do município de Contagem, da seção dentro SEDUC responsável pelas questões étnico-racial e a identificação das ações voltadas para a implementação de EREER na rede municipal no período de 2013-2016. Daremos destaque ao Programa Negro em Foco, criado em 2006 e suas ações, as quais estão estruturadas em quatro eixos de atuação.

Quanto aos êxitos e entraves identificados até o presente momento, procuraremos analisar como estes podem nos auxiliarem no entendimento do processo de implementação da EREER na Rede Municipal de Educação de Contagem, assim como, colaborar na reflexão e produção de conhecimento sobre os desafios da efetivação de EREER nas redes municipais de educação.

Esse estudo tem como referência metodológica a abordagem qualitativa com enfoque interpretativo, utilizando dos seguintes recursos: estudo bibliográfico, análise documental dos relatórios de gestão e de departamentos, ofícios, publicações impressas da SEDUC e entrevistas com gestores envolvidos com a temática étnico-racial que trabalharam na instituição no período de 2003 e 2016. Para o aprofundamento teórico destacamos as contribuições Gomes (2008, 2009, 2010, 2011, 2012), Gonçalves e Silva (2000) e Rocha (2006).

### **OS ANTECEDENTES DA LEI 10.639/2003**

A Lei 10.639 promulgada em 09 de janeiro de 2003 altera a Lei nº 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e torna obrigatória a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes públicas e privadas do país. Nesse sentido, é fundamental entender o contexto e o processo que culmina com promulgação da Lei.

Para Gomes (2009), alguns acontecimentos contextualizam a referida lei, possibilitando sua sanção. Entre eles: a realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra ao Racismo, pela Cidadania e a Vida, (Brasília, 1995) sob a Coordenação do Movimento Negro, reunindo mais de 30 mil participantes. No ato, foi entregue ao Presidente Fernando Henrique Cardoso, o Programa para a Superação do Racismo e da Discriminação Racial. Em 1996 foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para a valorização da População Negra. Também, foram elaborados pelo Ministério da Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), que incluíam a Pluralidade Cultural como um de seus temas transversais. (GOMES, 2009). Ainda em 1996 foi lançado Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), o qual assume o compromisso de realizar estratégias de combate às desigualdades raciais através de políticas específicas para a população negra.

Segundo Gomes (2009) a partir dos anos 2000, a preparação e a mobilização para a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância realizada pela Organização das Nações Unidas (Durban, África do Sul, 2001) é um acontecimento preponderante na conquista de antigas reivindicações dos movimentos sociais na área educacional. Na Conferência de Durban o Governo brasileiro reconheceu perante a comunidade internacional a existência institucional do racismo e se comprometeu em adotar medidas para a sua superação. Segundo a autora:

A mobilização para a Conferência de Durban pode ser entendida como um dos momentos mais expressivos da participação dos movimentos sociais e de setores no interior do Estado para inserir a diversidade étnico-racial na agenda política nacional e ampliar as condições para que as ações e programas voltados para a superação das desigualdades raciais fossem implantadas. (GOMES, 2009, p. 48-49).

No pós-Durban, entidades dos movimentos sociais, principalmente o movimento negro, entram em consenso sobre a necessidade de se implantar concretamente ações afirmativas no Brasil. Em 2002 foi lançado o II Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II) que reforça as orientações relacionadas à população negra expostas no PNDH I. (GOMES, 2009).

Em 2003, no dia 09 de janeiro, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sanciona a Lei 10.639/03, alterando os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial da Educação Básica nas redes públicas e privadas do país, incluindo no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. A temática deve ser trabalhada, segundo a lei, no âmbito

de todo o currículo escolar, preferencialmente, nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Artes. Ressaltamos que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, se dará nessas áreas, mas não exclusivamente, o que significa que todas as áreas do currículo escolar devem se comprometer e contemplar a temática.

### **A LEI 10.639/03: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

A Lei 10.639/03 é um instrumento fundamental na educação antirracista, pois auxilia na educação das relações étnico-raciais e na valorização da história da população negra no nosso país, além de ampliar a discussão sobre a diversidade cultural, racial, social e econômica dos brasileiros (GOMES, 2008).

A Lei foi apresentada na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 259, em 11 de março de 1999. O projeto foi remetido ao Senado no dia 05 de abril de 2002, após ser aprovado na Câmara (ROCHA, 2006). Acrescentou dois Artigos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96-LDB). A alteração no texto da LDB ficou assim redigida:

Art. 26-A – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º- Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas Educação Artística e de literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Entretanto, apesar da Lei, não ficou estabelecido o como fazer, pois essa estabelece o conteúdo programático, as áreas do currículo escolar e os estabelecimentos de ensino, mas não define, por exemplo, como ocorreria a formação continuada dos profissionais da educação. Para Santos (2005), o texto da Lei não explicita como ocorreria à implementação, uma vez que não estabelece as metas, não se refere à qualificação de professores e nem à necessidade das universidades reformularem os seus programas de ensino para adaptar às novas necessidades (SANTOS, 2005). Para responder a estas questões, surge à necessidade de institucionalizar orientações e referenciais para a efetivação e consolidação da referida lei.

### **DOCUMENTOS DE REGULAMENTAÇÃO DA LEI 10639/03**

A Lei 10.639/03 propõe que se repense as bases das relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas do sistema de ensino brasileiro, isso porque, segundo Gomes (2008) a lei tem como principal objetivo a promoção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade, comprometida com as origens do povo brasileiro.

Nesse sentido, o Parecer nº 03/2004 e a Resolução nº 01/2004, ambos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana lançado em 2009, são documentos fundamentais para que a Lei 10.639/03 venha de fato contribuir para uma EREER que reconheça e valorize a diversidade.

Objetivando regulamentar a Lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou em 10 de março de 2004 o Parecer 003/2004, e em 17 de junho de 2004 o instituiu como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Resolução 01/2004, que propõe uma série de ações pedagógicas para o conjunto da escola, visando à implementação da Lei. Segundo Rocha, o Parecer, “além de levantar uma série de princípios a respeito da questão racial e educação, apresenta um conjunto de indicações de conteúdos a serem abrangidos pelo currículo nas diferentes áreas do conhecimento” (ROCHA, 2006, p. 84). Segundo o parecer,

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no interior das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura, e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em sala de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização da sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreações, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004, p. 21).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orientam as ações que devem ser adotadas pelas diversas instituições de ensino, inclusive aquelas que atuam em programas de formação inicial e continuada de professores; as atribuições de cada sistema de ensino e indica possíveis parceiros

para subsidiar e trocar experiências como os grupos do Movimento Negro, as instituições formadoras de professores e os núcleos afro-brasileiros de estudos e pesquisas (BRASIL, 2004).

Destacamos que os objetivos de cada uma das temáticas, educação para as relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estão descritos na Resolução 01/2004 no primeiro e segundo parágrafos do Artigo 2º:

§1º- A Educação para as Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos, o respeito aos direitos legais e valorização da identidade, na busca da democracia brasileira.

§ 2º - O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação Brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas. (BRASIL, 2004, p. 01).

Esses temas são importantes para todos os brasileiros, tomando como referência à composição étnico-racial da população. Portanto, a divulgação e a produção de conhecimentos sobre essas temáticas; a formação de atitudes, posturas e valores são fundamentais para a educação de todos os cidadãos brasileiros (BRASIL, 2004).

Todavia, a existência de uma lei não garante sua aplicação. Visando construir estratégias para cumprir o que regulamenta a Lei 10.639/03 e as suas diretrizes, o Governo Federal lança em 13 de maio 2009, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Plano tem como objetivo central,

colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminações para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. (BRASIL, 2009, p. 17).

Em linhas gerais, o Plano recomenda: a urgência na regulamentação da Lei 10.639/03 no âmbito dos estados, municípios e Distrito Federal; a inclusão da temática no Plano Nacional de Educação (PNE); a formação inicial e continuada; que a política de materiais didáticos e paradidáticos esteja articulada à revisão curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação; que a gestão democrática do ensino público assegure a participação da sociedade; e, a construção de indicadores que permitam o monitoramento da Lei 10.639/03 pela União, estados, Distrito Federal e municípios; dentre outras proposições. (BRASIL, 2009).

No intuito de fortalecer o marco legal, o Plano recomenda que os municípios em seus sistemas, cumpram e façam cumprir o disposto da Resolução 01/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Assim, o Plano orienta que os municípios e suas respectivas Secretarias de Educação, dentre outras ações, devem:

Apoiar as escolas para implementação da Lei 10.639/03, através das ações colaborativas como os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil; orientar as equipes gestoras e técnicas da Secretaria de Educação para a implementação da Lei 10.639/03; promover a formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular; produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente; instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação para as relações étnico-raciais. (BRASIL, 2009, p.26).

A Lei 10.639/03 e seus documentos de regulamentação objetivam divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, assim como recomendar e orientar as secretarias municipais de educação na implementação da ERER.

### **A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CONTAGEM**

O município de Contagem, na região metropolitana de Belo Horizonte, é 3ª economia do estado, 27ª economia do país. Em termos populacionais, destaca-se regionalmente como o terceiro município mais populoso do Estado de Minas Gerais, sendo que 59.22% da população residente em Contagem são constituídas por pretos e pardos. (IBGE, 2010).

Dados da Secretaria Municipal de Educação de Contagem informam que 59 mil crianças, adolescentes e adultos são atendidos pela rede municipal de educação, distribuídos em 70 escolas, 37

Centros Municipais de Educação Infantil, 8 anexos, 12 unidades da FUNEC e 26 creches conveniadas. Esse atendimento se efetiva por meio de 4.400 professores e educadores (Contagem, 2017).

De 2003, data da promulgação da Lei 10.639, até o ano de 2016, destacamos que a estrutura interna da SEDUC passou por várias mudanças, principalmente nas trocas de gestão. Dessa forma, optamos em não descrever todas essas mudanças e priorizar a identificação das ações desenvolvidas no intuito de efetivar a EREER na rede municipal.

Os dados foram coletados em relatórios de gestão, ofícios, publicações impressas da SEDUC e entrevistas com quatro gestores envolvidos com a temática étnico-racial que trabalharam na instituição nesse período, (2003/2016).

Cabe ressaltar, o limite da análise dos dados, que até o momento ainda não tinham recebido tratamento analítico, por se tratar de fontes primárias (OLIVEIRA, 2007). Desse modo, o cuidado no levantamento dos dados foi uma preocupação constante. Seguindo orientações propostas por Cellard (2008), observou-se o contexto no qual foram produzidos esses documentos, o interesse e a motivação dos autores e sua autenticidade e confiabilidade.

Dessa maneira, optamos em identificar e descrever cronologicamente a trajetória da SEDUC e suas ações no intuito de implementar a EREER na rede de ensino. Salienciamos que ainda não foram quantificados e analisados os dados referentes ao número de sujeitos envolvidos, assim como a avaliação dos mesmos dos eventos. Na sequência relacionamos essas ações, com destaque para o período 2003/2006. Já os anos subsequentes, serão descritos num quadro para esse fim.

Nos anos de 2003 e 2004, período imediato à promulgação da Lei 10.639/03, não foram encontrados na SEDUC, documentos que fizessem referência a qualquer tipo de ação ou iniciativa propostas pela Secretaria a fim de implementar a EREER na Rede Municipal. Se houve algum registro das ações realizadas nesses dois anos, não foi encontrado. Segundo depoimento de uma ex-assessora entrevistada que trabalhou nesse período, não houve nenhuma preocupação da gestão em arquivá-los.

Com a troca de governo em 2005 vários documentos foram perdidos, pois não houve uma preocupação em arquivar esses documentos. Não tínhamos um setor específico dentro da Secretaria para tratar das questões étnico-raciais, mas apoiávamos as escolas quando elas precisavam da gente. Íamos às escolas, falávamos da Lei, e registrávamos essas visitas. (ex- assessora da SEDUC).

Em 2005 a SEDUC inicia as discussões sobre a implementação da EREER na rede municipal, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim, ainda nesse ano, é criado o Grupo de Trabalho (GT) de Raça dentro da SEDUC, composto apenas por assessores da Secretaria, com o objetivo propiciar sua formação na temática étnico-racial e o planejamento de ações que visassem à implementação da EREER na rede municipal (CONTAGEM, 2005).

Nesse ano, O GT de Raça fomentou as primeiras discussões sobre a necessidade de um programa que canalizasse as ações da SEDUC em prol da implementação da EREER na rede municipal. Tais discussões culminaram na criação dentro da Secretaria do Programa Negro em Foco. (CONTAGEM, 2006).

Segundo os relatórios o Programa Negro em Foco “tem como principal objetivo consolidar estratégias no âmbito municipal que garantam a implementação da Lei 10.639/03, na perspectiva de efetivar uma pedagogia antirracista e políticas de promoção da igualdade racial na educação” (CONTAGEM, 2006). O programa estrutura-se em quatro eixos de atuação: a formação continuada para professores e demais servidores da rede de ensino na temática étnico-racial; a distribuição de recursos didáticos sobre o tema para as unidades escolares da rede municipal; a articulação e parceria com os movimentos sociais e universidades; as ações intersetoriais com as demais secretarias da administração pública municipal. (CONTAGEM, 2006)

Todas as ações e iniciativas da SEDUC que são descritas a partir de 2006 estão pautadas nos eixos de atuação do Programa Negro em Foco. Segundo depoimentos de uma ex-assessora da SEDUC, em 2006 foi criada a Diretoria de Raça e a Diretoria de Inclusão Social na Secretaria com o objetivo de efetivar, respectivamente, políticas públicas educacionais nas temáticas étnico-raciais e da pessoa com deficiência. Nesse ano a Diretoria de Raça foi incorporada à Diretoria de Inclusão Social, com a denominação de Diretoria de Inclusão Social, Gênero e Raça, subordinada a Coordenadoria de Projetos Especiais (CONTAGEM, 2006).

Também em 2006, foram identificadas várias ações realizadas pela SEDUC, ou em parceria com outras instituições, tais como: participação de professores de oito escolas rede municipal no curso de extensão (120 h) Educação, Africanidades, Brasil –SECAD; participação de professores e gestores no II Seminário Internacional de Diversidade e Igualdade Étnico-Cultural, Betim, maio de 2006; a entrega do I Kit de Literatura Afro-Brasileira para as escolas de ensino fundamental do município (35 livros teóricos, paradidáticos, literatura infantil, infanto-juvenil, 02 CDS, 01 DVD); conversa com MV Bill, (primeira atividade do Curso de Aperfeiçoamento e Educação Inclusiva coordenada pela Diretoria de Inclusão da SEDUC); participação de gestores da SEDUC no Fórum Ampliado pela

Igualdade Racial (julho); participação de representantes de 71 unidades escolares da Rede Municipal no II Seminário Internacional Brasil-África, (Agosto); participação de professores no Simpósio Saúde e População Negra, (Agosto); participação de professores e gestores no Seminário Negro em Foco, Trocas de experiências dos projetos de Contagem (20 de Novembro); participação de professores da rede municipal no Curso de 120 horas/3 módulos (EAD), de Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, parceria entre a SEDUC e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (CONTAGEM, 2006).

As ações da Secretaria Municipal de Contagem, no período 2007-2016 serão descritas no quadro 1

**ÊXITOS E ENTRAVES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CONTAGEM**

A partir da identificação e descrição das ações, é inegável por sua diversidade quantidade, perceber o empenho empreendido pela SEDUC no intuito de implementar EREER na Rede Municipal de Ensino nos treze anos da Lei 10.639/03. Ações que podem ser consideradas exitosas, quando o referencial de avaliação é a iniciativa e sua concretização. O êxito pode ser evidenciado na Semana de Combate ao Racismo, na Rede de Trocas entre professores e, principalmente, nos cursos de formação continuada específicos sobre a temática étnico-racial.

**Quadro 1 - Ações da SMC 2007/2016**

<b>ANO</b>	<b>AÇÃO</b>	<b>PÚBLICO</b>	<b>INSTITUIÇÃO/PARCEIRO</b>
<b>2007</b>	Curso de História da África e Culturas Afro-Brasileiras (180h)	Professores	SEDUC/Programa de Ações Afirmativas/UFMG
	GT Etnia e Raça	Gestores	SEDUC
<b>2008</b>	Rede Regionalizada de Trocas (março/abril)	Professores	Núcleos Regionais de Educação/SEDUC
	Envio do II Kit de Literatura às escolas municipais (30 livros)	Professores e Estudantes	SEDUC
	I Semana de combate ao Racismo (maio), Amostra de trabalhos, Rede de Trocas	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
<b>2009</b>	II Rede de Trocas Regionalizada (março/abril)	Professores e Estudantes	SEDUC
	II Semana de combate ao Racismo (maio)	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Semana da Consciência Negra (novembro), atividades artísticas, palestras, rodas de conversas, filmes comentados	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Início da assessoria às unidades escolares para implementação da EREER: formação continuada	Professores Equipe pedagógica e Direção das escolas	SEDUC
	Início da participação da SEDUC no Fórum Permanente de Educação de Diversidade Étnico Racial de MG		
<b>2010</b>	III Rede de Trocas Regionalizada (abril)	Professores e Estudantes	SEDUC
	Seminário Cantando a História do Samba	Professores	SEDUC/PUC-Contagem
	III Semana de combate ao Racismo (maio)	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Projeto Cor da Cultura (setembro)	Professores	SEDUC/ Fundação Roberto Marinho
	I Diagnóstico sobre a implementação da Lei 10639/03	Diretores	SEDUC
	Mês da Consciência Negra: oficinas temáticas, sessões comentadas de filmes do projeto "A cor da cultura"	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial

<b>2011</b>	IV Rede de Trocas Regionalizada	Professores	SEDUC
	IV Semana de combate ao Racismo (maio)	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Seminário de Cultura: Contagem Negras Raízes: (setembro), oficinas e palestras	Professores e Estudantes	SEDUC
<b>2012</b>	V Semana de combate ao Racismo (maio) Lançamento da Campanha por uma Infância sem Racismo (UNICEF)	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Entrega do III Kit Afro do Programa Negro em Foco (35 livros)	Professores e Estudantes	SEDUC
	Grupo de Trabalho (GTs) para compartilhamento de experiências e produção de materiais educativos para o combate ao racismo no ambiente escolar (32h)	Professores	SEDUC
	Curso: A Diversidade Religiosa e a Laicidade do Estado no Campo da Educação Básica (30h)	Professores	SEDUC/Universidade Federal de Ouro Preto
<b>2013</b>	Criação de 2GTs para formação continuada na EREER (60h)	Professores	SEDUC
	Seminário de Avaliação dos 10 anos da Lei 10.639/03	Professores	SEDUC
	II Diagnóstico da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas	Diretores	SEDUC
	V Rede de Trocas entre professores da rede municipal	Professores	SEDUC
<b>2014</b>	I Semana de União dos Povos Latino-Americanos (março)	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	VI Rede de Trocas entre professores da rede municipal e a I Marcha de Enfrentamento e Combate ao Racismo (maio)	Professores e estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Criação de 2 GTS para formação continuada na EREER (60h)	Professores	SEDUC
<b>2015</b>	I Seminário Metropolitano de Promoção de Igualdade Racial e Imigração (maio)	Professores	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	II Semana de União dos Povos Latino-Americanos (Março)	Professores	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	VII de Combate ao Racismo e a II Marcha de Enfrentamento e Combate ao Racismo	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Curso de Especialização: Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola	Professores	SEDUC/Programa de Ações Afirmativas (UFMG)
	VII Rede de Trocas	Professores	SEDUC
	Criação de 3 GTS para formação continuada na EREER (60h)	Professores	SEDUC

<b>2015</b>	Implantação Projeto Escola Sem Fronteiras: PLE/ Oficinas de francês	Comunidade de imigrantes haitianos professores e estudantes	SEDUC
<b>2016</b>	Entrega de unidades do Passatempo/ Coquetel: "Igualdade Racial é para Valor"	Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	VIII Semana de Combate ao Racismo e III Marcha de Combate e Enfrentamento ao Racismo (maio)	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Intercambio Intercultural com Cabo Verde (março)	Professores	SEDUC
	Criação de 11 GTS para formação continuada na ERER (60h)	Professores	SEDUC
	III Semana de União dos Povos Latino-Americanos (março)	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Fortalecimento do Projeto Escola sem Fronteiras	Comunidade de imigrantes haitianos/ professores e estudantes	SEDUC

A análise preliminar aponta para a variedade de atividades ofertadas pela SEDUC ou em parceria com universidades, ou com a Coordenadoria Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial: cursos, seminários, oficinas e palestras. Outro destaque positivo na implementação da ERER foi a realização das oito Redes de Trocas. Assim como, as oito edições da Semana de Combate ao Racismo, incluída no calendário escolar da Rede Municipal a partir de uma deliberação da II Conferência Municipal de Educação em 2007.

Contudo, existem alguns entraves na SEDUC na implementação da ERER. O primeiro deles é a carência de uma política permanente de registro do monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas pela SEDUC. O monitoramento é conhecido, segundo Heilborn (2011) como uma avaliação contínua, ou seja, em processo. Assim, para a autora o monitoramento deve estar presente em todos os estágios de uma política, programa ou projeto. Logo, deve ser uma atividade regular e sistemática (HEILBORN, 2011).

De fato, são poucos os registros encontrados na SEDUC do processo de monitoramento e avaliação das várias ações desenvolvidas pela Secretaria ou em parceria com outras instituições. Pode-se apontar que o registro do monitoramento e avaliação dessa política pública, ainda, não foi totalmente incorporada ao cotidiano da SEDUC. Os documentos existentes referem-se às listas de presença e avaliações dos participantes de alguns cursos, atas de reuniões de assessores, relatórios de gestão e de departamentos; e dois diagnósticos sobre a implementação da Lei 10.639/03, nas unidades escolares do município (2010 e 2013). Ressaltamos que tais diagnósticos foram analisados na sua integralidade pela equipe técnica responsável, e que, até o momento, não foi gerado nenhum relatório conclusivo.

O outro entrave na SEDUC na implementação da ERER na Rede de Ensino de Contagem são as tensões que existiram dentro da própria estrutura da Secretaria para que ações fossem realizadas. Segundo depoimento de um assessor entrevistado, houve em momentos dificuldades na realização das ações, pela falta de recursos financeiros, ou pela inexistência de apoio institucional.

Nem sempre foi fácil convencer os colegas, os dirigentes e até mesmo, em alguns momentos, o alto escalão da SEDUC, sobre a necessidade de investimento e apoio nas ações propostas pela Diretoria no sentido de implementar a Lei 10.639/03. Às vezes, tínhamos que ser firmes nas nossas propostas para que as mesmas fossem efetivadas. Algumas ações não foram concretizadas, seja pela falta de apoio institucional, seja pela falta de dinheiro. O convencimento tinha que ser diário. (Ex-assessor da Diretoria de Diversidade, Inclusão e Ações Afirmativas).

Percebe-se a partir do depoimento, que embora as ações empreendidas pela SEDUC no intuito de implementar a Lei 10.639/03 tenham sido significativas, sua realização, ocorreu muitas vezes,

num clima de tensão e conflito. Segundo Silva e Melo (2000), a configuração de uma política pública traduz-se por meio de um programa ou projeto, que apresente metas, recursos e prazos de execução. Sua implementação “é entendida como um jogo entre implementadores no qual prevalece a troca, a negociação e a barganha, o dissenso e contradição entre os objetivos” (SILVA, MELO, 2000, p. 04).

Ademais, podemos inferir que as tensões e conflitos que existiram dentro da SEDUC se devem ao fato da instituição ainda não possuir uma política consolidada no que se refere ao trato das questões étnico-racial.

A insuficiência de profissionais técnicos necessários para a implementação da EREER de forma a atender a todas as demandas da Rede de Ensino de Contagem, também foi um entrave, pois, desde a institucionalização do Programa Negro em Foco (2006-2016) não foi disponibilizado mais do que dois assessores para o acompanhamento da temática étnico-racial. Considerando o número de estudantes matriculados na rede, a quantidade de profissionais vinculados à Secretaria e o número de unidades escolares do município, podemos concluir que o registro, monitoramento e avaliação das ações poderiam ser mais consistentes, regulares e sistemáticos se a equipe técnica responsável pelas questões étnico-raciais fosse composta por mais pessoas.

Segundo Gomes (2012) os entraves da SEDUC na implementação da EREER não é uma realidade apenas desta Secretaria. Para a pesquisadora configura-se um quadro que se repete em diversas secretarias de educação pelas diversas regiões do país. Resultado de disputa e negociação, o processo de implementação reflete as dificuldades da sociedade brasileira para lidar com a presença do racismo, do preconceito e da discriminação étnico-racial contra a população negra. (GOMES, 2012).

Contudo, a identificação das ações empreendidas pela Secretaria Municipal de Educação na implementação da EREER na Rede Municipal de Ensino, permite avaliar que os êxitos foram significativos, e que, essas ações ocorrem em meio a embates e disputas. Enfim, o estudo aponta que na SEDUC ainda não existe uma política educacional permanente e consolidada na temática étnico-racial.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo sistematiza as análises preliminares de uma pesquisa com objetivo de identificar as ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC) na implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na rede municipal de ensino no período: 2003 a 2016; assim como, apontar os êxitos e os entraves dessa política pública.

Percebemos que a Lei 10.639/03 está devidamente amparada por diretrizes e por um plano, os quais recomendam, propõem, delimitam, explicam e atribuem responsabilidades na implementação da EREER.

A implementação efetiva da EREER na Rede Municipal de Ensino de Contagem ocorreu com a institucionalização do Programa Negro em Foco (2006). Esse Programa permitiu que as ações da Secretaria na implementação da EREER fossem orientadas e pautadas a partir dos eixos de atuação do programa.

A identificação das ações desenvolvidas pela SEDUC na implementação da EREER na Rede Municipal de Ensino permite avaliar que os êxitos constituídos foram significativos, e que, essas ações ocorreram em meio há alguns entraves dentro da SEDUC. Entre os êxitos destacamos: a Semana de Combate ao Racismo, a Rede de Trocas entre os professores, e principalmente, os cursos de formação continuada de professores na temática étnico-racial ofertados pela Secretaria ou em parceria com outras instituições.

Os entraves na implementação da EREER podem ser sintetizados na avaliação de que ainda não existe na SEDUC uma política educacional permanente e consolidada na temática étnico-racial. Avaliação proveniente da verificação da inexistência de uma política de registro do monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas; a existência de tensões na Secretaria para que algumas das ações fossem realizadas e, a insuficiência de profissionais técnicos para atender a todas as demandas da Rede de Ensino de Contagem.

Portanto, a problematização das ações desenvolvidas pela SEDUC ou em parceria com outras instituições, parece-nos um passo importante para o fortalecimento e a consolidação da implementação da EREER na Rede Municipal de Ensino de Contagem.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/SEPPIR, 2004.

BRASIL. **Lei 10.639 de nove de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de jan. 2003.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/SEPPIR, 2009.

- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CONTAGEM. **Matriculas da Rede Municipal de Ensino de Contagem**: fevereiro de 2016. Secretaria Municipal de Educação. Contagem. 2016.
- CONTAGEM. **Relatórios de Gestão**: Programa Negro em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Contagem. 2006.
- CONTAGEM. **Relatórios de Gestão**: Programa Negro em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Contagem. 2007.
- CONTAGEM. **Relatórios de Gestão**: Programa Negro em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Contagem. 2008.
- CONTAGEM. **Relatórios de Gestão**: Programa Negro em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Contagem. 2009.
- CONTAGEM. **Relatórios de Gestão**: Programa Negro em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Contagem. 2010.
- CONTAGEM. **Relatórios de Gestão**: Programa Negro em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Contagem. 2011.
- CONTAGEM. **Relatórios de Gestão**: Programa Negro em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Contagem. 2012.
- CONTAGEM. **Relatórios de Gestão**: Programa Negro em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Contagem. 2013.
- CONTAGEM. **Relatórios de Gestão**: Programa Negro em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Contagem. 2014.
- CONTAGEM. **Relatórios de Gestão**: Programa Negro em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Contagem. 2015.
- CONTAGEM. **Relatórios de Gestão**: Programa Negro em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Contagem. 2016.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retrato da escola**, Brasília: v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.
- GOMES, Nilma Lino. Limites e Possibilidades da Implementação da Lei 10.639/03 no Contexto das Políticas Públicas em Educação. In: HERINGER, Rosana; Paula, Marilene de. (Orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das Desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro. 2009, p. 39 -74.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. Belo Horizonte: ENDIPE, 15, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133-145, abril de 2011.
- GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012.
- HEIBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andréia. **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça/ GPP – GeR: módulo V**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, set-/dez.2000.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico, 2010**. Disponível: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>. Acesso em: 29 ago.2019.
- OLIVEIRA, Maria Marli. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.
- ROCHA, Luiz Carlos Paixão. **Políticas Afirmativas e educação: a lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, 2006.
- SANTOS, Sales Augusto. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. Brasília: MEC, 2005
- SILVA, Pedro L.B.; MELO, Marcus André B. O Processo de Implementação de Políticas Públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. **Caderno NEPP**, Campinas, n.48, 2000.

# EDUCAÇÃO E POSITIVIDADE OU A LINGUAGEM COMO PROFILAXIA

FARIA, Marcos Fábio Cardoso de\*

## RESUMO

Uma das principais bases do Ensino Profissional e Tecnológico em áreas de saúde são os estudos de medidas profiláticas. Para Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima, em "Educação profissional em saúde", esse sistema deve ser entendido como um princípio educativo, tanto na sua construção, quando na transformação da sociedade. Assim, dentro do imaginário construído para a AIDS e HIV há, como mostra Susan Sontag em A doença como metáfora/AIDS e suas metáforas, uma construção política-ideológica sobre a doença desde seu aparecimento. Um cenário bélico é construído, segundo a autora, nos discursos que permeiam a epidemia da doença na década de 1980 apontando para o universo homossexual como grupo de risco e, como isso, surge-se um discurso militarizado para referência da doença, os doentes e portadores do vírus. Mais de trinta anos se passaram e o uso da linguagem permanece como o elemento de maior perigo para a construção de papéis sociais imputando uma caça aos gays, ainda que, como mostrado no Boletim epidemiológico de 2013, o maior índice de contaminação em território nacional é em casos heterossexuais. Dessa mesma forma, há um elevado índice de contaminação entre jovens heterossexuais. O mal empreendimento dos sistemas educacionais para o trato da doença dentro das perspectivas pedagógicas reverberam, portanto, uma perseverança de manter um estigma à uma minoria social. Como afirma Sontag, à militarização do discurso da AIDS apontava para dois lados: o primeiro, em criar uma guerra linguística contra a doença e, por extensão, aos doentes e portadores do vírus; já o segundo, o de protocolar um lugar de "elemento suspeito", numa política Minority Report, à um grupo, estigmatizando-o, assim, como uma espécie de desordeiro, já que portador de um suposto "mal". A linguagem como profilaxia urge num espaço de romper preconceitos em que há o indiscriminado uso de gírias tais como "A pica que matou Cazusa" em música de Funk, difundidos em blogs e redes sociais, bem como em aplicativos de relacionamentos para repelir soropositivos como possíveis parceiros. Portanto é intento, aqui, gerar uma reflexão da linguagem como elemento de profilaxia quando cambiada do lugar bélico e discriminatória que, ainda hoje, ocupa nos discursos ordinários apontando, assim, para um cenário imaginado e desatualizado que é o do HIV e da AIDS do século passado. Nesse ínterim, sugere-se uma educação pela positividade, de forma a refletir a construção discursiva que impera com complacência à determinados grupos, como de jovens, tornando-se o estudo da linguagem como profilaxia para se referir à AIDS e HIV uma urgência. Assim, este artigo se torna um elemento de grande importância para o Ensino Profissional e Tecnológico em áreas de saúde como medida profilática.

**Palavras-chave:** AIDS e Educação; Construção de Preconceitos pela Linguagem; Aids, Juventude e Heterossexualidade; Linguagem como Profilaxia.

## INTRODUÇÃO: VIGIAR O SEXO E PROTEGER OS MACHOS, AMÉM

A linguagem como elemento de cura é, hoje, um real impossível, já que ela é desistida no âmbito da comunicação. Pensar empaticamente o outro não é uma tarefa simples, ao contrário do que pensava Platão sobre a sociedade justa, em que cada cidadão, ao operar bem o seu ofício, seria propulsor da justiça, é o uso dado à palavra que toma lugar de definidora de justiça. A violência causada por esse elemento implica uma construção social em que os atos de fala definem os lugares sociais a serem ocupados pelos cidadãos. É pela linguagem que desconhecemos a humanidade de maneira fundamentalmente colaborativa. Nesse mesmo lugar virtual, em que os discursos de ódio são construídos e, levianamente, amparados pelo desconhecimento da "liberdade de expressão", esse direito fundamental é parcialmente gozado pelos cidadãos, pois há certo deslize às observações dos deveres implicados no uso da liberdade. Disto, vem a falácia de que é possível dizer tudo sem que haja penas à fala. O sujeito ativo e que opera na lógica do estado liberal é construtor de discursos, mas, muitas vezes, não os desempenhando em forma de diálogo e insistindo em um monólogo cujo fim aponta para uma ideologia autoritária que tem por adorno o amparo parcial a noção de liberdade.<sup>1</sup>

Os movimentos de resistência pela linguagem, comumente produzidos pelas artes em geral, aparentemente é o mais profícuo para profilaxia contra a discriminação e a intolerância. Ao que se refere aos discursos acerca do HIV e da AIDS, há, ao longo da história, uma construção do imaginário da perversão sexual atribuindo uma moralidade religiosa ao prazer. O sexo passa a ser um ato assombroso e todos os esforços, sobretudo os empenhados pelos movimentos da década

\* Professor da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Doutorando em Estudos de Linguagem do Centro Federal de Educação Tecnológica e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Tecnologias (GEPTT) / Gênero, Trabalho e Tecnologia (GENTTE) – CEFET-MG. Atua, também, como dramaturgo do Grupo dos Dez.

<sup>1</sup> A respeito da informação mencionada, cf. LEI No 5.250, DE 9 DE FEVEREIRO DE 1967. "Art. 1º É livre a manifestação do pensamento e a procura, o recebimento e a difusão de informações ou idéias, por qualquer meio, e sem dependência de censura, respondendo cada um, nos termos da lei, pelos abusos que cometer.

§ 1º Não será tolerada a propaganda de guerra, de processos de subversão da ordem política e social ou de preconceitos de raça ou classe". (PLANALTO, 1967, [s.p.].)

de 1970, para uma naturalização contracorrente moralizante caem por terra com cabresto ideológico da década subsequente advindo da aparição da doença e do imaginário que, com ela, surge. O sexo ocupa um lugar das tecnologias do horror, como as utilizadas nos espaços de repressão – não por acaso, uma das práticas de tortura mais abjeta seria a de eletrocutar o órgão genital e, assim, limpar, ironicamente, o valor de masculinidade do órgão masculino sadio, uma projeção machista em que buscava, como no comum dessa ideologia, desativar o órgão para, então, igualar, pejorativamente, o homem à mulher.

O discurso da saúde compulsória tem um papel importante na difusão da prática do sexo como sintoma da sociedade em perigo. A repressão sexual, nesse ponto, deriva da especulação heteronormativa que atribui ao pênis um valor de superioridade e está, em certa medida, instaurado em valores religiosos, os quais isentariam, nessa forma de pensamento, a atribuição da criação do pecado – e, com isso, das doenças em geral, bem como a perda do paraíso – ao homem, assim seria a mulher a responsável pelas desgraças do mundo real e pelas doenças do corpo e da alma. A postura misógina que, virtualmente, isenta o ideário másculo heteronormativo das consequências históricas de seu comportamento sexual tomaria o horror da década 1980 como um discurso, que segue falacioso, para amparar e justificar seu estado violento. A estigmatização da AIDS e do HIV como um desvio homossexual, seja pelo discurso comum ou científico, blindou o uso violento da linguagem de forma a, então, projetar a culpa de uma epidemia a determinado grupo social, uma vez que, quando de seu aparecimento, a doença foi batizada de câncer gay.<sup>2</sup>

### LINGUAGEM DO BEM, LINGUAGEM DO MAL

O poder da linguagem na cultura judaico-cristão é marcado desde a ideia de criação do mundo, sobretudo na crença cristão, em que, segundo o *Livro de São João*, o verbo era o início, sendo ele o próprio Deus.<sup>3</sup> Nesse caminho, a linguagem, metaforizada em verbo, seria o princípio para criação do homem, sua postura moral, as relações entre o bem e o mal, assim como todo o pensamento que rege a passagem pela terra. A linguagem, nesse ponto, seria, então, propulsora das ideias e, também, da confirmação de que o humano e seu mundo se construíram mediante o uso desse dispositivo dentro dessa cosmogonia. É, também, nas escrituras sagradas que haverá o uso da linguagem para incitar a perseguição e, com isso, atribuir valores de culpas a determinados grupos quando à prática sexual pela violação da lei sagrada e prática pecaminosa da luxúria.

Ao retomar os valores performativos da linguagem de J. L. Austin,<sup>4</sup> Judith Butler, questiona se as declarações desempenham, de fato, valores de construção como é estabelecido na performatividade da ação em Austin. Para a autora, há mais uma replicação discursiva da linguagem, não gerando uma ação, mas repetindo, citando, recortando e colando uma “performance” estanque.<sup>5</sup> Nesse caso, o pecado seria uma ação impetrada pelo valor religioso estabilizado, não é o ato em si ou sua performatividade que está regido como subversão nesse universo determinado, pois a citação não permite que haja sequer outra classificação senão uma perversidade para lidar com o sexo enquanto ato inibido e amaldiçoado pelo discurso. A negatização sexual se torna efeito de controle dos corpos quando pensado em frente à aspepsia religiosa e o uso que é dado à linguagem nesse contexto ressaltando o poder de vigilância do sexo como causa das reverberações negativas – sobretudo doenças sexualmente transmissíveis e as segregações sociais que resultam das infecções – do corpo doente ser uma projeção da alma doente.

A literatura, dentro da noção de reconstrução de sentidos ou mesmo como elemento de desconstrução de certas noções discursivas, pode ser um caminho para pensar o debate em que a linguagem atuaria como elemento profilático. É no poema “diálogo com William S. Burroughs”, presente no livro *Há um mar no fundo de cada sonho*, de Ramon Nunes Mello, que se encontra o principal argumento para essa discussão:

Ser  
extraplanetário  
eu sou o outro você  
in lak’ech ale’kin

<sup>2</sup> Em artigo datado de 1981, no New York Times, Lawrence K Altman pode ser considerado o primeiro alarde em que a doença seria associada a homossexuais. Utilizando as palavras do Dr. Curran, escreve que: “Dr. Curran afirmou não haver perigo de contágio aparente para heterossexuais. ‘A melhor evidência contra o contágio,’ disse, ‘é que não há casos até agora relatados fora da comunidade homossexual ou em mulheres.’” (“Dr. Curran said there was no apparent danger to nonhomosexuals from contagion. ‘The best evidence against contagion,’ he said, ‘is that no cases have been reported to date outside the homosexual community or in women.’”). Todas as traduções, caso não seja mencionado o contrário, são de minha responsabilidade.

<sup>3</sup> Cf. O Evangelho segundo São João, Capítulo 1 versículo 1 – 5. <sup>1</sup> No princípio era o Verbo e o Verbo estava com Deus e o Verbo era Deus. <sup>2</sup>No princípio, ele estava com Deus. <sup>3</sup>Tudo foi feito por meio dele e sem ele nada foi feito. <sup>4</sup>O que foi feito nele era a vida, e a vida era a luz dos homens; <sup>5</sup>e a luz brilha nas trevas, mas as trevas não a apreenderam”. (BÍBLIA DE JERUSALÉM, , p.801.)

<sup>4</sup> Cf. Austin (199)

<sup>5</sup> Cf. Butler (2015)

transformo  
objeto em sujeito  
a linguagem  
o verdadeiro  
vírus.<sup>6</sup>

O poema acima aponta para uma questão muito importante a se lidar quando falamos de HIV e AIDS. É a presença da linguagem como difusor dos preconceitos que, por sua vez, geram uma epidemia de ignorância, veiculada nas redes sociais e grande mídia. O “verdadeiro vírus” que é a linguagem posto em comunhão com a saudação Maia, “eu sou o outro você”, atua desconstruindo a normatividade, metaforizada nos esquemas gramaticais, e emparelhando a linguagem, e suas regras bem definidas em um esquema tradicional, à uma performatividade insubordinada. Arrebatando com o senso comum, o ser saudável não é o sujeito do discurso, mas a linguagem que, sendo ela o ser desertor da ordem, passa a carregar o mal social – uma vez que as doenças não são anomalias somente do corpo, mas, principalmente da comunidade em que estão inseridos. Nesse ponto, a linguagem opera como o anormal, o que está impregnado de malícia e que, por sua vez, desestabiliza as tradições organizacionais e políticas do controle governamental.

Para Jeffrey Jerome Cohen, em “A cultura dos monstros: sete teses”, os monstros são criados dentro da metaforização do medo. A aproximação “extraplanetária” do vírus HIV ressoa dentro de uma encruzilhada dos sentidos impostos pelo medo. O incomum da gramática social, um novo léxico, uma metáfora que assusta pelo fator desconhecido que é imbricado como marca. Esse processo que rompe com o binómio homens e mulheres, uma parte do todo comunitário, é fragmentado dentro da ordem política. Não por acaso, homossexuais, bissexuais e não binários seriam uma afronta à organização bem estabelecida nas estratégias de controle das instituições de poder e, por isso, dentro de uma visão simplista de organização, tornam-se um suposto perigo social. Perigo por não serem enquadrados na estrutura heteronormativa dos sistemas de controle e poder. O HIV e a AIDS, nesse campo, seriam, em uma visão tradicionalista e engessada, uma desobediência do *status quo* imposto quando de seu aparecimento pelo patriarcalismo e, ainda hoje, permanece, nesse imaginário, como uma marca estritamente definidora das diferenças, já que, mesmo diante da virada epidemiológica, há uma associação direta do vírus e da doença a determinado grupo social.

Marcelo Secron Bessa, um dos principais estudiosos da AIDS e do HIV nas literaturas e nas artes afirma que se teve e ainda tem, a respeito do assunto, uma “epidemia discursiva”<sup>7</sup>. A linguagem, sua manipulação e a parcialidade de seu uso permanecem presas nos preceitos cristão e machista manipulando como se constrói os discursos sobre o vírus e a doença. Desde que eles apareceram, na década de 1980, a linguagem é um dispositivo de culpabilização incidido sobre os marginais do sistema vigente. A linguagem como próprio vírus apresentada por Mello não é, portanto, um cenário ilusório, mas uma ideologia confirmada ao longo de três décadas e estagnada pela mídia. A doença e suas causas de aparecimento, ainda desconhecidas, foram anunciadas nos grandes meios de comunicação que se pautaram na construção de uma epidemia ideológica focada na destruição das representações de gênero.<sup>8</sup>

A recepção crítica da doença ainda permanece como um fantasma. E, igualmente, ainda há uma relação de desinformação acerca da falsa noção de grupo de risco. Em “A desmesura sobre as novas narrativas e os velhos medos ou precisamos criar sobre o HIV”, crítica inédita de Ramon Nunes Mello<sup>9</sup> à peça *Desmesura*, da Cia. de Teatro Kunyn, de São Paulo, vê-se essa observação. Em sua crítica, Mello faz o seguinte desabafo: “Ao ler o texto dramático, me veio a sensação de presenciar a mudança de um pensamento: alguém está de fato se propondo a pensar artisticamente como tratar de um tema que ainda é tabu entre nossos pares mais íntimos: o viver com HIV.”<sup>10</sup> A desinformação, o silenciamento e a prática do não tocar no assunto gera um atrito do uso da linguagem como profilaxia da epidemia discursiva da AIDS e HIV. Torna-se urgente gerar mudanças acerca da recepção crítica, bem como da produção criativa e de discursos sobre o tema.

Mais de trinta anos se passaram desde os primeiros casos sobre a doença e do vírus, mas o uso da linguagem permanece como o elemento de maior perigo para a construção de papéis sociais imputando uma caça aos gays, ainda que, como mostrado no Boletim epidemiológico de 2013, o maior índice de contaminação em território nacional é em casos heterossexuais. Os números de casos crescem no Brasil cada vez mais e, ainda assim, tocar no tema permanece como tabu. No

---

<sup>6</sup> Mello (2016, p. 68).

<sup>7</sup> Bessa (2002).

<sup>8</sup> A este respeito, Cf o texto de minha autoria intitulado “*Barebacking* ou o mito do corpo gay como arma biológica”, a ser publicado no terceiro número do periódico *Editar*, da faculdade de Letras do Centro Federal de Educação Tecnológica, no dossiê sobre relações entre literatura, arte, erotismo e pornografia.

<sup>9</sup> Crítica publica no dia 11 de junho de 2017 em sua página da rede social Facebook e gentilmente cedida pelo poeta para a elaboração deste artigo.

<sup>10</sup> Mello (2017, s.p.)

boletim epidemiológico HIV AIDS de 2016, do ministério da saúde, revela que há um valor triplicado de infecção entre homens jovens de 15 e 19 anos e o valor em dobro nos jovens entre 20 e 24 anos, esses valores em relação aos dados de 2015. Ainda que haja um maior crescimento, em relações proporcionais entre jovens gays, o número de jovens heterossexuais permanece maior no Brasil desde 2001. Há um elevado índice de contaminação entre jovens de diferentes orientações sexuais. Os maus empreendimentos dos sistemas educacionais para o trato da doença dentro das perspectivas pedagógicas reverberam, portanto, uma perseverança de manter um estigma a uma minoria social.

Uma das principais bases do Ensino Profissional e Tecnológico em áreas de saúde são os estudos de medidas profiláticas. Para Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima, em "Educação profissional em saúde", esse sistema deve ser entendido como um princípio educativo, tanto na sua construção, quando na transformação da sociedade. Dentro do imaginário construído para a AIDS e HIV há, como mostra Susan Sontag em *A doença como metáfora/AIDS e suas metáforas*, uma construção política-ideológica sobre a doença desde seu aparecimento. Um cenário bélico é construído, segundo a autora, nos discursos que permeiam a epidemia da doença na década de 1980 apontando para o universo homossexual como grupo de risco e, com isso, surge-se um discurso militarizado para referência da doença, os doentes e portadores do vírus.

A militarização do discurso da AIDS apontava para dois lados: o primeiro, em criar uma guerra linguística contra a doença e, por extensão, aos doentes e portadores do vírus; já o segundo, o de protocolar um lugar de "elemento suspeito". Perceptivelmente, essa política *minority report* é empregada na mídia ainda hoje. Sobre esse ponto, refere-se à constante disseminação e divulgação negativa da associação do sexo Barebacking como uma prática sexual promíscua praticada por gays em festas, como divulgada pela grande mídia, de roleta russa da AIDS. Essa postura dos meios de comunicação reverbera negativamente contra os homossexuais rebaixando-os a um grupo estigmatizado enquanto desordeiro, já que portador de um suposto "mal".

A distinção entre o corpo saudável e o corpo não saudável é uma obsessão social. Ao longo das histórias das epidemias comumente se associa a perda da estabilidade coletiva e, com isso, há uma história em que a proliferação de um sintoma histérico, mediado pela linguagem, sugere a necessidade de apartamento de determinado grupo relegando-o as esferas mais obscuras do meio em que está inserido. Há uma perda de identidade e a ela há atribuição de uma nova característica clandestina. Cria-se um fator de monstruosidade, em que o perigo eminente de proliferação desconhece o lugar do respeito incitando uma busca vendada por resposta. Porém, a explicação necessária que é tanto sugerida nessas buscas não corresponde a real necessidade social de, em comunidade, resolver os seus problemas de modo a não colocar seus cidadãos nos *bas-fonds* sociais. A criação de um exílio nos arredores da comunidade – seja no discurso ou mesmo nas instituições de controle social a exemplo das cadeias, hospícios e espaços de reabilitação forçada – incita as práticas de perseguição do sentido de ódio coletivo resultando na compreensão do doente e do portador da doença como um inimigo social.

É desse lugar que, enunciativamente, a qualificação de sujeito se deteriora, pois no fundo destas questões há a necessidade de arrematar, aos moldes preestabelecidos pela linguagem comum, os fatores monstruosos que se inscrevem no meio. A monstruosidade, nesse caso, se aproxima mais à noção freudiana de *Unheimliche*, em que o não domesticável situa-se nas fronteiras de terror, sendo que se encontra no impossível de prever. A configuração estranhamente necessária para a pluralidade discursiva está sempre na berlinda, pois a desestabilização das tradições implica na desconstrução dos lugares de conforto e, com isso, nas formas de pensar e agir diante do outro, pois o sujeito, agora, encontra-se desprotegido pelas convenções sociais bem marcadas pela tradicional forma do ser social.

O vício de usar a linguagem heteronormativa e patriarcal é excessivamente controlador e remete ao pecado original, em que a culpa ocidental recai sobre a mulher. Esse espaço de poder masculinizante, responsável pela supressão da figura da Lilith do livro sagrado<sup>11</sup> e da mulher como um pedaço fecundo da costela do primeiro homem, colocaria a suposta e construída passividade sexual feminina – em que o órgão sexual masculino impera como elemento de poder e de atividade – como elemento de fraqueza e, conseqüentemente, de baixa imunologia. *Mutatis mutandis*, a

---

<sup>11</sup> É importante ressaltar que, nas narrativas mitológicas judaicas, a Lilith, apresentada como demônio, seria a primeira mulher mencionada no livro de *Gênesis*, quando : <sup>27</sup>Deus criou o homem à sua imagem, à imagem de Deus ele o criou, homem e mulher ele os criou. <sup>28</sup>Deus os abençoou e lhes disse: "Sede fecundos, multiplicai-vos, enchei a terra e submetei-a; dominai sobre os peixes do mar, as aves do céu e todos os animais que rastejam sobre a terra." (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p. 2.) Essa passagem é anterior à criação de Eva. Lilith, no entanto, é mencionada nas escrituras sagradas somente no livro de *Isaias*: <sup>13</sup>Nos seus palácios crescerão espinhos, urtigas e cardos, nas suas fortalezas: ela servirá de morada para os chacais, de habitação para os avestruzes. <sup>14</sup> Os gatos selvagens conviverão aí com as hienas, os sátiros chamarão os seus companheiros. Ali descansará Lilit, e achará um pouso para si. <sup>15</sup> Ali a serpente fará o seu ninho, porá os seus ovos, chocá-los-á e recolherá à sua sombra a sua ninhada. Também ali se encontrarão as aves de rapina, cada uma com a sua companheira". (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p. 572.)

fragilidade imputada, religiosamente, à mulher, é refletida no discurso homossexual na crença de que somente gays em posições passivas são susceptíveis a se infectarem com vírus HIV. Fortemente a esse discurso compulsório, o homem coloca-se numa posição superior, imune e discursivamente elevado, que o autorizaria a prática Barebacking, mesmo sem a conscientização e aprovação da sua parceira ou parceiro em posição penetrável.

A linguagem como profilaxia urge num espaço de romper conceitos do império ideológico masculino. O relacionamento homossexual assimilativo busca colocar em posições de poder e silenciamento comparativamente à postura de Eva frente a Adão. Se nos mitos judaicos, Lilith é expulsa do paraíso por desafiar o poder de escolha de Adão em relação às posições sexuais, insubordinando-se à passividade conferida às mulheres, Eva torna-se o exemplo máximo do comportamento submisso que está existente nas posições penetráveis de agrado do homem. Colocar-se enquanto passivo, numa relação homoafetiva é, também, abrir mão do lugar de privilégios comuns à masculinidade, inclusive o privilégio imunológico. Obviamente que a performatividade caduca que informa que ser mulher é menor que ser homem está impregnada na produção de prazer. Portanto, não somente o prazer de usar uma zona erógena como o ânus masculino (de onde se é possível tocar a próstata) que está em jogo, mas o prazer de posicionar-se em uma espaço de poder, assim, o sexo, não é uma troca de prazeres, mas um trabalho em prol do prazer heteroassimilativo conduzido pela linguagem.

A construção de discursos de ódio e discriminativos reconhecem que o corpo é um espaço de linguagem e que estão em constante comunicação. Não entender essa proposta de diálogo escrito pela alteridade vem de uma insistência em naturalizar as construções que regem o apego à tradição. Compreender o corpo que porta informações distintas das ditas por ideias, é um exercício constante de rompimento do estabelecido por Austin de que há uma performatividade nos atos de fala, seguindo o pensamento de Butler. Assim, ao dizer "sou soropositivo" o que se está construído nesse discurso para o outro é, muitas vezes, o acionamento da defesa. Por outro lado, não há uma preocupação do sujeito "sadio" em, também, acionar o discurso "você é soropositivo". A sorodiscordância permanece como um tabu, mas que se mantém somente no fantasmagórico da linguagem. A importância de esconder não obriga, em ambos os casos, a trabalhar a construção discursiva distante do sistema das metáforas militares. Da mesma forma, os discursos estanques, assim como os emergentes, contra o imaginário produzido pelo boom do HIV e da AIDS da década de 1980 e 1990, seguem na construção de metáforas que obliteram discurso soropositivo que é indiscriminado pelos efeitos da linguagem, como a criação de gírias tais como "A pica que matou Cazuza", a exemplo da música "solitária" do grupo D.D.H (Direto do Hospício):

uma pistola na blusa,  
letal como a pica que matou cazuza  
é o dedo que acusa, você que usa a arma  
ou ela te usa?

o berro tem o canto da sereia e o olhar da medusa.

Esses posicionamentos são difundidos em blogs e redes sociais, bem como em aplicativos de relacionamentos para repelir soropositivos como possíveis parceiros.

### **A POSSIBILIDADE DA PROFILAXIA**

A primeira campanha educativa no Brasil sobre o HIV e a AIDS foi intitulada "AIDS, transmita essa informação"<sup>12</sup>, veiculada pela Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo no ano de 1988. Com foco distinto das necessidades de informações de agora, ela buscava um melhor entendimento do estado epidemiológico, bem como cessar a intolerância nos ambientes de recepção das pessoas que buscavam ajuda para entender seja o estado de saúde, seja informações necessárias a respeito do vírus e da doença. O clima de caxa às bruxas instaurado nesse período, gerou imensa segregação quando referente ao tema.

Desde essa época, há necessidade de se falar do HIV e AIDS como uma realidade e que está presente na sociedade. A atribuição monstruosa a que o tema é submetido é reflexo de uma sociedade em que a linguagem está a serviço do poder heteronormativo e patriarcal e que, por sua vez, desconhece a realidade da diferença, mas que, também, vem perdendo espaço, pois, por mais que haja a insistência na epidemia da linguagem, o vírus não reconhece esses limites de poder pelo qual uma certa classe dominante insiste em enquadrá-lo. Hoje, as pesquisas e busca da cura são bastante avançadas, desde as medidas profiláticas até as medidas de remediação, que possibilitam que um soropositivo viva uma vida normal e bastante distante da chamada "sentença de morte" veiculada no período de seu aparecimento. As carências de tratamento público nos anos 1980 e 1990 são realidades muito distantes.

Ao contrário do que impera no imaginário reacionário, a necessidade de inserir a AIDS e o HIV no discurso corrente é a principal medida para barrar a epidemia discursiva, bem como diminuir os esse chamado "problema de saúde pública". Outras tantas doenças, sexuais ou não, se enquadram

<sup>12</sup> Cf. Pinel, Inglesi (1996).

na dominação do discurso de ódio, como a sífilis e a hepatite c (que não tem cura), e que, por suas vezes, não fazem parte do imaginário social de forma tão negativa como a AIDS. É óbvio que a relação direta com os primeiros grupos que, majoritariamente, manifestaram a doença faz parte do discurso de medo pelo qual se construído os mecanismos de controle do sexo, sobretudo o homoafetivo, é uma realidade.

Portanto, é intento, aqui, gerar uma reflexão da linguagem como elemento de profilaxia quando cambiada do lugar bélico e discriminatória que, ainda hoje, ocupa nos discursos ordinários apontando, assim, para um cenário imaginado e desatualizado que é o do HIV e da AIDS do século passado. Não por acaso, no ano de 2009, por exemplo, a prefeitura municipal de vila velha distribui aos seus alunos uma cartilha intitulada: *A aids não é coisa de vadia, doidão ou viado*. Nesse ínterim, sugere-se uma educação pela positividade, de forma a refletir a construção discursiva que impera com complacência à determinados grupos, como de jovens, tornando-se o estudo da linguagem como profilaxia para se referir à AIDS e HIV uma urgência. É preciso falar sobre AIDS de maneira informada, usando a linguagem como profilaxia para uma educação positiva, que busca entender o lugar de alteridade do portador do vírus e do doente sem que haja a proliferação, ainda que velada, de um discurso de ódio rompendo, assim, com o discurso heteronormativo dominante.

## REFERÊNCIAS

- AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ações. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BÍBLIA DE JERUSALEM. Vários tradutores. São Paulo: Paulus, 2002.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Pedagogia dos monstros**: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Trad. Roberto Leal Ferreira. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DELUMEAU, Jean. **Historia do medo no ocidente 1300-1800 uma cidade sitiada**. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- FARIA, Marcos Fábio de. AIDS, uma vilã na literatura. In: CHAVES, Anna Cecília Santos; CAETANO, Paulo Roberto Barreto. **Literatura, direito e justiça**. Belo Horizonte: Crivo, 2016. p.135-168.
- FREUD, Sigmund. O estranho. In: FREUD, Sigmund. **Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Trad. José Otavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- MELLO, Ramon Nunes. **Há um mar no fundo de cada sonho**. Rio de Janeiro: Verso Brasil Editora, 2016.
- PINEL, Arletty; INGLES, Elisabete. **O que é AIDS?** São Paulo: Brasiliense, 1996.
- PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: N1 edições, 2014.
- SONTAG, Susan. **A doença como metáfora** - aids e suas metáforas. Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

# RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COLÉGIO TÉCNICO DA UFMG: UMA PERCEPÇÃO ESTUDANTIL SOBRE O RACISMO NO ESPAÇO ESCOLAR

FARIAS, Priscila Brito de\*  
VALENTIM, Silvani dos Santos\*\*

## RESUMO

A proposta desse artigo foi suscitar algumas reflexões - à luz da sociologia da educação - sobre as questões étnicas e raciais no Colégio Técnico da UFMG (COLTEC). Essa pesquisa originou-se a partir de observações, junto ao cotidiano escolar dessa escola, acerca da parca discussão em relação às questões étnicas e raciais na escola referenciada. Essas observações mostram-se na contramão dos debates sociais e educacionais em torno do tema racismo no espaço escolar. Nesse aspecto, considerando a importância dessa pesquisa, iniciamos nossos estudos com um levantamento dos dados de inserção do ano de 2016/2017, fornecidos pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/UFMG), investigamos o quantitativo de estudantes declarados pretos e, posteriormente, convidamos um número de dez alunos para nossa pesquisa qualitativa. Para além disso, trabalhamos também com a análise do projeto pedagógico, construído em 2009, e outros documentos oficiais. A partir de uma cuidadosa investigação, concluímos, preliminarmente, que os estudantes negros do COLTEC não encontram representatividade no projeto pedagógico em vigor, pois no mesmo não existe nenhuma menção a respeito da valorização da cultura negra. Para além disso, nem mesmo no espaço físico, dividido entre as faixas e painéis construídos pelos estudantes contra homofobia, contra política de opressão do atual governo e machismo, encontramos referências ao preconceito racial que figura amplamente na sociedade brasileira. O silenciamento acerca das questões raciais no Colégio Técnico só é quebrado quando conversamos com os alunos ligados ao grêmio estudantil. Esses, afirmam, enfaticamente, que os estudantes "coltecanos" precisam construir uma identidade negra, mas antes disso, precisam reconhecer-se como negros.

**Palavras-chave:** Educação; Relações Étnicas E Raciais; Juventude; Colégio Técnico da UFMG

## INTRODUÇÃO

O estudo que apresentaremos propõe reflexões acerca das relações étnicas e raciais no cotidiano escolar do colégio técnico da UFMG (COLTEC). Neste sentido, não partiremos da dúvida, ou seja, questionamento quanto sua existência ou não do racismo, quer na escola, quer na sociedade brasileira. No que se refere à escola, partiremos de estudos e pesquisas que constatarem a existência do preconceito racial (Filgueiras, 1989) e de desigualdades raciais na escola (Barcelos, 1993). Quanto à existência do racismo na sociedade brasileira, nosso referencial é a própria realidade (senso comum), as discussões da militância anti-racista e um quantitativo de pesquisas que o comprovam (Barcelos et alii, 1991) tal fato. Desse modo, o objetivo deste estudo foi realizar um trabalho que leve à reflexão sobre as relações raciais no interior de uma das maiores escolas técnicas federais do país, procurando ir além das constatações para chegar à descoberta do novo, necessário à transformação.

Isso dito, considerando a importância dessa pesquisa, iniciamos nossos estudos com um levantamento dos dados de inserção dos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017, fornecidos pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/UFMG), investigamos o quantitativo de estudantes declarados pretos e, posteriormente, convidamos um número de dez alunos para entrevistas. Esses, foram de cursos, gênero e idades diversificadas. Para além disso, trabalhamos também com análise do projeto pedagógico, construído em 2009, ofício do Centro Pedagógico, informações e normas do Coltec documentos oficiais de caráter público. Assim sendo, a partir de uma cuidadosa investigação, concluímos, preliminarmente, que o número de estudantes ingressos no COLTEC, por meio de concurso público, declarados de cor preta é significativamente pequeno em relação ao quantitativo de brancos e os "ditos" pardos. Em relação a representatividade da população negra no Projeto Pedagógico do COLTEC (PPC), não encontramos nenhuma menção. Segundo Libâneo (2004), este é um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. Para além disso, mesmo no espaço físico, dividido entre cartazes e painéis construídos pelos estudantes, contra homofobia, contra política de opressão do atual governo, contra o machismo e violência contra mulher, não encontramos referências ao preconceito racial que figura amplamente na sociedade brasileira.

Sobre silenciamentos, o líder negro americano Martin Luther King (1929-1968), cita: "Temos de nos arrepender nesta geração não tanto pelas más ações das pessoas más, mas pelo silêncio assustador das pessoas boas". Nesse sentido, acerca do silenciamento em relação às questões

\* Mestra em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG (PPGET/CEFET-MG). Pedagoga da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: [priscilafarias@coltec.ufmg.br](mailto:priscilafarias@coltec.ufmg.br).

\*\* Ph.D em Educação, Temple University, USA. Professora Associada do CEFET-MG, atua no PPGET/CEFET-MG, no Departamento de Educação e na Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID/DEDC) da mesma instituição. E-mail: [silvanisvalentim@gmail.com](mailto:silvanisvalentim@gmail.com)

raciais no Colégio Técnico, o mesmo é rompido quebrado quando conversamos com os alunos ligados ao grêmio estudantil. Estes, afirmam, enfaticamente, que muitos estudantes “coltecanos” negros, não se reconhecem como tal e isso dificulta o trabalho acerca da valorização do negro no interior da escola. Eles citaram também que é preciso construir uma identidade negra para reconhecer o racismo presente em nossos espaços sociais. Segundo Nilma Lino<sup>1</sup> a reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo, mais complexo. Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social. Esse, muitas vezes camuflado, faz parecer não existente aos olhos daqueles que não entendem a sublimaridade<sup>2</sup> do racismo.

### **O ESPAÇO ESCOLAR: COLÉGIO TÉCNICO DA UFMG**

O Colégio Técnico (COLTEC) foi criado no ano 1969 a partir de convênio celebrado entre o Conselho Britânico<sup>3</sup>, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de atender à demanda de formação de profissionais técnicos de nível médio nas áreas de Patologia Clínica, Instrumentação, Eletrônica e Química.

Em 1972, esse convênio foi renovado por mais cinco anos e o COLTEC foi, então, vinculado à Faculdade de Educação (FaE/UFMG). Em 1981, o Conselho Universitário da UFMG estabeleceu, por meio da resolução 25/81 de 06 de novembro daquele ano, as diretrizes para o Centro Pedagógico, Unidade Especial formada pela Escola Fundamental e COLTEC, vinculada à FaE. Essas diretrizes gerais definiram a nova unidade como um espaço de experimentação pedagógica e curricular.

No período de 1998 a 2009, por determinação do MEC, o COLTEC ofereceu o Ensino Profissional concomitante ao Ensino Médio. A partir de 2010, uma reforma curricular instituiu o ensino técnico integrado e passou a oferecer o curso Técnico em Informática, além dos cursos já existentes - Técnico em Análises Clínicas (anteriormente denominado Patologia Clínica), Técnico em Automação Industrial (anteriormente denominado Instrumentação), Técnico em Eletrônica e Técnico em Química.

Em 2007 foi criada a Unidade Especial denominada Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (EBAP). Nesta Unidade, o COLTEC passa a compor um dos três centros de ensino, junto ao Centro Pedagógico (responsável pelo Ensino Fundamental); Teatro Universitário (responsável pelo curso técnico de formação de atores). No ano seguinte foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual o COLTEC faz parte como escola técnica vinculada à Universidade Federal. Segundo informações do Núcleo de Trabalho - NUPED, em cumprimento à meta 11 do Plano Nacional de Educação (PNE) em conjunto com a Lei federal número 13.005 de 25 de junho de 2014, o COLTEC propôs, em 2017, ampliar sua oferta de vagas com a implantação de dois novos cursos na modalidade subsequente: Técnico em Biotecnologia e Técnico em Desenvolvimento de Sistemas com ênfase em programação de dispositivos móveis. Propôs, ainda, uma nova reforma curricular para os cursos técnicos integrados de Análises Clínicas, Automação Industrial, Eletrônica, Desenvolvimento de Sistemas (anteriormente denominado Informática) e Química.

Em relação aos cursos, o COLTEC oferece cinco cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Análises Clínicas, Automação Industrial, Informática, Eletrônica e Química. Os cursos integrados são realizados em turno integral e estruturados em três anos, incluindo o estágio curricular. Ao final do curso, os estudantes recebem o diploma de técnico em nível médio no respectivo curso. Esse certificado habilita ao exercício profissional e também ao ingresso no ensino superior. As matrizes curriculares de cada um dos cursos estão presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, juntamente com as respectivas ementas. Os cursos integrados propõem a articulação entre a formação geral e a específica e seus itinerários prezam pelo caráter formativo, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos, promovendo o desenvolvimento pleno, humano e técnico. Além desses cursos, Segundo NUPED, existem dois cursos técnicos subsequentes em processo de aprovação: Técnico em Biotecnologia e Técnico em Desenvolvimento de Sistemas com ênfase em programação de dispositivos móveis. As matrizes curriculares desses dois cursos também estão presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso.

Sobre o processo de inserção no COLTEC, podemos apontar duas formas vigentes até o ano de 2016, essa são: alunos provenientes do Centro Pedagógico (CP) e concurso público. Como pré-requisito para ambas, o aluno deverá ter concluído o Ensino Fundamental.

<sup>1</sup> Cf. <<http://twixar.me/QFtn>>. Acesso em: 8 set.2019.

<sup>2</sup> Que não está no âmbito da consciência, embora, por repetição ou por outros procedimentos, consiga alcançar o subconsciente, alterando as emoções, as vontades, as opiniões.

<sup>3</sup> O referido conselho é uma organização internacional do Reino Unido com sede em diferentes países. É uma representação do Reino Unido para promover a cultura, a educação e etc. Cf. [British Council | Brasil](#)

Falando sobre a inserção dos estudantes provenientes do Centro Pedagógico, tanto o COLTEC, quanto o CP, informaram não ter documentos oficiais sobre esse acordo, contudo sobre a finalização do mesmo tempo, temos o Ofício nº 01/2015 - COPEB.EBAP/UFMG que coloca os percentuais de 70% (2016) e 50% (2017), para inserção (processo de transição final) dos estudantes do CP no COLTEC. Nesse mesmo documento, observamos também os pré-requisitos estabelecidos para uma dita classificação, esse apresentam-se por meio de conceito, considerados a partir do 6º ano. Sobre esses conceitos, podemos considerar: A =100, B = 89, C =79, D = 69, E=59 e F= 39.

Como relação a modalidade concurso público, em conformidade com o artigo 4º inciso I e artigo 5º inciso III da Portaria Nº 907, de 20 de setembro de 2013 do Ministério da Educação, em cumprimento aos requisitos estabelecidos pela Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. O Edital que rege o concurso público é publicado anualmente. As vagas são distribuídas conforme determinado na Lei nº12.711 de agosto de 2012, sendo que 50% (cinquenta por cento) das vagas serão reservadas para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas brasileiras e 50% (cinquenta por cento) das vagas serão de ampla concorrência. O quadro contendo o número de vagas e sua distribuição de acordo com cada grupo de vagas são publicadas de acordo edital divulgado no site do COLTEC e da Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE/UFMG)

Segundo dados fornecidos pelo DRCA, o quantitativo de ingressantes no COLTEC por modalidade de vaga reservada nos termos da lei 12.711/2012 e por cor/raça declarada são:

MODALIDADE	COR/RAÇA	ADMISSÃO				
		2014	2015	2016	2017	Total
Modalidade 1 - Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	Indígena			1		1
	Parda	18	16	19	18	71
	Preta	2	5	2	6	15
Modalidade 2 - Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, NÃO declarados pretos, pardos e indígenas.	Amarela		2			2
	Branca	8	11	11	11	41
	Não desejo declarar	2	2	3	3	10
	Parda	1			1	2
	Preta	1				1
Modalidade 3 - Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.	Parda	15	16	16	20	67
	Preta	2	1	4	5	12
	Sem informação		1			1
Modalidade 4 - Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, NÃO declarados pretos, pardos e indígenas.	Amarela			1		1
	Branca	7	8	11	10	36
	Não desejo declarar	3	2	2	4	11
	Parda	1	1	1	1	4
<b>Total Geral</b>		<b>60</b>	<b>65</b>	<b>71</b>	<b>79</b>	<b>275</b>

Após análise dos dados de inserção, podemos inferir que poucos são os estudantes que se autodeclararam pretos. A grande maioria, esmagadora, declarou-se parda. Esses dados surgem em oposição ao que observamos, em termos de fenótipo, em alguns estudantes no espaço escolar referenciado. É importante destacar, como cita Frantz Fanon no livro Pele Negra, máscaras brancas, que a subjetividade do negro é marcada por uma neurose capaz de gerar uma alienação da sua condição de sujeito negro, levando-o por vezes a se pensar no mundo dos brancos. Ressaltamos que esta situação não é fruto de algo inerente ao negro, mas consequência histórica do processo complexo de construção identitária em que se estabelece essa referência ambivalente - a de pensar-se socialmente no mundo dos brancos.

Na sociedade brasileira, essa ambiguidade é especialmente acentuada devido ao caráter peculiar do racismo brasileiro, marcado pelo ideal do branqueamento e pelo mito da democracia racial. A dificuldade de se pensar a questão racial está ligada ao processo de desmemorização das vicissitudes históricas da diáspora africana, principalmente daquelas relacionadas à construção da identidade negra no Brasil. Para o racismo norte-americano, vigente até pouco tempo atrás, pessoas de pele clara que tivessem ancestrais africanos eram consideradas negras, e as crianças que nasciam de uniões inter-raciais não eram reconhecidas como mestiças. Nos censos estadunidenses, de 1930 até 1960, a categoria "black" abrangia a todos, não importando a ancestralidade longínqua ou a tonalidade da pele. No Brasil, como já é clássico, desde a análise de Oracy Nogueira( ,a pele clara somada a outros traços corporais possibilitam a uma pessoa de ascendência africana se afirmar como branca. Ao lado disso, de uma forma ou de outra, a mestiçagem foi reconhecida, primeiro repudiada, depois elevada à condição de mito nacional.

## OS ESTUDANTES E SEUS RELATOS

Após reflexão acerca dos dados levantados, realizamos entrevistas com um grupo de estudantes, autodeclarados pretos, do primeiro ao terceiro ano, cursos variados, ingressos por meio do CP e concursados. Escolhemos cinco perguntas que giravam em torno das relações étnicas e raciais no Coltec e a vivência desse sujeito em relação ao mesmo. A partir da análise desses dados, podemos citar que o Coltec, na visão da maioria dos estudantes, é permeado pelo silenciamento a respeito das questões raciais. Isso nos remete diretamente a fábula<sup>4</sup> da democracia racial que dissimula tensões e cria a ilusão de inclusão silenciando vozes que denunciam a violência real e simbólica, construindo, de muitas formas, tanto lugares de privilégio, quanto de exclusão e discriminação. As estigmatizações e humilhações sociais cotidianas, explícitas ou implícitas, sutis ou veladas, levam muitas vezes à formação de uma identidade negra ambígua e fragmentada. O ideal do branqueamento conduz alguns negros ao paradoxo instalado em sua subjetividade – a desejar tudo aquilo que representa a sua negação, ou seja, a brancura.

“Ser branco” tanto quanto “ser negro”, para além da tonalidade que reveste o corpo dos seres humanos, representam “valores”, significados. Para além do branco está a brancura, e tudo quanto essa condição de branco “simbolicamente” representa para o negro”<sup>5</sup>.

Outro aspecto apontado, exclusivamente, pelas jovens negras entrevistadas, foi a predileção dos rapazes negros pelas moças mais claras. No ano de 2010, dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, dados sobre a mulher negra brasileira chamaram a atenção da sociedade. O levantamento apontava que, à época, mais da metade delas – 52,52% – não vivia em união, independentemente do estado civil.



O quadro pincelado pelas estatísticas tem cores extremamente vivas para as mulheres negras brasileiras, que, de acordo com inúmeros relatos, sentem na pele os efeitos da solidão e do preterimento durante toda a vida. Para a escritora Claudia Alves,

a mulher negra enfrenta a solidão independente do extrato social. Não se trata de uma exceção, é a regra, um sintoma histórico que indica um comportamento real, as mulheres negras não têm (em sua grande maioria) a experiência do amor”.<sup>6</sup>

Sobre isso podemos dizer também que, alguns autores (Pacheco 2006) (Pierson, 1942) explicaria tal fenômeno, ou seja, uma suposta predileção do homem negro pela mulher branca (ocasionando a solidão da mulher negra) como um suposto desejo de ascensão social. Nessa perspectiva, a mulher branca, além de propiciar um dado acesso social ao homem negro, funcionaria também como uma possibilidade de escamoteamento de seu padrão fenótico, conferindo invisibilidade a sua cor (SOUZA, 2008, p.73).

Sobre os estudantes negros, com relação aos demais colegas, professores, equipe gestora e Técnicos Administrativos em Educação (TAE's), os entrevistados citaram que, apesar do assunto ser pouco discutido no espaço escolar, de forma geral, “todos se dão bem com todos”. Os estudantes negros alegam serem tratados de uma maneira sempre respeitosa pelos professores, colegas e equipe técnica. Uma entrevistada abordou um caso de “fala” racista “espontânea” -

4. DAMATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças ou o problema do racismo à Brasileira. In: \_\_\_\_\_. Relativizando: uma introdução a antropologia social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1983, p. 58-85.

5. NOGUEIRA, Izildinha Beatriz. Op. cit., p. 116.

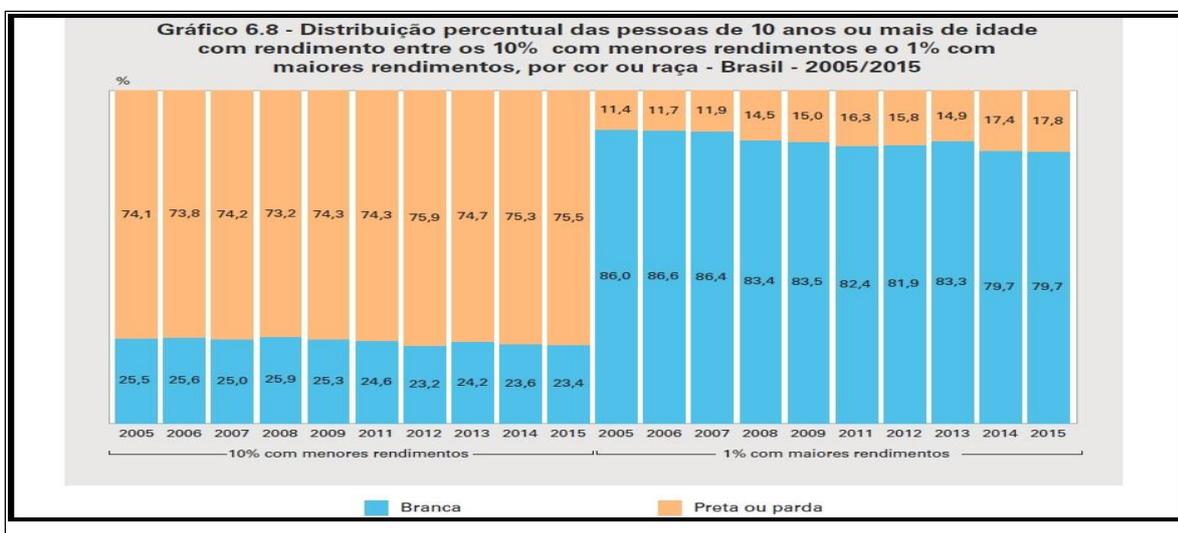
6. Claudete Alves, presidente do Sindicato da Educação Infantil, militante negra e pesquisadora acadêmica. Ela escreveu o livro a partir de sua dissertação de mestrado, intitulada “*Virou Regra?*”

segundo a estudante - por parte de uma colega de sala, onde mesma citou: " *isso é trabalho de preto*". Após a entrevistada chamar a atenção para a frase racista, a colega negou, mas pediu desculpas pela fala. Para além disso, os entrevistados, negaram conhecimento de casos de preconceito racial e racismo dentro do colégio.

Em conversa com uma ex psicóloga do COLTEC, atuante por 21 anos juntos ao corpo docente, a mesma citou que nunca houve caso, registrado, de racismo envolvendo professores, diretores e equipe técnica, mas sim poucos casos relacionados à alunos que foram resolvidos por meio de atendimento individual/familiar. Esse relato vai de encontro a fala dos estudantes entrevistados e denota um comportamento ético da comunidade escolar para com os estudantes negros.

Por último, questionamos os entrevistados sobre a pouca representação dos negros no corpo docente, atualmente o Coltec possui apenas uma professora negra (fenótipo) titular, em relação a um universo de 68 professores. Nesse aspecto, os estudantes apontaram a baixa escolarização da população negra como resultado de pouca expressividade profissional em determinados locais, como por exemplo, professores Universitários.

Segundo dados do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) divulgados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Em 2015, os negros e pardos representavam 54% da população brasileira, mas sua participação no grupo dos 10% mais pobres era muito maior, ou seja, 75%. No grupo do 1% mais rico da população, a porcentagem de negros e pardos é de apenas 17,8%. Ainda observando a desigualdade de renda que, apesar de arrefecimento nos últimos anos, a população permanece segmentada por cor ou raça, diz o relatório.



Refletindo, brevemente, sobre a situação educacional dos negros, o percentual de negros no nível superior deu um salto e quase dobrou entre 2005 e 2015. Em 2005, um ano após a implementação de ações afirmativas, como as cotas, apenas 5,5% dos jovens pretos ou pardos na classificação do IBGE e em idade universitária frequentavam uma faculdade. Em 2015, 12,8% dos negros entre 18 e 24 anos chegaram ao nível superior, segundo pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No entanto, comparado com os brancos o número equivale a menos da metade dos jovens brancos com a mesma oportunidade, que eram 26,5% em 2015 e 17,8% em 2005. Os dados foram constatados pela Síntese de Indicadores Sociais - Uma análise das condições de vida da população brasileira. A pesquisa também mostra que os anos de ensino influenciam no salário: quanto maior a escolaridade, maior o rendimento do trabalhador. Dessa abordagem, podemos inferir que a fala sobre a pouca representativa pode estar relacionada a conjuntura da população negra brasileira, contudo os dados mostram que esse cenário tende a melhorar, nos próximos anos, ampliando dessa forma a representatividade do negro em diversos espaços profissionais.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos observados nesta pesquisa, entendemos que o processo de reflexão e discussão acerca das questões étnicas e raciais nos espaços escolares é de suma importância, pois traz a valorização de uma cultura, bem como seus sujeitos, ora "renegados" pela história, pela sociedade brasileira. Na escola referenciada, apesar de sua competência educacional inquestionável, observamos uma séria lacuna quando se trata do trabalho com questões raciais. Este fato, encontrava-se em "silenciamento", reforçando, possivelmente, a ideia, comprovadamente falha, de igualdade racial no Brasil.

Partindo para observação em relação a fala dos sujeitos entrevistados, entendemos que a situação de desigualdade da população negra é vista, entendida, mas não aceita, pois em muitos momentos esses sujeitos problematizam a questão do reconhecimento da identidade do negro, pelo negro. Os estudantes entrevistados também relatam a boa convivência com seus colegas, tanto negros, quanto brancos e denotam a querência de falar mais sobre a questão dentro do COLTEC, pois existe espaço para tal. Nesse sentido, essas pesquisadoras sugeriram para os entrevistados um grupo de discussão acerca do assunto. Tal sugestão, foi acolhida com sucesso pelo grêmio estudantil e por dois outros professores que se propuseram convidar a Professora Dr.<sup>a</sup> Aparecida de Jesus Ferreira<sup>7</sup> para um colóquio acerca de questões raciais, dentro do Colégio Técnico.

Por último, entendemos que ampliar o debate, bem com as possibilidades de reflexões em relação à questão racial na educação e na sociedade brasileira é tarefa de todos nós, pois não podemos aceitar com passividade os silêncios que mutilam a população negra e sua história. Por esse motivo, essa pesquisa buscou suscitar reflexões, provocar ausência de quietação e a inserção, ainda que minimamente, da possibilidade fala e ação dos estudantes negros. Nesse aspecto, ao final de nosso trabalho, recebemos de forma positiva a fala da equipe pedagógica do COLTEC sobre a inserção da questão racial no Projeto Pedagógico 2017, ainda em construção, e também da fomentação, dentro do grêmio estudantil, de um grupo de movimento negro formado por estudantes do COLTEC.

## REFERÊNCIAS

- BARCELOS, Luis Cláudio. Educação: um quadro de desigualdades raciais. **Estudos AfroAsiáticos**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 37-69, dez. 1992.
- BARCELOS, Luis Cláudio. **Raça e realização educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: Iuperj, 1992 (Dissertação Mestrado).
- FILGUEIRAS, Vera M. **Preconceito racial**: difusão e manutenção pela escola. Intercâmbio. Rio de Janeiro, n.l, p.37-46, jan./abr. 1988.
- FILGUEIRAS, Vera M. **O preconceito racial nas escolas**: sua existência e tentativas de superação. Rio de Janeiro, CEEA, 1989. (Mimo).
- GIROUX, Henry A . **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **O jogo das diferenças**: Multiculturalismos e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do "alunado negro". In: AZEVEDO, José Clóvis de. **Utopia e democracia na Escola Cidadã**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2000.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. Vivendo o preconceito em sala de aula In: AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceitos na escola alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

---

<sup>7</sup> Cf. <<http://www.aparecidadejesusferreira.com/site/index.php?pagina=painel/dados/listardados&id=7>>. Acesso em: 8 set.2019.

# EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA NÃO-FORMAL: ENCONTROS PERMANENTES DE DIVERSIDADES NO IFPA/CAMPUS BELÉM

VASCONCELOS, Rita\*

FERREIRA, Dauana\*\*

## RESUMO

A contextualização sociocultural da diversidade como forma de promover a inclusão na convivência educacional deve ser desenvolvida como compromisso político e pedagógico nas instituições de ensino. O Campus Belém sendo unidade sede de ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), uma instituição de 107 anos atuando na região norte do país na educação básica técnica e tecnológica, com atuação *pluricurricular* na educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, consolidando conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI (2014-2018), como construção educacional de valorização da diversidade dos saberes demonstrados e estabelecidos em "*promover Inclusão e Integração da diversidade*". O objetivo do trabalho é apresentar um espaço de educação social, inclusivo e de reflexão sobre ações de Diversidade, Educação de Direitos Humanos e Cidadania através de encontros permanentes nas áreas temáticas tratadas dos saberes cotidianos na educação profissional com eficiência e validade nos componentes curriculares na modalidade ensino, pesquisa e extensão acadêmica nos cursos ofertados no IFPA/campus Belém. O Campus Belém atende a oferta de 19 cursos técnicos (integrado e subsequente) e 17 cursos de ensino superior (licenciatura, engenharia e tecnologia) com um perfil de faixa-etária de 15 a 60 anos de idade, capaz de instituir e garantir reflexões nos currículos acadêmicos sobre diversidades e pluralidade de ações afirmativas e inclusivas. Pautado no Plano Nacional de Educação dos Direitos Humanos e as Diretrizes e Parâmetros Curriculares, sua metodologia será descritiva pelo método qualitativo e quantitativo na comparação conceitual dos temas com enfoque flexível de conscientização não-formal através de eventos realizado nos anos de 2015 a 2017 com Ciclos de Palestras (Empreendedorismo Público e Social, Sustentabilidade e Gestão Ambiental), e Encontros de Direitos Humanos (Políticas Públicas no contexto dos Direitos Humanos das Mulheres e Direitos e Garantias à População Indígena Brasileira), com relatos e mostras de organizações governamentais e não governamentais no âmbito da cidadania e das políticas públicas, profissionais, professores, discentes do ensino básico, superior, e pesquisadores. Os eventos foram organizados pelo Curso de Tecnologia em Gestão Pública em conjunto com a gestão do Campus Belém. Os resultados apontaram a nível quantitativo acertado o conceito 4 do ENADE do Curso de Tecnologia em Gestão Pública em 2015, uma participação atrativa nos encontros e a incorporação da temática nos programas e editais de projetos de pesquisa e extensão aprovados. A nível qualitativo os resultados acertados foram a motivação, a interpretação e as expectativas dos indivíduos não apenas em encontros, mas na inclusão de espaços de cidadania com ampla expressão da comunidade aos debates com saberes mais críticos.

**Palavras-chave:** Educação Não-Formal; Diversidades; Práticas Educativas.

## INTRODUÇÃO

A contextualização sociocultural da diversidade como forma de promover a inclusão na convivência educacional deve ser desenvolvida como compromisso político e pedagógico nas instituições de ensino. O objetivo do trabalho é apresentar um espaço de educação social, inclusivo e de reflexão sobre ações de Diversidade, Educação de Direitos Humanos e Cidadania através de encontros permanentes nas áreas temáticas tratadas dos saberes cotidianos na educação profissional com eficiência e validade aos componentes curriculares na modalidade ensino, pesquisa e extensão acadêmica nos cursos ofertados no Instituto Federal do Pará no campus Belém.

Pautado nas bases legais da CF 1988, na Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei 9.394/1996, nos textos e conteúdos de aprendizagem do Plano Nacional de Educação dos Direitos Humanos (2007) e nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares (2002). A pesquisa delimita a problemática aos conteúdos aprendidos nos espaços educativos representarem formativos sociais aos direitos e das garantias humanas. A aplicação apresentada na pesquisa por ações permanentes de ensino integrado não-formal sobre os eixos e conteúdos da cultura, diversidade e demais temas garantem um espaço escolar aberto e concreto ao diálogo e a escuta dos direitos sócias.

Nessa proposta os objetivos específicos do trabalho será de compreender os saberes da educação de direitos humanos como um ambiente flexível a cidadania, e validar as práticas educacionais contextualizadas com encontros permanentes na modalidade ensino, pesquisa e extensão nos cursos ofertados no IFPA/campus Belém. Os resultados apontaram de que as práticas educativas garantem reflexões nos currículos acadêmicos sobre diversidades e pluralidade com ações afirmativas e inclusivas resultando na avaliação social da escola protagonista de resultados sociais.

Como metodologia foi utilizada a análise descritiva pelo método qualitativo e quantitativo na comparação conceitual dos temas com enfoque flexível de conscientização da diversidade e cidadania através de eventos realizados nos anos de 2015 a 2017 com Ciclos de Palestras e Encontros de Direitos Humanos, com relatos e mostras de organizações governamentais e não governamentais

\*Professora EBTT, IFPA, mestre em Economia, rita.vasconcelos@ifpa.edu.br.

\*\*Professora EBTT, IFPA, mestre em Direitos Humanos, dauana.ferreira@ifpa.edu.br.

no âmbito da cidadania e das políticas públicas, profissionais, professores, discentes do campus, pesquisadores e comunidade externa. Os eventos foram organizados pelo Curso de Tecnologia em Gestão Pública em conjunto com a gestão do Campus Belém nos anos de 2015 a 2017.

### **DA CONSTRUÇÃO DOS MOVIMENTOS EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA**

A concepção de cidadania plena associa a democracia aos direitos sociais do homem. Pinsky (2012) avalia a conquista histórica contemporânea da cidadania além da sua aplicação de direitos e deveres, mas por sua trajetória conceitual nas práticas e ações participativas sociais:

Mesmo dentro de cada Estado-nacional o conceito e a prática da cidadania vêm se alterando ao longo dos últimos duzentos ou trezentos anos. Isso ocorre tanto em relação a uma abertura maior ou menor do estatuto de cidadão para sua população (por exemplo, pela maior ou menor incorporação dos imigrantes à cidadania), ao grau de participação política de diferentes grupos (o voto da mulher, do analfabeto), quanto aos direitos sociais, à proteção social oferecida pelos Estados aos que dela necessitam. (PINSKY, 2012, p.9)

É importante a reflexão fundamental sobre os direitos sociais, as conquistas utilizadas pelo homem pelo uso da democracia, da participação universal dos direitos, da igualdade e da liberdade como meta de preservação da comunidade. A partir dessas práticas a felicidade seria o alicerce da sociedade formalmente preconizando a convivência dos fatores sociais, culturais e políticos.

Por igualdade Demant (2012) dialoga sobre os direitos individuais:

[...] a tensão entre a heterogeneidade que caracteriza a maior parte das sociedades e o princípio da sua organização política que, para fins de direitos e deveres, considera seus membros como parceiros iguais e desconsidera quaisquer divisões internas – seja de ordem socioeconômica (classes, grupos profissionais etc.), seja de ordem territorial, identitária ou biológica (grupos regionais, linguísticos, religiosos, etnias, raças, gêneros etc.) (DEMANT, 2012, p.343)

O comportamento da sociedade e seu tratamento ao cidadão mudou nas últimas décadas, onde a nova administração pública passou a ofertar um serviço planejado por políticas públicas voltadas as manifestações de seu usuários. Os usuários, que são grupos distintos, na concepção da qualidade dos serviços prestados passam a representar melhorias nos serviços públicos de forma eficaz e dinâmica das sociedades e seu desenvolvimento condição da satisfação dos atos de direitos individuais. Mas esse otimismo de ambiente de reconhecimento de pluralidade e de cidadania estaria presente em todos os espaços? Quais recursos se podem prestar esse reconhecimento da consciência social?

Diante da ampla defesa à vida social e da preservação da sociedade e sentimentos, a existência de preconceitos e de discriminações entram como uma desconstrução social chamado de violência. São resultados a intolerância e resistência a violência cultural, religiosa, sexual, psicológica, de gênero dentre outros, onde esse reconhecimento precisa ser atacada por ações e políticas de combate e de prevenção.

Escutamos todos os dias casos de violência, exclusão social e discriminações que do ponto de vista sociológico, Barbosa expressa:

O que determina se um comportamento é violento ou se um tipo específico de violência de ver ser apenado por lei e, portanto, constitui-se em crime, é a sociedade se manifestando através de um corpo de normas para um momento histórico determinado. Existem tipos de violência cuja tipificação como crime é consensual. Trata-se dos homicídios intencionais, que além de estarem tipificados legalmente dado que o direito à vida é um dos direitos humanos fundamentais reconhecidos pela legislação internacional e proclamado pelas constituições dos estados. (BARBOSA, 2012, p. 150)

Registrar essas violências plurais permite o reconhecimento de normas e valores das políticas públicas ao encontro o fator social de justiça e/ou ajuste da discriminação e ao preconceito fazendo o reconhecimento de recursos sociais de proteção ao indivíduo, em seu contexto social (familiar, escolar, religioso, ambiental, econômico).

Neste contexto, a ordem social busca o relacionamento da qualidade de vida, o que leva a manutenção das sociedades contemporâneas o processo formador da ética por parte do governo. Dependendo do seu caráter político frente à dinâmica das relações produtivas, das organizações sociais, das externalidades e assimetrias de mercado e seu dever reconhecer os direitos sociais e garantir a cidadania a todos.

Certo da existência dos movimentos sociais, as políticas econômicas neoliberais estreitaram as ideias e novas lutas pela cidadania dos trabalhadores, das mulheres, jovens e outros no cotidiano vivido. O contextual e o intelectual especifica o senso crítico em favor do cultivo a vida, a valorização a família, a escola, a saúde, o cultivo a fé, o direito ao voto, e etc. capazes de gerar debates frente aos fenômenos que excluem e exploram o menos protegidos no que o mercado econômico chama de menos qualificados ou inaptos.

O ordenamento econômico leva-nos a autodeterminação da identidade individual e excludente, relativamente ilustrada em nossas falas, nos ambientes e convívios. Diferentes sentidos devem ser garantidos em nossas legislações não apenas em ilustração específica, mas na formação prática cultural e nos direitos civis que regulam a sociedade.

O desafio estaria nas práticas aos que acumulam no processo produtivo ganhos e riquezas, poderes intelectuais ao compromisso da regulação da ordem do Estado social e democrático de direito.

A Constituição Federal Brasileira (1988) resguarda em seu texto a plena garantia aos direitos sociais e fundamentais, no sentido de expressar e efetivar a cidadania e a proteção aos direitos humanos atendidos. Como expressão de igualdade e liberdade à coletividade e ao desenvolvimento da promoção social, consta por afirmações nos termos do Art. 5º:

[...] I-homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; II-ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; III-ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; IV-é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; V-é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;[...] (CF 1988, EC 45/2004,p.13)

Por volume à ordem coletiva dos direitos sociais, a reforma do Estado brasileiro ao seu campo de atuação econômico, político e social, vem identificando e planejando em tempos uma gestão pública com melhorias nos tratados, diálogos e mediações intelectuais com valores e conduta ética.

Segundo Matias-Pereira (2010) na oportunidade de transparência de seus atos públicos, entendendo aos movimentos e manifestações dos grupos, seu comportamento e seu conflito, o que pontuou

No que se refere às dificuldades de alcançar um nível de avaliação de transparência adequado na administração pública brasileira, podemos destacar os seguintes fatores: fragilidades na educação; falta de consciência dos direitos e deveres do cidadão; cultura distorcida da necessidade de sigilo na administração pública; falta de recursos; carência de habilidades específica no setor público; barreiras tecnológicas, culturais e de conhecimento; e enorme resistência às mudanças por parte dos servidores públicos. (MATIAS-PEREIRA, 2010, p.47)

Historicamente as últimas décadas apresentaram desordens sociais, movimentos de identidades, lutas de direitos civis aos povos negros e indígenas, violências às mulheres, as crianças, aos jovens, idosos, aos pequenos produtivos agrícolas, aos desempregados e por todos que se sentem em algum momento desprotegidos de seus direitos por parte do Estado.

O autor considera como agenda de conduta básica do governo com ajuste e apoio a sociedade, sua atuação sobre a ética:

Os padrões éticos, por sua vez, são uma forma mais precisa para orientar as pessoas a se comportarem para produzir esses valores em uma luta diária. Em geral, estão definidos em regulamentos, em códigos de conduta, entre outras. Os padrões éticos devem estar de acordo com a sociedade em que estão presentes e devem ser aceitos e aceitáveis para todos. (MATIAS-PEREIRA, 2010, p. 189)

Todo esse desafio dos direitos humanos e da cidadania salvaguarda o controle social, espaços que impulsionem ações capazes de expressar a vulnerabilidade comunitária, mas de práticas além da formalidades legais e institucionais sobre a humanidade e saberes para avaliar sua racionalidade frente as diferenças. A providência estaria a favor de atos de comprometimento sobre desigualdade e diversidade existentes na vida social, caracteriza-las e reorganiza-las como chances de melhoria as populações atingidas.

Significativo ao tema, especificamente o ensino trás em seu estreito espaço de escolarização dos usuários em diferentes níveis de formação um amplo papel de criador do conhecimento, verifica-se como relevância na sua estrutura de convívio a existência dos adensamentos sociais diferenciados. Podemos dizer que encontramos em nosso espaço escolar um perfil socioacadêmico com diversidade culturais, sociais, ambientais com oportunidade de debates e reflexões? E como educadores desenvolvemos formas de **re**conhecimento que revelem a realidade do convívio humano?

Aos questionamentos será tratada a aprendizagem educacional como espaço que aplica e explica o convívio escolar e as relações sociais afetadas pela engrenagem de encontros sobre a compreensão da diversidade e de geração de ações afirmativas de valorização da organização social. Que se formem práticas pedagógicas não formais, por fenômenos educativos mais vividos e de recursos amplo a cognição humana.

### **DOS MOVIMENTOS DE CIDADANIA E DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS**

Em prol da escola que nos acompanha desde a infância pelo papel formativo de aprendizagem representa nosso primeiro espaço de cidadania. Moraes (2011) ativa um imaginário de atuação de um ambiente escolar que dialoga com as novas indagações do homem e do mundo. Esse ambiente de adaptação de aprendizagem, ele considera

[...] um ambiente que levasse em consideração as diversas dimensões do fenômeno educativo, seus aspectos físico, biológico, mental, psicológico, cultural e social

[...]. Um paradigma que reconhecesse a interdependência existente entre os processos de pensamento e de construção do conhecimento e o ambiente geral. Que colaborasse para resgatar a visão do contexto, que não separasse o indivíduo do mundo em que vive e de seus relacionamentos, que os promovesse como seres interdependentes, reconhecendo as vida humana entrelaçada como o mundo natural [...]

(MORAES, 2011, p 17)

O desenvolvimento da mudança do saber segue sua influência as transformações pelos avanços econômicos, tecnológico, políticos, e sociais numa ordem da informação estabelece o fortalecimento de informações mais ágeis pelo tempo que os impede de narrativas comuns. Com interesse emergente as políticas educacionais se apresentam como ênfase a uma linguagem mais coesa frente comunidade escolar.

O destino social da escola e da sua atividade promovida no contexto contemporâneo molda construção de uma gestão participativa e de professores com metodologia na diversificada natural de interesse pontual que lhe é própria. A identificação dos atores que atuam em sua comunidade acadêmica, suas políticas e seu perfil socioeconômico os ajudam a redescobrirem a ousadia das reflexões ao respeito.

Os propósitos educacionais do sistema de ensino brasileiro foram se constituindo em contexto sócio-histórico pautado em conteúdos que atendam a necessidade de aluno com intenções de generalização do papel formador do trabalhador de amanhã. É natural que temas como violência, agressões, suicídios, desmatamentos, desemprego, crise política, imoralidade, intolerância, tráfico de pessoas, da mesma forma tenha, sido incorporado no cotidiano educacional.

Determinados em conceitos de interesses ao destino social a ciência constrói suas atividades pautada nas diretrizes e bases do ensino nacional, com orientações definidas por tipos de ensino, níveis e modalidades formativos pela Lei nº 9.394 de 1996 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), e suas alterações pela Lei nº 12.796 de 2003, que expressa em seu Art. 3º

[...] O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;**

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - **respeito à liberdade e apreço à tolerância;** V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as **práticas sociais;** XII - consideração com a **diversidade étnico-racial.** [...] (BRASIL, 1996, grifo meu)

Pode-se produzir o melhor incentivo do processo educativo do indivíduo pelo conhecimento que instrumentaliza as palavras acima grifadas por mim: liberdade de aprender, o pensamento, respeito à liberdade, apreço à tolerância, práticas sociais e diversidade étnico-racial. É de se pensar que sendo imprescindíveis nos anos 1990 os temas sobre direitos humanos e condição social foi também difícil de reproduzir essas concepções.

A posterior por apreciação a essa escola social com conteúdos flexíveis e coletivos de aprendizagem igual e cidadã, como meta política de governo a Secretaria Nacional de Direitos Humanos em parceria com o Ministério da Justiça e com o Ministério da Educação institui o Plano Nacional de Educação dos Direitos Humanos (PNEDH, 2007) estabelece a educação dos direitos humanos na organização dos conteúdos para o ensino básico e superior sobre diversidade e cidadania. O texto introdutório contextualiza o tema:

[...] o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. Há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos.[...] (PNEDH, 2007, p.21)

O Campus Belém unidade sede do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) com 107 anos de história educacional na região norte do país com atuação *pluricurricular* na educação profissional e tecnológica. Por relevância na formação educativa às suas práticas pedagógicas estabelece no seu Plano de Desenvolvimento Institucional a construção da valorização da diversidade em sua missão

*Promover a educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades por meio do ensino, pesquisa, extensão e inovação para o desenvolvimento regional sustentável, valorizando a diversidade e a integração dos saberes. (IFPA, PDI 2014-2018, p.19)*

Sua organização acadêmica atende uma população de alunos, distribuídos na tabela 1 sobre modalidade, matrícula e sexo. Os resultados demonstram um total de 3.684. alunos matriculados (2015) sendo em sua maioria do sexo masculino. São 19 cursos ofertados no ensino técnico (integrado e subsequente) e 17 cursos ofertados no ensino superior (bacharelado, licenciatura e tecnologia). Em relação a faixa-etária para o ensino técnico com uma média de idade de 23 anos, e para o cursos superiores com média de 29 anos. Cabe apenas explicitar que o campus atua a nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

**Tabela 1- Tipo de Modalidade de Ensino, nº matrícula e sexo (2015)**

<b>Nível/Modalidade</b>	<b>Mas</b>	<b>Fem</b>	<b>Alunos Matriculados</b>
<b>Ensino Técnico</b>	<b>1.242</b>	<b>1.073</b>	<b>2.315</b>
Integrado	703	512	1.215
Subsequente	539	561	1.100
<b>Ensino Superior</b>	<b>838</b>	<b>531</b>	<b>1.369</b>
Engenharia	157	42	199
Licenciatura	350	323	673
Tecnologia	331	166	497
<b>Total</b>	<b>2.080</b>	<b>1.604</b>	<b>3.684</b>

**Fonte:** Divisão de Planejamento (2016)

O estudo e a caracterização da sua população de alunos ajuda a tratar as metodologias específicas da educação participativa de direitos humanos nas suas diferentes modalidade de ensino técnico e superior. Vejamos o que determina por princípios norteadores o PNEDH para o ensino técnico:

a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos; c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação. f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores. (PNEDH, 2006, p.32)

O plano pauta conteúdos e orienta metodologia as escolas e os professores protagonizam as ações programáticas relevantes ao trabalho, tais como:

[...] 1. Propor a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica; 2. integrar os objetivos da educação em direitos humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino; 3. estimular junto aos profissionais da educação básica, suas entidades de classe e associações, a reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos; 4. desenvolver uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos; 5. incentivar a utilização de mecanismos que assegurem o respeito aos direitos humanos e sua prática nos sistemas de ensino; 6. construir parcerias com os diversos membros da comunidade escolar na implementação da educação em direitos humanos; 7. tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alu-

nos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana;[...] (PNEDH, 2006, p.33)

Para o ensino superior o PNEDH orienta como formas de aplicação nos currículos dos cursos, estratégias articuladas:

No **ensino**, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros. Na **pesquisa**, as demandas de estudos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Na **extensão universitária**, a inclusão dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatizou o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos a inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos. (PNEDH, 2006, p.38)

Seguindo o plano, como sugestões aos conteúdos formativos as ações de aprendizagem ao ensino superior em espaços de educação não-formal, onde destacamos algumas

[...] 1. Propor a temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das IES; [...] 3. fomentar e apoiar, por meio de editais públicos, programas, projetos e ações das IES voltados para a educação em direitos humanos; [...] 10. promover o intercâmbio entre as IES no plano regional, nacional e internacional para a realização de programas e projetos na área da educação em direitos humanos; 11. fomentar a articulação entre as IES, as redes de educação básica e seus órgãos gestores (secretarias estaduais e municipais de educação e secretarias municipais de cultura e esporte), para a realização de programas e projetos de educação em direitos humanos voltados para a formação de educadores e de agentes sociais das áreas de esporte, lazer e cultura.[...]

(PNEDH, 2006, p.40)

Quanto aos instrumentos de avaliação aos cursos superiores, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes -ENADE, aborda temas relacionados aos direitos humanos. Organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, publica anualmente portaria que define as diretrizes curriculares dos conteúdos programáticos aos cursos enquadrados ao processo de exame, sobre conhecimentos básicos e específicos.

Em 2015 o curso de Tecnologia em Gestão Pública participou do exame. De acordo com a portaria de Formação Geral do Inep nº 239 de 2015, apresenta os seguintes conhecimentos:

I - cultura e arte; II - inovação tecnológica; III - ciência, tecnologia e sociedade; IV - democracia, ética e cidadania; V - ecologia; VI - globalização e política internacional; VII - políticas públicas: educação, habitação, saneamento, saúde, transporte, segurança, defesa e questões ambientais; VIII - relações de trabalho; IX - responsabilidade social: setor público, privado e terceiro setor; X - sociodiversidade e multiculturalismo: violência, tolerância/intolerância, inclusão/exclusão e relações de gênero; XI - Tecnologias de Informação e Comunicação; XII - vida urbana e rural

Acreditamos que esses conhecimentos desenvolvidos como uma reflexão de aprendizagem de práticas educativas representem caráter social do conhecimento, não como aceitação disciplinar que se estabelece nos registros em legislações ou por instrumentos de avaliação. Mas pela condição social que a escola exerce um percurso formador de ação continuada aos estudantes. Seus meios assumem posições contínuas e motivadoras no ambiente escolar.

A seguir será apresentada a aplicação dos conceitos sobre direitos sociais do espaço escolar como local de convívio por encontros permanentes nos anos de 2015 a 2017 no campus Belém. As atividades de educação não-formal foram realizadas com parcerias de entidades governamentais e não-governamentais através de palestras, mostra de vídeos, feiras e estudos temáticos sobre os temas de direitos humanos, diversidade e cidadania.

#### **DAS AÇÕES NÃO-FORMAIS DE DIVERSIDADE E SEUS RESULTADOS**

Os resultados apresentados foram coordenados pelo curso de Tecnologia em Gestão Pública em parceria com a gestão do campus. Os resultados apontaram êxito por parte da comunidade acadêmica, em concordância as concepções e princípios sobre direitos humanos, tendo como aspectos legais norteadores a CF 1988, LDB e PNEDH. Por questões de direitos de imagens, não apresentaremos os registros em fotos dos eventos apenas as produções de divulgação de cartazes e folders.

A figura apresenta o II Ciclo de Palestras com a temática "Empreendedorismo no Setor Público". O evento ocorreu no auditório central no dia 15/12/2015 com palestras sobre o mercado do trabalho, as políticas públicas de incentivo aos empreendedores do estado do Pará com representantes da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisa - FAPESPA, com a Secretaria de Estado de

Assistência Social, Trabalho e Renda (SEASTER), e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL-Pa). Seu público-alvo foram os estudantes dos cursos ofertados, gestores público profissionais e comunidade externa.

**Figura 1 – II Ciclo de Palestras empreendedorismo no Setor Público**



**Fonte:** Dados da pesquisa

A figura 2 apresenta o I Encontro de Direitos Humanos "Reflexões sobre as políticas públicas no contexto dos direitos das mulheres". O evento ocorreu no em conjunto com a Divisão de Qualidade devida com programação voltada a saúde e estética a comunidade feminina do campus nos dias 07 à 11 de março de 2016.

No dia 08 de março ocorreram as palestras e debates sobre as políticas e ações proteção da mulher, políticas de saúde, entrega de informes e kit de saúde. Estiveram presente representantes da Defensoria Pública do Estado através do Núcleo de Enfrentamento de Violência, da Delegacia da Mulher, da Secretaria de Estado do Saúde, Paravida dentre outros. Seu público-alvo foram os estudantes dos cursos ofertados, gestores público profissionais e comunidade externa.

**Figura 2 – I Encontro de Direitos Humanos das Mulheres**

**Semana da Mulher IFPA**

*Reflexões, Contextos e Ações*

**07 a 11 de março**

**IFPA Campus Belém**

saiba mais em: [www.belem.ifpa.edu.br](http://www.belem.ifpa.edu.br)

O Curso de Tecnologia em Gestão Pública, o Curso de Tecnologia em Gestão de Saúde e a Seção de Qualidade de Vida do IFPA Campus Belém estarão promovendo a Semana da Mulher. O evento irá reunir atrações e reflexões sobre o tema, inicia-se no dia 07 de março e estende-se até o dia 11. Ao longo da programação teremos os seguintes atendimentos: beleza e saúde, apoio psicológico, apoio jurídico sobre Direito da Familiar, apresentação do projeto OIKOS, apresentação teatral.

**PROGRAMAÇÃO**

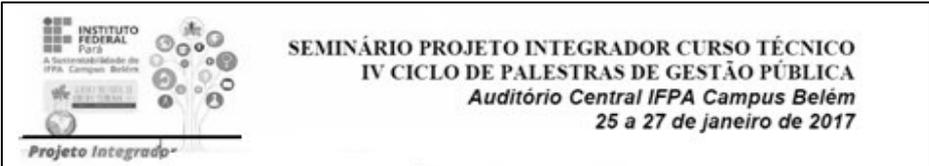
**Dia 07 de março de 2016, segunda-feira, a Fundação HEMOPA realizará Campanha alusiva ao Dia Internacional da Mulher, objetivando homenagear as mulheres que contribuem doando sangue, além de despertar a atenção do público feminino para a importância desse valioso gesto. O IFPA Campus Belém estará prestigiando esse evento e convida suas valorosas mulheres a participar. Haverá um ônibus disponível no horário das 9 horas para fazer o trajeto até o HEMOPA.**

**Dia 8 de março de 2016, Seminário "Reflexões sobre as Políticas Públicas no Contexto dos Direitos Humanos das Mulheres", no Auditório Central do IFPA Campus Belém:**

**Fonte:** Dados da pesquisa

A figura 3 apresenta o IV Ciclo de Palestre como o tema "Gestão Ambiental Licitações Sustentáveis" em parceria como Seminário Integrador dos cursos técnicos. O evento ocorreu nos dias 25, 26 e 27 de janeiro de 2017 em conjunto com a coordenação de saúde e coordenação do curso de Saneamento com oficinas, palestras sobre plantas alimentícias, educação ambiental e suas legislações, licitações sustentáveis, barômetro da sustentabilidade, resíduos sólidos apresentação de projeto integrador dos cursos técnicos, artigos de pesquisa produzidos na disciplina práticas profissionais sobre orçamento público na área de saúde, apresentação de monografia dos alunos da especialização em Gestão Pública. Seu público-alvo foram os estudantes dos cursos ofertados, gestores público profissionais e comunidade externa.

**Figura 3 – IV Ciclo de Palestras temática Gestão Ambiental**



**SEMINÁRIO PROJETO INTEGRADOR CURSO TÉCNICO  
IV CICLO DE PALESTRAS DE GESTÃO PÚBLICA  
Auditório Central IFPA Campus Belém  
25 a 27 de janeiro de 2017**

*Projeto Integrado*

IV CICLO DE PALESTRAS DE GESTÃO PÚBLICA: TEMÁTICA "GESTÃO AMBIENTAL E LICITAÇÕES SUSTENTÁVEIS"			
Data	Horário	PALESTRAS	LOCAL
26/01/2017 (Quinta-feira)	15:00h às 16:00h	<b>Palestra 9:</b> Barômetro da Sustentabilidade dos Estados da Amazônia <b>Palestrante:</b> Prof. Dr. Eduardo Costa – Presidente da FAPESPA	Mini-auditório da Biblioteca
	16:00h às 17:00h	<b>Palestra 10:</b> "Licitações Sustentáveis" <b>Palestrante:</b> Prof. Msc. Dauana Santos – IFPA-Campus Belém	Mini-auditório da Biblioteca
	17:00h às 18:00h	<b>Palestra 11:</b> " O Desenvolvimento do Produtos Verdes e as Estratégias Ambientais" <b>Palestrante:</b> Prof. Dr. Katya Batista	Mini-auditório da Biblioteca
26/01/2017 (Quinta-feira)	18:00h às 19:00h	<b>Palestra 12:</b> " Gestão Ambiental nas Organizações " <b>Palestrante:</b> Prof. Msc. Rita Vasconcelos	Mini-auditório da Biblioteca

**Fonte:** Dados da pesquisa

A figura 4 apresenta o II Encontro de Direitos Humanos "Reflexões sobre os Direitos e Garantias à População Indígena Brasileira em conjunto com a I Semana do Índio do Campus Belém em parceria com a Coordenação de Ciências Humanas. O evento ocorreu nos dias 17, 18 e 19 de abril de 2017 com mostra de vídeos, palestras, degustação de alimentos indígenas, mostra de arte e cultura indígena, jogos e danças. Participaram da programação do eventos professores, pesquisadores antropólogos, cacique da tribo guarani.

**Figura 4 – II Encontro de Direitos Humanos à População Indígena Brasileira**



**REALIZAÇÃO**

**INSTITUTO FEDERAL Pará**  
Campus Belém

COORDENAÇÃO DO CURSO DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA  
COORDENAÇÃO DE CIÊNCIAS HUMANAS

**COLABORAÇÃO**

**DEN**  
DIRETORIA DE EXTENSÃO DO IFPA - CAMPUS BELÉM

COMUNICAÇÃO (IFPA) CAMPUS BELÉM  
Ministério da Educação  
**BRASIL**

**INSTITUTO FEDERAL Pará**  
Campus Belém

**ABRIL INDÍGENA**  
INSTITUTO FEDERAL PARA

**II Encontro de Direitos Humanos  
I Semana do Índio do Campus Belém**  
"Reflexões sobre os Direitos e Garantias à População Indígena Brasileira"

**17 a 19 de abril de 2017**

Auditório Central  
Av. Almirante Barroso, 1155 - Marco

**Fonte:** Dados da pesquisa

As temáticas apresentadas nos eventos representam projetos educativos de direitos humanos. O cronograma de eventos é definido em reuniões de colegiado de curso a partir das matérias e temáticas oferecidas nos conteúdos científicos e sua reprodução social.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As práticas educativas alcançaram os objetivos propostos em relação a construção de ambientes não-formais de aprendizagem e mudança das representações além dos livros e salas de aula. A comunidade vem atendendo aos convites de eventos, vivendo a cada encontro a vida em sociedade. Sua participação aos saberes informais definira resultados de saberes conjuntos e de socialização entre os alunos dos cursos técnicos e superior. Percebemos que a fala dos participantes nos encontros legitimam os direitos humanos, a diversidade e a cidadania. Cabe apresentar alguns pontos:

- Resultados acertados no conceito 4 do ENADE do Curso de Tecnologia em Gestão Pública em 2015.

- Incorporação das temáticas nos programas e editais de projetos de pesquisa e extensão aprovados.

- Resultados acertados pela motivação na interpretação da base curricular aos alunos sobre direitos humanos por êxitos não apenas na participação nos eventos, mas de espaços de cidadania aos debates com saberes mais críticos.

Os resultados apontaram a nível quantitativo acertado uma participação atrativa nos encontros e a incorporação da temática nos programas e editais de projetos de pesquisa e extensão aprovados.

Assim como a escola, os indivíduos que os ocupam caminham em conjunto. Essa condição é o suficiente para que cada escola, cada família e cada política pública, relacione o senso comum da vida em sociedade. Isso trata resultados eficazes quanto a índice de aprovação, índice de egressos (concluintes), redução do índice de violência e agressão na escola. A preocupação que fica são os presídios e as grades que nos mantêm presos em nossas indiferenças educativas, e não conseguimos sugerir possibilidades de aprender e ensinar os conteúdos democráticos de direito. E disso todos nós sabemos, só não praticamos.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **Conhecimento e imaginação**: sociologia para o ensino médio. Belo Horizonte, Ed. Autentica, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em : <<http://twixar.me/T0tn>>. Acesso em 02 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394/1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://twixar.me/B0tn>>. Acesso em: 02 jun. 2019

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. Disponível em <http://twixar.me/6dtn> Acesso em : 02 jun. 2019

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (PCNEM). Disponível em: <<http://twixar.me/70tn>>. Acesso em 02 jun. 2019

DEMANT, P. Direitos para os excluídos.p. In. PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da Cidadania**. 6 Ed. São Paulo, Contexto, 2012, p

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPA** (20014-2018) Disponível em: <http://twixar.me/f0tn> \_Acesso em 02 jun. 2019

MATIAS-PEREIRA, José. **Governança no setor público**, São Paulo, Atlas, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16ª Ed. Campinas, SP, Papiru, 2011.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da Cidadania**. 6 Ed. São Paulo, Contexto, 2012.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (PCNEM). Disponível em: <<http://twixar.me/70tn>>. Acesso em 02 jun. 2019

# **BRILLE COMO TECNOLOGIA INSTRUMENTAL PARA A APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO APLICÁVEL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

CASTRO, Sandra Andrade de\*

## **RESUMO**

O presente estudo teve como objetivo principal identificar as tecnologias de acessibilidade brasileiras que favorecem a educação da pessoa com deficiência visual – cegueira, listando-as e analisando-as frente ao processo de desbrailização. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica, por ter a vantagem de permitir uma amplitude de conhecimento, baseando-se em livros e artigos científicos. A abordagem sobre o tema possibilita a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis para as pessoas com deficiência visual, incluindo-as de maneira mais ampla no mundo virtual, assunto de intensa relevância devido ao grande número dessa população, conforme IBGE. O embasamento teórico perpassou pelo conceito de deficiência visual e a descrição do Sistema de leitura e escrita em alto relevo: Braille. Discorreu-se sobre o processo de desbrailização, decorrente da emergência das inovações tecnológicas, e a importância do Braille para a aprendizagem da pessoa com deficiência visual. Ao abordar as tecnologias, citou-se algumas de e para acessibilidade do deficiente visual, explicando-as de maneira sucinta. Percebeu-se que os dados corroboram para viabilizar e potencializar a aprendizagem das pessoas com deficiência visual. Esse conhecimento é de suma importância para as Instituições Educacionais que se preocupam com a inclusão das pessoas com deficiência visual. Conclui-se que, as instituições de ensino, inclusive as de Educação Profissional e Tecnológica, precisam se preparar para receber e atender com qualidade as pessoas com deficiência. Por isso, os resultados desse estudo colaboram no sentido de auxiliar no cumprimento de seu papel educacional, oferecendo com excelência a articulação entre ensino e prática, formando pessoas capazes de exercer sua cidadania.

**Palavras-chave:** Deficiência Visual; Braille; Tecnologias.

## **INTRODUÇÃO**

No mundo contemporâneo, percebe-se a necessidade de rapidez e o imediatismo das respostas e das informações. Quantas vezes é possível testemunhar situações nas quais a intolerância e a falta de paciência das pessoas predomina, por quererem tudo de maneira instantânea.

Nesse contexto da agilidade, surge a utilização da tecnologia como instrumento de circulação das informações. As novas tecnologias vêm influenciando as diversas áreas, alterando o comportamento social e as visões da complexidade humana.

Em meio à tecnologia, não se pode esquecer a influência das novas tecnologias na Educação e na escola, lembrando que mesmo com toda a evolução tecnológica, professores e alunos são importantes para o processo de ensino/aprendizagem.

Considerando a acessibilidade tecnológica para todos, faz-se necessário refletir sobre a existência de recursos para que as pessoas com deficiência visual possam usufruir das inovações, considerando que muitos contextos são estritamente visuais, como ícones e imagens.

Presumindo que nem todos conhecem a amplitude de recursos que podem ser utilizados, é preciso identificar as tecnologias disponíveis às pessoas com deficiência visual concretizando a inclusão digital. Logicamente que, devido a evolução acelerada das novas tecnologias, não se terá a pretensão de esgotar o detalhamento das mesmas.

O objetivo geral do estudo foi identificar as tecnologias brasileiras que favorecem a educação da pessoa com deficiência visual – cegueira, considerando a utilização do Sistema de Escrita e Leitura Braille. Especificamente, objetivou-se: listar as principais tecnologias brasileiras disponíveis relacionadas à Educação da pessoa com deficiência visual – cegueira e baixa visão e analisar as tecnologias que favorecem e as que não favorecem para o processo de desbrailização.

O tema surgiu a partir de incômodos referente à percepção sobre os desafios que as pessoas com deficiência visual enfrentam na tentativa de superar os desafios do mundo contemporâneo, regido prioritariamente pelo aspecto visual. Tal fato foi observado por ter trabalhado por vários anos na área da educação, em instituição destinada à educação, habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência visual e com outros comprometimentos associados.

Algumas pessoas com deficiência visual utilizam as tecnologias, que colaboram para facilitar aspectos gerais do dia-a-dia, inclusive a educação. Contudo, aparentemente, muitas são desconhecidas ou não são utilizadas.

Tal trabalho corroborou no sentido de disponibilizar uma listagem das tecnologias brasileiras para que as pessoas com deficiência visual as conhecessem e optassem pela utilização das que mais facilitassem o seu dia-a-dia.

---

\*Doutoranda e Mestra em Educação pela PucMinas, Especialista em Adolescência pela FCMMG e graduada em Psicologia pela UFMG. Atuou como Professora substituta no CEFET-MG, com atuação no NAPNEE. E-mail: [profasandracastro@gmail.com](mailto:profasandracastro@gmail.com).

Esse assunto é de suma importância e relevância na atualidade, pois o número de pessoas com deficiência no Brasil é muito maior do que se imagina, principalmente com deficiência visual.

O censo do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, de 2010 – declara que o contingente de pessoas com deficiência no Brasil é de cerca de 45,6 milhões, ou seja, 23,9% da população. É necessário apontar que esse número deve ser inferior ao real, visto que muitos deficientes não são declarados ou contabilizados, por diversas causas. A ilustração 1 discrimina a distribuição dos tipos de deficiência: visual, física ou motora, auditiva e intelectual. A população com deficiência visual é a mais numerosa, atingindo quase 80% do total das pessoas com deficiência.

**Ilustração 1 - Tipos de Deficiências – Brasil – 2010**

<b>Tipo de deficiência</b>	<b>Visual</b>	<b>Física ou Motora</b>	<b>Auditiva</b>	<b>Intelectual</b>	<b>Total de deficiências</b>
<b>Total</b>	35.700.000	13.200.000	9.700.000	2.600.000	<b>45.600.000</b>
<b>Percentual</b>	18,8%	7%	5,1%	1,4%	<b>23,9%</b>

**Fonte:** ADEFAL, 2013 - IBGE, Censo Demográfico, 2010

## **DEFICIÊNCIA VISUAL E O SISTEMA BRAILLE**

### **Deficiência Visual**

Existem inúmeras definições e classificações para as deficiências, sendo algumas inspiradas no modelo médico, outras voltadas para o aspecto social, educacional entre outros focos.

Considerando a legislação vigente, considera-se deficiência “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999).

A Organização Mundial da Saúde – OMS define deficiência “como problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda” (OMS, 2004). A deficiência pode ser total ou parcial, congênita ou adquirida.

A deficiência visual divide em cegueira e baixa visão, conforme Art 4º do Decreto nº 5.296

III- deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

Para fins educacionais, Martin e Ramírez (2010) subdividem à nível funcional:

- a) Cegueira: caracterizada pela ausência total de visão ou percepção luminosa – a pessoa utiliza o sistema de leitura e escrita Braille, em alto relevo, aprendendo por meio da integração dos sentidos remanescentes, e
- b) Baixa visão: caracterizada pela capacidade para a percepção de massas, cores e formas, com limitação para ver à distância, sendo capaz de identificar objetos a poucos metros ou centímetros. O resíduo visual pode permitir a leitura funcional de letras grandes ou ampliadas em tinta, com ou sem recursos específicos - lupas e equipamentos ópticos próprios (MARTIN, RAMIREZ, 2010, p. 43).

O termo escrita e leitura em tinta se refere ao procedimento convencional de escrita e leitura, utilizado pela sociedade em geral. Em contrapartida, o deficiente visual utiliza a escrita e leitura em Braille, sistema em alto relevo que possibilita a inserção do cego no mundo das letras.

### **Sistema Braille**

O código Braille é o sistema tátil utilizado pelas pessoas com deficiência visual para leitura e escrita, criado pelo francês Louis Braille, adolescente cego, em 1824.

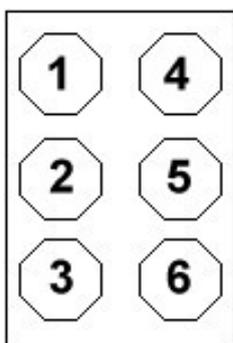
Louis Braille teve um acidente na oficina de arreios e selas de seu pai, no qual uma ferramenta atingiu um de seus olhos. Teve grave hemorragia e infecções que resultaram numa cegueira total aos 5 anos. Frequentou uma escola como ouvinte e depois foi transferido para uma que utilizava um método com grandes letras em relevo, com possibilidade restrita a aprendizagem da leitura. Aos 12 anos, experimentou um sistema de comunicação tátil – escrita noturna, utilizado em campo de batalha nas transmissões de ordens militares para não revelar o posicionamento da artilharia. O

jovem sugeriu melhorias ao autor, que não aceitou, por isso, com 15 anos, o jovem inventou o alfabeto Braille,

Foram inúmeras tentativas, em diversos países, com a intenção de descobrir formas que as pessoas cegas conseguissem ler e escrever (LEMOS, CERQUEIRA, 2014), porém o Braille é o que substituiu com mais eficiência a escrita em tinta. O Braille é adotado em todo o mundo, com uma extraordinária universalidade, representando por escrito as diferentes línguas faladas.

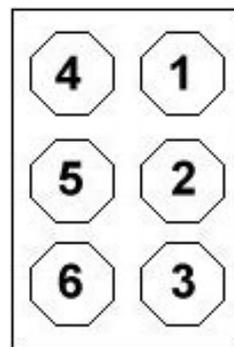
É baseado na combinação de seis pontos em alto relevo, constituindo 64 (sessenta e quatro) símbolos, já que alguns estudiosos consideram o espaço em branco como um sinal (PIÑERO, QUERO, DÍAZ, 2010; MORAES, 2013). O Sistema é empregado por extenso e os símbolos podem ser utilizados em textos literários em símbolos matemáticos, químicos, pontuações, na música e na informática. Os pontos são numerados de cima para baixo, da esquerda para direita e agrupados em duas colunas verticais e paralelas de três pontos, conforme ilustrações 2 e 3. O espaço ocupado pelos símbolos em Braille denomina-se cela ou célula Braille. Os símbolos estão organizados em uma sequência, divididos em sete séries ou grupos de dez caracteres cada um, seguindo algumas normas (MORAES, 2013; PIÑERO, QUERO, DÍAZ, 2010).

**Ilustração 2 – Cela Braille para leitura**



Fonte: Arquivo pessoal

**Ilustração 3 – Cela Braille para escrita na reglete**



Fonte: Arquivo pessoal

As cinco primeiras séries são organizadas a partir das seguintes normas propostas por Louis Braille:

- 1ª linha – letras A a J – são formadas pelas várias combinações possíveis dos quatro pontos superiores (1 – 2 – 4 – 5)
- 2ª linha – letras K a T – são as combinações da 1ª linha acrescidas do ponto 3
- 3ª linha – letras U a Z, Ç e algumas vogais acentuadas – são as combinações da 2ª linha acrescidas do ponto 6
- 4ª linha – outras vogais acentuadas e letra W – é formada pela 1ª linha acrescentando o ponto 6
- 5ª linha – idêntica a primeira linha, mas utilizando os pontos da metade inferior da cela Braille.

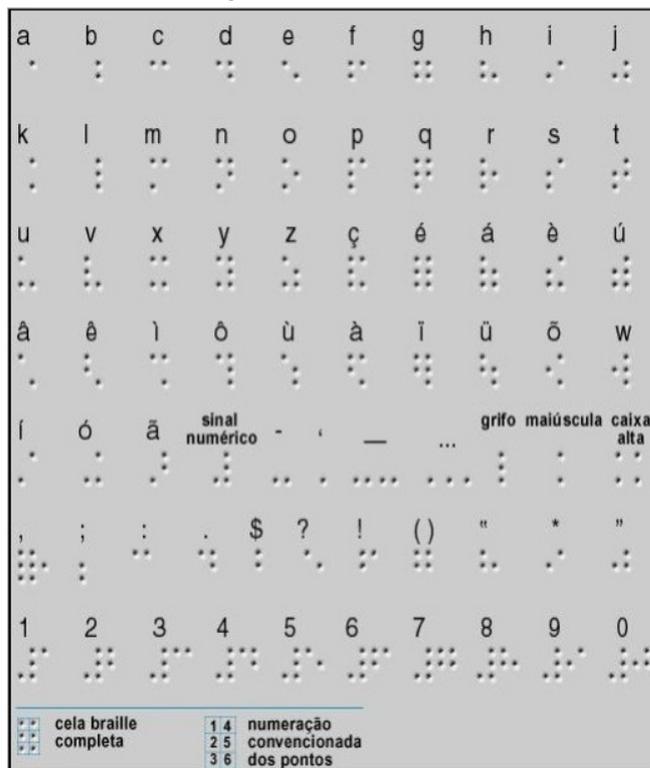
A leitura é realizada letra a letra e não por meio de reconhecimento de palavras inteiras como a leitura em tinta. Normalmente é feita com a ponta do dedo indicador, que desliza da esquerda para a direita, com uma leve pressão sobre os pontos em relevo, permitindo a percepção dos símbolos. Com a outra mão, faz-se o direcionamento das linhas para que a pessoa não perca a próxima linha do texto. A posição de leitura deve ser confortável, de modo que as mãos fiquem ligeiramente abaixo dos cotovelos.

A escrita em Braille (ilustração 4) pode ser feita à máquina ou à mão. A máquina de datilografia em Braille Perkins é composta por seis teclas que correspondem aos pontos, um espaçador, uma tecla para o retrocesso e outra para a mudança de linha.

Para a escrita à mão, utiliza-se a reglete – prancha de mesa e punção. Nessa forma de escrita, ressalta-se que a escrita é feita em baixo relevo da direita para a esquerda, sendo necessário virar a folha para a leitura em alto relevo da esquerda para a direita. Esse processo exige mais da pessoa com deficiência, pois a posição dos pontos é diferente para leitura e escrita (ilustrações 2 e 3), necessitando de uma maior destreza com relação a lateralidade e memória.

Estudos recentes descritos por Alisson (2013) demonstram o desenvolvimento de um instrumento, chamado de reglete positiva, que possui os seis pontos de cada cela Braille na forma convexa (em alto relevo). Para a escrita, faz-se uso de um instrumento similar ao convencional, porém como se fosse uma caneta sem ponta e com concavidade fechada para pressionar a folha e formar os pontos em alto relevo. Nesse processo, a escrita é feita na mesma posição que a leitura, não precisando da inversão da folha

#### Ilustração 4 – Alfabeto Braille



Fonte: <http://www.infoescola.com/portugues/braille/>

#### Desbraillização

O Braille é um código importante por possibilitar a assimilação de informações e experiências significativas às pessoas que o utilizam. Pereira (2009) vislumbra habilidades e conquistas possíveis através da utilização do Braille.

O Braille é reconhecidamente o único meio natural, universal e indispensável de leitura e escrita para cegos e confere àqueles que o utilizam como sistema original de leitura e escrita, e o utilizam intensivamente e sem restrição, maior capacidade para desenvolver hábitos de leitura estável, ascensão aos estudos superiores e obter maior sucesso profissional. Saliente-se ainda a importância fundamental do Braille no reforço da identidade pessoal, auto-estima, autonomia, inclusão social dos indivíduos cegos, considerando o livre exercício desse sistema, direito que deve proteger-se e tornar-se acessível a todos. (PEREIRA, 2009).

Pereira (2009), professor cego de Língua Portuguesa, aponta que o Braille na educação da criança com deficiência visual é uma condição de extrema relevância, pois potencializa a integração na sociedade e aumenta a autoestima e autonomia.

Ressalta-se que somente utilizando o Sistema Braille a pessoa com deficiência visual absorve ortografia, pontuação e outras estruturas da escrita, indisponíveis através da escuta. Contudo, existem educadores que temem um afastamento dos alunos com cegueira da leitura em alto relevo feita com os dedos – Sistema Braille, decorrente das novas tecnologias disponíveis, que são imprescindíveis devido à aceleração de informação do mundo contemporâneo.

O mau uso, subutilização ou substituição do Sistema Braille por ferramentas sonoras chama-se de desbraillização. Tal fenômeno ameaça

converter a próxima geração de indivíduos cegos em autênticos analfabetos funcionais, ouvintes, talvez hábeis, mas incapazes de ter acesso à língua escrita, que constitui a chave para um conhecimento baseado na compreensão- interpretação do mundo (PEREIRA, 2009).

Um pesquisador português Oliva (*apud* BELARMINO, 2001) afirma que o processo de desbraillização iniciou com o surgimento dos gravadores, que eram pequenos e baratos. Nessa época, os livros deixaram de ser impressos em Braille e foram gravados em fita K7.

A desbraillização não ocorre por falta de material em Braille, podendo ser decorrente de alguns fatores, entre eles: a condição de ser iletrado, a busca por novas tecnologias e a recusa declarada do Braille enquanto instrumento estigmatizante (PEREIRA, 2009).

Belarmino (2001) declara que

num futuro, poderemos ter crianças e adolescentes extremamente exímias no manejo do computador, que, no entanto, privadas da leitura e da escrita Braille,

converter-se-ão em "analfabetas do Braille", aleijadas assim, de informações diretas sobre ortografia, gramática, interpretação e tantas outras ferramentas que somente a leitura e a escrita diretas podem assegurar. (SOUZA, 2001, p. 1).

No Brasil, tem ocorrido um movimento de reconhecimento, valorização e incentivo ao Braille, através de comissões de Braille ligadas à Secretaria de Educação Especial do MEC, juntamente com entidades de representação nacional dessa população (BELARMINO, 2001). Outra medida importante foi a implantação de Centros de Apoio Pedagógico – CAP, que garante aos deficientes visuais o acesso a um ensino de qualidade, com utilização de materiais adaptados.

Cardoso (2010) explicita que a preocupação com a desbrailleização não se restringe à população brasileira, pois nos Estados Unidos, a maioria das crianças com deficiência visual está crescendo sem aprender ler e escrever, por estarem priorizando as inovações tecnológicas.

## **TECNOLOGIAS**

Segundo Grossi e colaboradores (2015), com o surgimento da informática, os homens mudaram radicalmente o comportamento e pensamento frente a concepções sobre espaço e tempo. Reina a necessidade da rapidez e do imediatismo, na qual as informações circulam de maneira instantânea e pelos computadores em tempo real. A utilização desses equipamentos tem aumentado de maneira significativa.

A evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs possibilitou uma ampliação da concepção de mundo, modificando as linguagens e propondo novos padrões éticos e de apreender a realidade (ARAÚJO, 2009).

Costa e Paim (2004) afirmam que o conjunto das tecnologias da informação ou tecnologias é usado para o tratamento das informações, causando novas demandas tecnológicas, portanto, são "ferramentas de um sistema em contínua transformação" (COSTA; PAIM, 2004).

Entre as várias áreas influenciadas por esse fenômeno, destaca-se a importância da Educação acompanhar a evolução e aplicabilidade das tecnologias, podendo essas agregar recursos no processo de ensino-aprendizagem (COSTA; GROSSI, GUIMARÃES, 2013). As TICs interveem no contexto escolar, exigindo o surgimento de novos ambientes de aprendizagem, provocando mudanças posturais dos atores envolvidos no processo educacional: professores e alunos (SANTOS; COSTA, 2015). Os professores são desafiados a oferecer novas formas de aprendizagem, novas lógicas, competências e sensibilidades (ARAÚJO, 2009).

Costa e Mattos (2013) afirmam que várias estratégias têm sido executadas para a introdução das TICs na área educacional, entre elas, a utilização do computador para "interações, apresentações de trabalhos, desenvolvimento de pesquisas e trabalhos acadêmicos, estudo de conteúdos, atividades de ensino presencial e a distância" (COSTA; MATTOS, 2013).

Todos os recursos tecnológicos devem ser empregados, contudo a sua aplicabilidade no processo educativo precisa ser a otimização da aprendizagem com a utilização das ferramentas, sem o prejuízo do foco no ponto de vista pedagógico (VALENTE, 1997).

A influência das TICs atingiu a todos, inclusive as pessoas com deficiência. Contudo, no caso da população com deficiência visual, a tecnologia necessita de diversas adaptações e criações que viabilizem o acesso às informações e a concretização da inclusão digital.

Assumpção e Mori (apud GROSSI; SANTOS; COSTA, 2015) afirmam que a inclusão digital

torna-se fator predominante para o estabelecimento de uma nova cidadania que possibilita o aumento de empregabilidade, conscientização dos consumidores para os novos tipos de bens e serviços, mas sobretudo é condição para o desenvolvimento das comunidades e a resolução de seus problemas da participação e autonomia críticas para mudanças nas práticas políticas (ASSUMPÇÃO; MORI apud GROSSI; SANTOS; COSTA, 2015).

## **DADOS E RESULTADOS**

O levantamento dos dados para tal estudo foi feito através de pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2006) pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida a partir de material como livros e artigos científicos, destacando como vantajosa por permitir uma amplitude de conhecimento em contrapartida ao estudo pesquisado diretamente.

Com o avanço tecnológico, muitos recursos estão disponíveis para a educação e o cotidiano da pessoa com deficiência visual. Entre as várias tecnologias brasileiras disponíveis relacionadas à Educação, estão:

- Livro falado
- Livro formato digital Daisy ou Mecdaisy
- Ubook
- Linha Braille

- Impressoras Braille
- Aplicativos de acessibilidade para iOS e Android
- Mesa Educacional Alfabeto com recursos em Braille
- Leitores de tela

O primeiro livro falado "O Coronel e o LobisOMEM" foi gravado na década de 70, pelo ator Estênio Garcia. Posteriormente, a Fundação Dorina Nowill ampliou essa possibilidade, gravando e distribuindo diversas obras literárias gravadas, o que foi imensamente disseminado pelo Brasil (PEREIRA, 2009). Na opinião de Pereira (2009), apesar do livro falado ser importante e considerado um avanço tecnológico, o mesmo não supera a leitura tátil.

Várias obras literárias no formato digital Daisy (abreviação para Sistema Digital de Acesso à Informação) ou Meccadaisy, estão sendo disponibilizadas aos alunos cegos. Esse formato trata de um padrão de digitalização de documentos na produção de livros acessíveis. Diferentemente dos audiolivros, o Meccadaisy possibilita uma navegação facilitada, permitindo o estudo interativo com o livro digital, "podendo pausar, pular ou retornar às páginas e capítulos, anexar anotações aos arquivos da obra e exportar o texto para impressão em braille" (CARDOSO, 2010).

O Ubook é uma audioteca com vários gêneros literários, isto é, uma plataforma digital de audiolivros, disponível não somente para pessoas com deficiência visual. É um aplicativo para iOS ou Android, que disponibiliza audiolivros que podem ser salvos, com a possibilidade de compartilhar trechos nas redes sociais (BERSOT, s.d.). A relação custo/benefício é interessante, pois com um valor mensal é possível ouvir vários livros, além de ser de fácil utilização por parte do usuário.

A linha Braille é um equipamento com um conjunto de células que vão formando os caracteres em Braille como um computador de mão, provido de portas USB, podendo fazer uma representação tátil do que está nos arquivos ou na tela do computador (GIARETA, s. d.). Sant'Anna (2008) afirma que "é um dispositivo de saída tátil para visualização das letras no sistema Braille. Por intermédio de um sistema eletro-mecânico, conjuntos de pontos são levantados e abaixados, conseguindo-se assim uma linha de texto em Braille." (SANT'ANNA, 2008)

Com a expansão de utilização dos computadores nos dias de hoje, as pessoas com deficiência tiveram a agilidade no acesso aos textos. Porém para que os mesmos sejam impressos, necessita-se do equipamento que produz o texto tátil sobre o papel - Impressoras Braille. Tal equipamento é muito oneroso, porém tem se tornado um pouco mais acessível para as instituições de ensino, apesar de ainda serem de alto custo (BORGES; CHAGAS JÚNIOR, s.d.)

Os aplicativos de acessibilidade para iOS e Android atualmente são incontáveis. Existem os leitores de tela para os cegos - VoiceOver e TalkBack, e a possibilidade de ajustar zoom, fontes ou inverter as cores e escala de cinza para as pessoas com baixa visão. Além desses recursos básicos, o RunKeeper auxilia na prática de esportes pois tem um assistente que tem um GPS e descreve os exercícios físicos. Num processo de interação entre videntes e pessoas com deficiência visual, o Be MyEyes é uma rede social que possibilita através de videochamadas que outra pessoa descreva o que vê na tela, "emprestando a visão" (BERSOT, s. d.)

A Mesa Educacional Alfabeto possui recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência. Através do encaixe de blocos coloridos e com etiquetas em Braille, a criança realiza atividades, individualmente ou em grupo, que auxiliam no processo de alfabetização e letramento na aprendizagem da matemática e na socialização, usando animações, vídeos, recursos sonoros, materiais em Braille, tornando o aprendizado mais natural e divertido. Por utilizar animações, vídeos, áudios e imagens ampliadas, a mesa possibilita que os alunos aprendam "a reconhecer letras, construir palavras e associá-las a seus significados, ler, criar e interpretar textos" (POSITIVO, 2017).

Os equipamentos de informática se tornaram acessíveis à pessoa com deficiência visual, tanto com cegueira como para baixa visão. No caso da pessoa com cegueira, os softwares - leitores de tela viabilizaram a acessibilidade aos ambientes virtuais, tais como DOSVOX, VIRTUAL VISIO, JAWS, NVDA. O usuário pode ler e escrever textos, navegar na internet e vários outros recursos tecnológicos, pois os programas interpretam o que está na tela, pronunciando o que está sendo executado (GIARETA, s. d.). Apesar de algumas limitações desses softwares, os mesmos são facilitadores de acesso ao computador promovendo a independência e autonomia das pessoas com deficiência visual, incluindo-as nos ambientes digitais (SONZA; SANTAROSA, 2003).

Essas e outras tecnologias contribuem para a inclusão social da pessoa com deficiência visual, sendo importante conhecê-las e divulgá-las, tornando-as disponíveis e acessíveis a todos.

Das tecnologias citadas, quais favorecem ou não a desbrailleização? A Linha Braille, Mesa Educacional Alfabeto e a utilização de impressoras Braille usam o Sistema de leitura e escrita Braille, favorecendo o treinamento, a fixação e o contínuo exercício da codificação, tão importante para as pessoas com deficiência visual. Em contrapartida, as que não utilizam o Braille são: livro

falado, livro formato Daisy ou Mecdaisy, Ubook, aplicativos de acessibilidade para iOS e Android, leitores de tela.

Mediante a lista dos principais recursos disponíveis, pode-se viabilizar, ou até mesmo, potencializar a aprendizagem das pessoas com deficiência visual. Esse conhecimento é de suma importância para as Instituições Educacionais que se preocupam com a inclusão das pessoas com deficiência visual.

Na era da inclusão, as instituições de ensino, inclusive as de Educação Profissional e Tecnológica, precisam se preparar para receber e atender com qualidade as pessoas com deficiência. Por isso, os resultados desse estudo colaboram no sentido de auxiliar as de Educação Profissional e Tecnológica no cumprimento de seu papel, oferecendo com excelência a articulação entre ensino e prática, formando pessoas capazes de exercer sua cidadania.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação precisa pensar estratégias que resgatem o valor do Sistema Braille, que desperte o interesse de seus usuários no incentivo da leitura e escrita. Sabendo da importância do Sistema para as pessoas cegas, é necessário fazer um movimento contrário a desbrailização, que poderia ser chamado de brailismo (BELARMINO, 2001), envolvendo os deficientes visuais, educadores, comissões especiais e pessoas que se interessam pelo tema.

Mediante esse estudo perceber-se que há disponibilidade de diversos recursos tecnológicos para e com acessibilidade para pessoas com deficiência visual. Na área educacional, é possível identificar algumas tecnologias que viabilizam e potencializam a aprendizagem, entre elas, as que utilizam recursos relacionados ao Sistema de leitura e escrita em alto relevo – Braille.

Tal Sistema é importante para o desenvolvimento, autonomia e independência da pessoa com deficiência visual, porém têm ocorrido situações de desbrailização, como consequência da emergência das inovações tecnológicas. Essas situações não são decorrentes da falta de material, mas podem estar relacionadas à utilização predominante das tecnologias.

As tecnologias estão disponíveis em larga escala, podendo ser associadas a outros recursos para ampliar e potencializar o desenvolvimento das pessoas, inclusive as que têm deficiência visual. As mesmas devem ser estimuladas no uso e aproveitamento das tecnologias acessíveis, porém esse fato não deve ser motivo para afastamento da leitura e escrita tátil.

Com essa consciência, as instituições de ensino precisam estar atentas a respeito da utilização das tecnologias disponíveis, priorizando as que utilizam o Sistema Braille. As Instituições Educacionais, inclusive as de Educação Profissional e Tecnológica, devem se preparar para receber e atender as pessoas com deficiência visual em suas necessidades formativas e no exercício de sua cidadania.

### **REFERÊNCIAS**

ADEFAL, Rosinha de. **Como falar sobre deficiência: um manual para profissionais da comunicação**. Brasília: Gabinete da Deputada Rosinha de Adefal, 2013. Disponível em: <<http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos>>. Acesso em: 03 set.2019.

ALISSON, Elton. Novo instrumento reduz tempo de aprendizado de Braille. 2013. Disponível em: <<http://agencia.fapesp.br>>. Acesso em 03 set.2019.

ARAÚJO, José Alberto Lencastre Freitas Borges de. **Educação On-line: um estudo sobre o blended learning na formação pós-graduada a partir da experiência de desenho, desenvolvimento e implementação de um protótipo Web sobre a imagem**. 2009. 659f. Tese (Doutorado) - Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt>>. Acesso em: 2 03 set.2019.

BELARMINO, Joana. As novas tecnologias e a "desbrailização": mito ou realidade. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Braille, 2, 2001, João Pessoa. **Anais do Seminário Nacional de Bibliotecas Braille**, 2001. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br>>. Acesso em: 29 maio 2017.

BERSOT, Caio. **Cinco tecnologias para ajudar pessoas com deficiência visual**. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br>>. Acesso em: 03 set.2019.

BORGES, José Antonio dos Santos; CHAGAS JÚNIOR, Geraldo José Ferreira. Impressão Braille no Brasil: o papel do Braivox, Braille Fácil e Pintor Braille. Disponível em: <[intervox.nce.ufrj.br](http://intervox.nce.ufrj.br)>. Acesso em: 03 set.2019.

BRASIL. **Decreto Lei 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 03 set.2019.

BRASIL. **Decreto Lei 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Presidência da República**, Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 03 set.2019.

CARDOSO, Rodrigo. É o fim do braille? Tecnologias facilitam acesso dos cegos ao conhecimento, mas os afastam da leitura pelo tato. **Isto é**. Ed 2137, 22 out. 2010. Disponível em: <<http://www.istoe.com.br>>. Acesso 03 set. 2019.

COSTA, José Wilson da; MATTOS, Maria José Viana Marinho de. Utilização de recursos da web 2.0 por professores de Graduação no processo ensino-aprendizagem. In: VALLE, Luiza E. L. Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de; COSTA, José Wilson da. **Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

COSTA, J. W.; GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; GUIMARAES, M. B. M. . Concepção construtivista permeada pelo uso de tecnologias: um estudo de caso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, p. 378-393, 2013. Disponível em: <<http://piwik.seer.fclar.unesp.br>> Acesso em 03 set.2019.

COSTA, José Wilson da; PAIM, Isis. Informação e conhecimento no processo educativo. In: COSTA, José Wilson da; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (Org.). **Novas Linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GIARETA, Luciana Aparecida dos Santos. O papel da tecnologia assistiva na inclusão digital dos portadores de deficiência visual. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DA UNAERP Campus Guarujá, 1, (s.d.). Disponível em: <<http://www.unaerp.br>>. Acesso em: 03 set.2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

GROSSI, Marcia Gorett; SANTOS, Ademir José; COSTA, José Wilson. Inclusão sociodigital: a implantação do Proinfo em Minas Gerais. **Conjectura: Filos. Educ. Caxias do Sul**, v. 20, n. 2, mai./ago. 2015. Disponível em: <[www.uces.br](http://www.uces.br)>. Acesso em: 03 set.2019.

LEMONS, Edison Ribeiro; CERQUEIRA, Jonir Bechara. O Sistema Braille no Brasil. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p. 23-28, set. 2004. Disponível em: <[www.ibr.gov.br](http://www.ibr.gov.br)>. Acesso em: 03 set.2019.

MARTIN, Manuel Bueno, RAMÍREZ, Francisco Ruiz. Visão Subnormal. In: MARTIN, Manuel Bueno, BUENO, Salvador Toro (coords). **Deficiência Visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo, Livraria Santos, 2010.

MASINI, Elcie F. Salzano. Algumas Questões sobre a Avaliação do Portador de Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia**, 76 (184), p.615-634, 1995. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>. Acesso em: 03 set.2019..

MORAES, Rachel Maria Campos Menezes de. Sistema Braille: aprendizagem, uso e ensino. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p. 62-69, set. 2014. Disponível em: <[www.ibr.gov.br](http://www.ibr.gov.br)>. Acesso em: 03 set.2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Lisboa, 2004. Disponível em: <[www.inr.pt](http://www.inr.pt)>. Acesso em: 03 set.2019.

POSITIVO. Disponível em: <<http://www.positivoteceduc.com.br>>. Acesso em: 03 set.2019.

PEREIRA, Domingos Sávio. **Importância da Leitura em Braille para a formação intelectual e cultural das pessoas com deficiência versus o livro falado**. Seminário Políticas de Incentivo à leitura, Superintendência de Bibliotecas Públicas da Secretaria de Estado e Cultura de Minas Gerais, 15 abr. 2009.

PIÑERO, Dolores Maria Corbacho; QUERO, Fernando Oliva; DIAZ, Francisco Rodrigues. O Sistema Braille. In: MARTIN, Manuel Bueno, BUENO, Salvador Toro (coords). **Deficiência Visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo, Livraria Santos, 2010.

SANT'ANNA, Laercio et al. O que é um Display Braille? Disponível em: <<http://acessibilidadelegal.com>>. Acesso em 03 set.2019.

SANTOS, Maria do Amparo da Paixão Maia; COSTA, José Wilson da. **A Web e o processo ensino-aprendizagem: novos tempos, novos diálogos?** Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com>>. Acesso em: 03 set.2019.

SONZA, Andréa Poletto; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Ambientes digitais virtuais: acessibilidade aos deficientes visuais. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 1, n. 1, fev./2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br>>. Acesso em 03 set.2019.

VALENTE, José A. O uso inteligente do computador na educação. **Pátio**, ano 1, n 1, Artes Médicas Sul, 1997. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br>>. Acesso em: 03 set.2019.

# AÇÃO AFIRMATIVA NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DO CEFET-MG

TEIXEIRA, Ana Carolina de Oliveira\*

VALENTIM, Silvani dos Santos\*\*

## RESUMO

Esta pesquisa ocorreu em três etapas, a primeira consistiu em um levantamento das informações acerca da implementação da Lei nº 12.711/2012 na instituição por meio de editais, atas de reuniões do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), e estatísticas disponibilizadas pela Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) referente aos processos seletivos dos anos de 2011 à 2014; a segunda etapa ocorreu por meio da aplicação de 208 questionários a estudantes que ingressaram no ensino superior no primeiro semestre de 2015 (2015/1), e a última etapa consistiu na realização de entrevista com estudante que ingressaram pelas cotas que contemplavam o critério étnico-racial, sendo essa discutida no presente trabalho. Nele foi possível inferir que mesmo com a ampliação do processo de democratização no acesso ao ensino superior, que possibilitou o ingresso de um novo perfil de estudantes, o investimento em programas de permanência aumentou apenas 3,31% em um período de três anos, e conforme citado pelos estudantes entrevistados isso poderia comprometer a permanência de estudantes em vulnerabilidade financeira. Além disso, os mesmos apontaram a necessidade de um acompanhamento pedagógico diante do alto nível de exigência das disciplinas para que ocorra de fato a inserção desses jovens no ensino superior, pois não basta garantir o acesso, é necessário possibilitar que o estudante permaneça.

**Palavras-chave:** Ação afirmativa; Acesso ao ensino; Ensino superior; CEFET-MG.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado da dissertação de mestrado intitulada "Um estudo de caso da implementação das cotas sociais e raciais no ensino superior do CEFET-MG (2013-2015): Acesso, Permanência e Trajetória de estudantes negros cotistas".

Essa pesquisa ocorreu em três etapas, a primeira consistiu em um levantamento das informações acerca da implementação da Lei nº 12.711/2012 na instituição por meio de editais, atas de reuniões do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), e estatísticas disponibilizadas pela Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) referente aos processos seletivos dos anos de 2011 à 2014; a segunda etapa ocorreu por meio da aplicação de 208 questionários a estudantes que ingressaram no ensino superior no primeiro semestre de 2015 (2015/1), e a última etapa consistiu na realização de entrevista com estudante que ingressaram pelas cotas que contemplavam o critério étnico-racial, sendo essa discutida no presente trabalho.

A pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID) do CEFET-MG, visto que a mesma derivou-se de uma pesquisa mais ampla desenvolvida por essa coordenação, intitulada "Trajetórias escolares de jovens afro-brasileiros (as) da educação profissional técnica de nível médio e do ensino superior do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)".

O objetivo desse estudo consistiu em compreender como se deu o processo de implementação da Lei nº 12.711/2012 nas graduações do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, no período compreendido entre 2013 e 2015. Para isso buscou-se conhecer o perfil dos estudantes que ingressaram após a implementação da política de cotas sociais e raciais, especificamente no primeiro semestre de 2015; bem como a trajetória escolar dos estudantes que ingressaram por meio da reserva de vagas que contempla o critério étnico-racial e por fim identificar suas expectativas de realização profissional bem como possíveis dificuldades que encontram durante sua permanência na instituição.

Esse artigo será dividido em cinco partes que discorrerá sobre o surgimento das ações afirmativas; a escolha dos estudantes por seus cursos; suas percepções sobre as cotas sociais e raciais; sobre a permanência na instituição e seus projetos futuros.

## PERCURSO METODOLÓGICO

---

\* Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (PPGET/CEFET-MG), Graduada em Ciências Econômicas pela UFSJ. E-mail: [acoteixeira@hotmail.com](mailto:acoteixeira@hotmail.com).

\*\*Ph.D em Educação, Temple University, USA. Professora Associada do CEFET-MG, atua no PPGET/CEFET-MG, no Departamento de Educação e na Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID/DEDC) do CEFET-MG. E-mail: [silvanisvalentim@des.cefetmg.br](mailto:silvanisvalentim@des.cefetmg.br).

Essa pesquisa utilizou de fontes primárias por meio dos questionários aplicados e entrevistas realizadas a estudantes, e secundárias por meio de documentos oficiais da instituição, como editais dos processos seletivos (vestibulares e SISU), atas de reuniões do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) e dados estatísticos dos processos seletivos entre os anos de 2011 e 2014, disponibilizados pela COPEVE.

A aplicação dos questionários seguido das entrevistas foi apropriada, uma vez que os primeiros puderam ser aplicados a um número maior de estudantes, por meio de questões fechadas e, num segundo momento, foi possível aprofundar algumas com um número restrito de sujeitos, observando os interesses da pesquisa, conforme problematizou Zago (2003, p. 298).

As entrevistas semi-estruturadas permitiram aprofundar questões presentes no questionário e outras que dependia da subjetividade de cada entrevistado. Segundo Flick (2004), a vantagem de utilizar esse método é que o roteiro da entrevista aumenta a comparabilidade dos dados, e sua estruturação é intensificada como resultado das questões do roteiro, permitindo reunir as informações necessárias para alcançar o objetivo central da pesquisa. Além disso, esse formato de entrevista permite que a qualquer instante as questões sejam complementadas em razão do surgimento de temas relevantes à pesquisa.

Os questionários começaram a ser aplicados no primeiro semestre de 2016, e contou com a base de dados da pesquisa em desenvolvimento pela CGRID que havia tido seu início em 2014, pelo fato da atual pesquisa ter sido um eixo dessa pesquisa, contou com o auxílio dos pesquisadores dessa coordenação para iniciar a aplicação dos novos questionários.

Diante da dificuldade de deslocamento contínuo para as unidades do interior do CEFET-MG a fim de localizar os estudantes aptos à pesquisa, bem como o baixo retorno dos questionários enviados via endereço eletrônico, optou-se por pesquisar apenas os estudantes que ingressaram em 2015/1 nas graduações localizadas em Belo Horizonte, nos campus I e II.

Após a tabulação dos questionários foi possível identificar os sujeitos que se dispuseram a participar das entrevistas e que haviam ingressado via alguma política de reserva de vagas que contemplassem o critério étnico racial. Foi selecionado um estudante de cada curso, no intuito de evitar uma possível tendência, em razão da concentração de pesquisados matriculados nos cursos mais concorridos, que seriam considerados os mais prestigiosos do CEFET, e os menos concorridos, como menos prestigiosos, como bem problematizou Nogueira (2008, p. 127), além de permitir conhecer a realidade no que diz respeito a variável de cada curso (ZAGO, 2006, p. 229).

As entrevistas foram realizadas individualmente de acordo com a disponibilidade de cada um, em ambientes reservados no campus I e II do CEFET-MG, com exceção de uma estudante que não pôde ir à instituição e, por essa razão, sua entrevista ocorreu na Biblioteca Municipal de Contagem. O local da entrevista foi escolhido com o objetivo de deixar os mesmos confortáveis para narrar sua trajetória escolar sem intervenção do meio externo, bem como suas percepções acerca do preconceito racial, políticas de cotas, questões relacionadas à sua permanência na instituição e expectativa profissional ao concluir a graduação.

Ao iniciar a entrevista foi apresentado o propósito e a dinâmica da mesma, assim como foi assegurado o anonimato. As entrevistas foram realizadas pela autora desta pesquisa e foi possível verificar que após um enrijecimento inicial, à medida que o entrevistado adquiria confiança na pesquisadora, as respostas ocorriam de maneira mais espontânea. Durante as entrevistas foi utilizado o gravador enquanto meio para arquivar todas as informações, o que não foi empecilho para nenhum dos participantes, isso pode ser evidenciado pelo nível de confiança adquirido ao longo do processo de conversação. Esse recurso que permite um armazenamento completo e tornar o processo mais dinâmico.

A gravação do material é de fundamental importância pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização. Esse registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo (ZAGO, 2003, p. 299).

As onze entrevistas realizadas tiveram duração entre quinze minutos a uma hora e quarenta minutos, a gravação permitiu que os estudantes narrassem suas trajetórias com o maior detalhamento possível conforme se sentissem à vontade para isso. Posteriormente a transcrição foi realizada e enviada por e-mail aos entrevistados, para que os mesmos pudessem sugerir cortes ou mudanças caso necessário.

### **AÇÃO AFIRMATIVA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

Para que seja possível compreender a importância das políticas de ação afirmativa de base social e racial no CEFET-MG, no acesso ao ensino superior é necessário entender como surgem tais políticas e em que consistem.

As políticas de ações afirmativas surgem com o reconhecimento de que a igualdade puramente formal, referente às constituições nacionais e em outras cartas magnas não é capaz de possibilitar

às pessoas pertencentes a distintas classes sociais e econômicas as mesmas oportunidades, tendo isso em vista seria necessário criar instrumentos a fim de proporcionar a igualdade de condições, conforme menciona Gomes (2001), tendo isso em vista as ações afirmativas definem-se como:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2001, p. 9).

As ações afirmativas teriam surgido pela primeira vez como uma política de inclusão na Índia, e não nos Estados Unidos como é comumente falado nos meios de comunicação. O modelo indiano pode ser considerado muito próximo ao praticado no Brasil, uma vez que foi introduzido por meio do sistema de reserva de vagas no ensino e em cargos públicos destinado aos *dalits*, tradicionalmente, considerados "intocáveis" pela maioria Hindu e grupo social mais discriminado daquele país (CARVALHO, 2016, p. 16).

o passo que nos Estados Unidos, essas políticas surgem pela primeira vez no ano de 1961, por meio do decreto presidencial *Executive Order* nº 10.925/61, com a assinatura do então presidente John Fitzgerald Kennedy (1917-1963), no combate às discriminações raciais sofridas pelos negros em diversos setores da sociedade como na educação e no mercado de trabalho.

No ensino superior, segundo Weisskopf (2008), as políticas de ação afirmativa se diferem entre os Estados Unidos e a Índia. Na Índia, essa política consistia na reserva de vagas, tendo iniciado em 1947. Já nos Estados Unidos, essa política consistia em oferecer uma vantagem adicional para seus candidatos, conhecida como "*boost*", tendo essa se iniciado a partir de 1960 por pressão dos movimentos sociais por direitos civis promovida pelos afro-americanos.

Ainda segundo o autor "os benefícios de uma ação afirmativa estão significativamente e positivamente correlacionadas à qualidade do desempenho (média) dos beneficiados nas instituições ou organizações para os quais recebem alguma vantagem no acesso" (WEISSKOPF, 2008, p. 41), além disso, essas políticas no acesso ao ensino superior teriam sido capazes de garantir a entrada de pessoas de grupos menos favorecidos que possuem qualificações inferiores se comparadas às que são exigidas de pessoas de outros grupos.

A partir disso, Munanga (2013) salienta que as raças tratadas em nossa sociedade não existem no aspecto biológico, mas que a raça teria surgido de "uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão" e que o racismo seria fruto da hierarquização dessas raças em superiores e inferiores, sendo essa uma das principais razões das profundas desigualdades raciais que marcam nosso país.

Conforme Nogueira (2007), no Brasil o preconceito racial de marca, ou seja, aquele relacionado à aparência e aos traços físicos do indivíduo se apresenta de maneira preponderante em nossa sociedade. Entretanto o racismo que atinge de maneira mais sacrificante a nossa sociedade é o racismo institucional, apresentando-se em sua forma mais prejudicial ao desenvolvimento da população negra, pois esse funciona como uma barreira que dificulta ou até mesmo impede o direito a mobilidade profissional do indivíduo:

Entendemos que o racismo pode se expressar no nível pessoal e internalizado, determinando sentimentos e condutas; no nível interpessoal, produzindo ações e omissões; e também no nível institucional, resultando na indisponibilidade e no acesso reduzido a serviços e a políticas de qualidade; no menor acesso à informação; na menor participação e controle social; e na escassez generalizada de recursos (GELEDÉS, S/D, p. 9-8).

Os indicadores sociais apresentados por Carneiro (2003) referente aos dados do PNUD ajuda a corroborar com isso, uma vez que o Brasil, no ano de 1999, teve uma classificação mediana em seu IDH, ocupando a 79ª posição, entretanto, ao observar esses dados de maneira desagregada, por raça, observou-se os impactos advindos do racismo, a população negra tinha um IDH que ocupava a 108ª posição, ao passo que a população branca ocupava a 49ª posição.

Rosemberg (1991) ressalta ainda que os resultados encontrados nas pesquisas,<sup>1</sup> em que se evidenciaram trajetórias escolares diversas entre brancos, pretos e pardos, estes últimos apresentando uma trajetória escolar mais lenta e acidentada. Além disso, "é possível, também, que diante da discriminação a que estão submetidas, famílias negras de melhor nível socioeconômico tendam a viver em áreas mais pobres" o que, para a autora, seria propício para "diminuir tensões provenientes do enfrentamento racial" (p. 31), levando a inferir que a discriminação racial torna-se um problema mais complexo de se enfrentar que a questão socioeconômica, ao evidenciar que crianças negras de mesmo nível socioeconômico que brancas tendem a frequentar escolas de pior qualidade.

---

<sup>1</sup> Pesquisas realizadas por Hasenbalg (1979, 1983), Hasenbalg e Silva (1990), Rosemberg (1987) sobre trajetórias escolares de brancos e não brancos.

Rufino (2003, p. 30), salienta que de acordo com o censo de 1990, a média em anos de estudos da população negra brasileira correspondia a 4,4 anos, sendo que “o negro da África do Sul passa 11 anos na escola, o que revela o nosso grande *apartheid* educacional”.

A regularidade escolar da população negra em relação à série cursada e a idade é agravada no ensino superior, visto que população negra não corresponde nem à metade da população branca, conforme pode ser observado na Tabela 1:

Tabela 1 – Taxa de frequência a estabelecimento de ensino da população entre 6 a 24 anos de idade, por grupo de idade, nível de ensino e cor ou raça – 2013

Cor ou raça	6 a 14 anos no ensino fundamental	15 a 17 anos no ensino médio	18 a 24 anos no ensino superior
Branca	92,7	63,6	23,5
Pretos e Pardos	92,4	49,5	10,8

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2013.

Além disso, Queiroz (2010) verifica que a baixa participação da população negra nesse nível de ensino é somada a hierarquização dos cursos, entre aqueles que são considerados de maior e menor prestígio social, ou seja, entre os poucos estudantes negros matriculados na Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi constatado que estes concentravam-se em cursos menos valorizados. A autora obteve resultados similares ao ampliar a pesquisa para as universidades federais do Maranhão (UFMA), do Paraná (UFPR), do Rio de Janeiro (UFRJ) e de Brasília (UnB). Com isso, constatou que “a universidade brasileira é um espaço de predomínio de brancos. Em quase todas as universidades pesquisadas, os brancos representavam proporções superiores à metade dos estudantes presentes” (p. 124), evidenciando uma “forte seletividade racial” principalmente no acesso aos cursos de maior prestígio social, evidenciando também esse privilégio por parte dos brancos.

Frente à visível inferioridade estatística da população preta e parda existente no sistema educacional, principalmente no ensino superior, Moehlecke (2004) argumentou sobre a necessidade de políticas específicas de inclusão social e racial a fim de minimizar tais disparidades como a implementação de políticas de ação afirmativa nas universidades.

Uma das alternativas seria a implementação das reservas de vagas nas universidades brasileiras, que além de possibilitar o acesso a esses estudantes, tornariam maiores as chances de se cursar qualquer graduação.

As políticas de cotas no país não é algo novo, a primeira política nesse sentido, surgiu no início da década de 1930, nos primeiros anos do governo Vargas, direcionada ao mercado de trabalho, ficando conhecida como “Lei dos 2/3” segundo a qual empresas, associações, companhias e firmas comerciais deveriam apresentar entre seus empregados pelo menos dois terços de brasileiros natos (GERALDO, 2009, p. 6).

No ensino superior, a primeira experiência ocorreu em consequência da Lei nº 5.465/68, mais conhecida como “Lei do Boi”, não mais em vigor. Essa determinou que nos cursos de graduação de Agricultura e Veterinária fossem reservadas 50% das vagas para agricultores e seus filhos que residissem na zona rural e 30% das vagas reservadas para agricultores e seus filhos que residissem em cidades ou vilas que não possuíssem estabelecimentos de ensino médio, conforme mencionado por Valentim e Pinheiro (2015).

Segundo Moehlecke (2000), foi só na década de 1980 que surgiu a primeira proposta que mais se assemelha as políticas de ação afirmativas em vigor atualmente. O então deputado federal Abdias Nascimento propôs uma medida de ação compensatória para os afro-brasileiros que teria como justificativa uma reparação frente aos anos de discriminação sofrida, por meio do projeto de Lei nº 1.332/83 em que consistia na reserva de vagas de 20% para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção no serviço público, sugerindo ainda a distribuição de bolsas de estudos, mesmo não sendo aprovado, esse projeto acirrou as discussões sobre ações afirmativas em nosso país.

As reservas de vagas nas universidades brasileiras tornam-se uma realidade brasileira apenas no ano de 2001, após a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em que o país passou a reconhecer a existência do racismo na sociedade brasileira assim como seus efeitos, se comprometendo a adotar políticas no intuito de diminuir tais efeitos, a partir de várias discussões que igualmente se mostraram favoráveis às políticas de ações afirmativas para as minorias étnicas e raciais (OLIVEN, 2007, p. 42).<sup>2</sup>

<sup>2</sup> É importante ressaltar que embora a pesquisa fale de ação afirmativa com enfoque nas cotas, as políticas de ações afirmativas não tornam-se sinônimas das políticas de reserva de vagas, sendo essa última um dos tipos de ação afirmativa existente em nosso país.

As primeiras universidades a adotarem alguma política de ação afirmativa foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), essas reservaram parte de suas vagas para candidatos egressos de escolas públicas, negros e indígenas, conforme proposto por legislação estadual de 2002. Em situação semelhante, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), em 2003, adotou as reserva de vagas em cumprimento a duas legislações estaduais – a Lei nº 2.599, de 26 de dezembro de 2002, que estabeleceu cotas para indígenas, e a Lei nº 2.605, de 6 de janeiro de 2003, que instituiu cotas para negros. E nesse mesmo ano, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) aderiu ao quadro de reserva de vagas por mobilização da própria instituição e, em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira universidade federal a adotar reservas de vagas para candidatos negros (SANTOS, 2012, p. 293).

Carvalho (2016) afirma que até o ano de 2011 aproximadamente 128 instituições possuíam alguma política de ação afirmativa no acesso ao ensino superior brasileiro, sendo a sua maioria implementada pelos Conselhos Universitários e, em alguns casos, as instituições tinham mais de um tipo de ação afirmativa destinada a diferentes sujeitos.<sup>3</sup>

Em 29 de agosto de 2012 foi aprovada a Lei nº 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio. Com isso o CEFET-MG deveria reservar no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em escolas públicas. Para o ensino técnico, estipulou-se a reserva de 50% das vagas a partir do ano de 2013, enquanto que no ensino superior, as instituições tinham a autonomia de decidir como iriam implementar a lei, sendo que essa poderia ser implementada integralmente logo no primeiro ano, ou progressivamente, desde que se respeitasse a reserva mínima a cada ano de 25% do total das vagas previstas, com prazo máximo até o dia 30 de agosto de 2016.

Das vagas reservadas, pelo menos metade deveria ser destinada a candidatos com renda inferior ou igual a um salário mínimo e meio *per capita* e a outra metade a estudantes com renda *per capita* superior a este montante. A partir do critério renda seria feita nova subdivisão, e o candidato deveria observar o critério étnico-racial que será diferente em cada Estado, pois são proporcionais à composição étnico-racial verificada pelo IBGE, observando-se os autodeclarados pretos, pardos ou indígenas de cada localidade.

O CEPE em 14 de setembro de 2012 reuniu-se para discutir os aspectos que deveriam constar no edital para o processo seletivo do ano de 2013, originando na Ata de nº 86 que trata da “Discussão sobre a aplicação da Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012, que dispõe das cotas para ingressos nas universidades federais de ensino técnico de nível médio”. Em resultado a essa reunião, o edital do processo seletivo para as graduações foi liberado no dia 18 de setembro de 2012, formalizando o processo seletivo para o ano de 2013, no qual menciona a reserva de vagas de 25%. A partir dos editais dos processos seletivos foi possível identificar que no ano de 2014 ainda permaneceu com a reserva de vagas de 25% e no primeiro semestre de 2015 atingiu os 50% conforme previa a lei.

Ainda sobre a implementação das políticas de ação afirmativa no CEFET-MG, conforme registro da Ata da 395ª Reunião do Conselho Diretor, realizada no dia 25 de setembro de 2012, ao final da reunião o presidente do conselho informa aos presentes sobre a deliberação em favor da aplicação das políticas de cotas na instituição, em decorrência da Lei nº 12.711/2012, e realçou a necessidade de um aumento em verbas de assistência estudantil, o que ainda não havia sido previsto pelo Governo Federal. Após três anos dessa discussão, em 2015 o aumento dos investimentos nas políticas de permanência ainda não podem ser considerados significativos conforme indica os relatórios da SPE, em que houve um aumento em investimentos de aproximadamente 3,31%.

Além disso, resultados obtidos nos questionários indicam que, a política de cotas contribuiu para o aumento de 25% de graduandos egressos de escolas públicas, e 12% de estudantes negros entre os anos de 2011 a 2015.

### **TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS GRADUANDOS DO CEFET-MG**

Sendo as políticas de cotas algo novo no CEFET-MG, conhecer a trajetória escolar dos estudantes se faz necessário, para identificar quais estudantes estão sendo contemplados por essas políticas, e se com esses novos estudantes surgem novas necessidades a serem atendidas.

Dentre os estudantes pesquisados, apenas três relataram ter possuído uma influência direta da escolaridade dos pais para que viessem a ingressar no ensino superior. Os demais disseram ter sido influenciados por parentes distantes, amigos, professores e principalmente pelos pais, e mesmo que esses tivessem níveis de escolaridade restritos, desejavam que os filhos continuassem estudando os motivando a isso. A partir disso, Zago (2006) afirma que o sucesso escolar dos

---

<sup>3</sup> Carvalho (2016) identificou políticas de ações afirmativas destinadas a estudantes egressos de escolas públicas, indígenas, negros, pessoas com deficiência, residentes da região, estudantes de baixa renda e quilombolas.

estudantes deve ser explicado para além das “variáveis clássicas da sociologia (tais como a renda, ocupação e escolaridade dos pais)”, e os exemplos aqui relatados demonstram que não existe um padrão único que relaciona a escolaridade dos pais à influência exercida pelos mesmos na vida acadêmica dos filhos, uma vez que mesmo os pais que possuem os menores níveis de escolaridade ou ainda carreiras que a partir da concepção clássica da sociologia da educação não seriam capazes de influenciar a formação acadêmica dos filhos, sendo esse o caso da maioria dos estudantes pesquisados, os depoimentos dos estudantes indicam que a principal influência nos estudos se consistiu por parte das iniciativas de seus respectivos pais.

Dos onze estudantes pesquisados, oito cursaram algum curso técnico sendo que seis desses no âmbito do CEFET-MG, em diferentes modalidades. Desses, quatro cursaram a educação profissional integrada, um em concomitância externa e um subsequente ao ensino médio, experiência que, conforme relataram, foi responsável por influenciar suas escolhas pelo CEFET-MG bem como os cursos superiores que ali pretendiam cursar.

### **ESCOLHA DO CURSO**

O principal motivo apontado pelos entrevistados para a escolha de seus cursos e do CEFET-MG consistiu na experiência que tiveram nos cursos técnicos, sendo que dos onze entrevistados oito fizeram cursos técnicos, seja na modalidade integrada com o nível médio, subsequente ou em concomitância externa, além de duas estudantes terem cursado em instituições privadas com o auxílio do governo. Conforme pode ser visto nas falas dos entrevistados listados a seguir, os nomes apresentados são fictícios a fim de preservar a identidade dos mesmos.

Lélia fez curso técnico em Petroquímica e quando começou a pensar em fazer um curso superior, pensava em cursar Geologia e no curso pré-vestibular ficou sabendo que o CEFET-MG também dispunha de cursos de graduação, pesquisou os cursos oferecidos pela instituição e descobriu que o curso de Engenharia de Materiais possuía algumas afinidades com o curso técnico que havia realizado:

[...] porque tinha umas disciplinas que é na área de Engenharia de Materiais, polímeros, essas coisas assim, "ah, bacana, aqui em Minas Gerais é o único curso que é mais voltado pra essa área de Petroquímica", além de Geologia, aí falei assim "vou tentar as duas coisas", e aí eu passei aqui no CEFET, e em Geologia eu passei em outra cidade, só que eu não tenho condição de morar fora, aí eu falei "eu vou pro CEFET então".

Joaquim relatou seu interesse em jogos *on-line* e de seu conhecimento em programação de computadores, apesar de não ter feito cursos sobre o assunto, e de trabalhar como *freelancer* na área, se viu interessado a fazer algum curso correlacionado, como Engenharia da Computação, Ciências da Computação ou Sistema da Informação, mas acabou optando por Engenharia de Transportes devido ao que considerou “uma decepção”:

[...] e aí eu fiz um determinado sistema, que é uma adaptação de jogo, que a pessoa me comprou e começou a revender, aí isso me desestimulou, foi um divisor de águas, juntando isso, com o fato de eu ter começado o curso técnico, eu meio que desisti da área de computação, e depois que eu fiz o curso técnico eu escolhi, “eu quero fazer Engenharia de Transportes” (JOAQUIM).

Antônio afirma que sempre gostou da área de exatas, mas que ainda não sabia qual engenharia seguir e que apenas começou a pesquisar sobre o curso de Engenharia Ambiental após conhecer alguns estudantes desse curso, que gostavam da graduação que faziam e começou a pesquisar sobre o curso e foi assim que decidiu que esse seria o curso certo.

Nelson relata que a escolha pela graduação no CEFET ocorreu no ensino técnico, quando era aluno do curso de Edificações e em um momento específico durante o curso técnico optou pelo curso de Engenharia de Produção Civil:

Eu participava da equipe de futebol do CEFET-MG, e a gente viajava muito pra competições, aí eu perdi uma prova, aí eu fui fazer prova na turma que meu professor dava aula de graduação, e eu escutando ele dando a aula, e só eu fazendo a prova, a aula era idêntica (NELSON).

Luiza disse que gostaria de ter feito o curso de Engenharia Civil com ênfase em transportes e construções de rodovias, mas à época do processo seletivo, verificou através da ementa do curso de Engenharia de Produção Civil que este não se “encaixava com o que queria”. Ao procurar outros cursos, encontrou o de Engenharia de Transportes, com o qual demonstrou afinidade: “mas o que que é Engenharia de Transportes? Deixa eu ver”, na hora que eu fui ver, eu apaixonei, na hora que eu fui pesquisar o que era, eu falei ‘gente eu quero isso para a minha vida’, eu falei ‘é isso que eu vou passar’”.

Milton, por outro lado, apesar de ter cursado o ensino técnico de nível médio no CEFET-MG, inicialmente não pretendia dar prosseguimento a seus estudos na instituição. Gostaria, conforme relatou, de cursar Engenharia Naval no Rio de Janeiro, mas não conseguiu comparecer no primeiro dia de prova do ENEM e o CEFET foi a única universidade em que ele tinha se inscrito que não dependia da nota obtida nesse exame. Além disso, como seu pai e seus tios são Engenheiros

Eletricistas, optou por Engenharia Elétrica, dando continuidade a “uma coisa familiar, uma tradição familiar”, e acrescentou que gosta “muito da escola, então foi uma das coisas que me fez querer o CEFET, além de não fazer a prova do ENEM”.

Um dos motivos que levou os estudantes Francisco e Enedina a escolher cursar o ensino superior na instituição foi a boa experiência que tiveram no ensino técnico. Além disso, alegaram que a proximidade de suas casas com o CEFET em relação à UFMG foi outro fator decisivo para esta escolha. Para Francisco, a escolha do curso de Administração consistiu em sua afinidade com a área e por ser um curso noturno, o que possibilitaria que ele trabalhasse ou fizesse estágio durante o dia. Já Enedina resolveu estudar Engenharia Mecânica para dar continuidade nos estudos iniciados no curso técnico de Mecânica da instituição com que havia se identificado.

Rosa escolheu estudar Química Tecnológica, por ter feito o curso técnico na mesma área, e entre suas pretensões a principal era escolher um curso que lhe possibilitasse fazer pesquisas vindo no CEFET-MG uma oportunidade para isso.

André optou estudar na instituição pela gratuidade e qualidade que a mesma oferece. Ter cursado o ensino técnico também contribuiu para que desse continuidade a seus estudos no CEFET-MG, embora tenha feito o curso de técnico de Eletrotécnica ao escolher a graduação, ficou em dúvida entre Engenharia Elétrica e Engenharia de Computação, optando por escolher a última por ter tido contato com programação e ter feito um estágio onde trabalhou “com intercessão dessas duas coisas, computação aplicada num projeto de engenharia elétrica”, durante o curso técnico, o que segundo ele contribuiu para que descobrisse a afinidade com a área.

Em situação diferente dos outros pesquisados Carolina começou a fazer Ciências Biológicas na Universidade Federal de Viçosa (UFV), mas engravidou e mudou-se para Belo Horizonte onde se tornou mãe. Inicialmente, a estudante tentou transferir o curso para a UFMG, mas a carga horária não era compatível. Também essa instituição era muito longe de sua casa, o que a levou a participar do processo seletivo do CEFET-MG, para o curso de Letras, onde foi aprovada em 2014. Entretanto, sendo sua área de interesse o curso de Ciências Biológicas, pouco depois de iniciar os estudos no CEFET Carolina conseguiu uma bolsa na Faculdade Newton Paiva, vindo a cancelar sua matrícula no curso de Letras. No entanto, não conseguiu permanecer nesta devido à distância da instituição para sua casa, prestando novamente o vestibular para o CEFET e retornando ao curso de Letras no ano de 2015.

### **COTAS SOCIAIS E RACIAIS**

A Lei de Cotas foi um avanço significativo para as políticas de ação afirmativa porque abrange todas as instituições federais (universidades e institutos), mesmo aquelas que refutavam tais políticas, proporcionando um aumento de estudantes negros e indígenas, além de oportunizar o acesso a estudantes pobres de escola pública às universidades e instituições federais de ensino do país proporcionando a inclusão nos cursos de maior poder e prestígio nas melhores universidades federais do país (Carvalho, 2016).

Foi questionado aos estudantes quais são suas percepções sobre as políticas de cotas sociais e raciais, e as respostas apresentaram uma certa dualidade entre aqueles que são a favor, e os que são contra as cotas raciais.

André, Antônio, Joaquim e Luiza compartilham da mesma opinião e não concordam com as cotas para negros ainda que Luiza reconheça as desigualdades enfrentadas pela população negra, e mesmo que tenham entrado pelas cotas que contemplam o critério étnico-racial. De modo geral, os estudantes acreditam que o problema é mais social que racial, e que a cota racial seria uma forma de discriminação por entenderem que refletiria certa incapacidade do estudante negro de alcançar níveis escolares semelhantes aos estudantes brancos, exaltando ainda a existência de pessoas negras com melhor poder aquisitivo que estariam “em vantagem” em relação a pessoas brancas de baixa renda oriundas de escolas públicas considerando, por isso, válida apenas a cota para escola pública e renda como instrumento para a democratização do ensino.

Nelson também é contra a política de cotas raciais e a favor das políticas de cotas sociais justificando, para tanto, o fato de que as cotas raciais utilizam a autodeclaração como critério, afirmando que muitos estudantes brancos estão “levando vantagem” desse aspecto considerando-a, pois, ineficaz, e que apenas a cota social poderia favorecer um maior acesso de negros ao ensino superior.

Rosa considera que os problemas educacionais existentes no Brasil é de base, e que as reformas deveriam abranger o ensino fundamental e médio, “mas como nada é feito”, as cotas são uma alternativa. Menciona ainda que sem as cotas não estaria, hoje, matriculada em uma instituição de ensino superior pública, conquanto esteja “passando muita dificuldade lá dentro”, fazendo referência ao ensino ministrado no CEFET-MG e ao conteúdo deficitário que agregou em sua educação básica. “Eu acho que foi uma medida provisória, mas que não resolve”, sintetiza.

Milton considera que a médio prazo, as cotas raciais são uma excelente ação afirmativa. O estudante menciona ainda que a maioria da população negra está no ensino público que não prepara o aluno suficientemente para o acesso à graduação, considerando também a necessidade

de que haja urgentemente melhoras na educação ministrada no ensino básico público. Por fim, aponta ainda uma falha no sistema de cotas, em sua opinião, considera que a autodeclaração é algo falho, porque na sua sala muitos colegas de turma ingressaram pelas cotas raciais mesmo sendo brancos.

Lélia também é a favor das políticas de ação afirmativa para negros por considerar que essa possibilita a entrada de muitos estudantes negros nas universidades federais, enquanto nada é feito pela educação básica pública, onde muitos estão inseridos atualmente, além de contribuir com o maior número de estudantes negros nas universidades públicas ela considera que essas políticas incentivam esses estudantes e cursarem um ensino superior. Assim como Milton, Lélia também mencionou o fato de estudantes brancos terem ingressado no CEFET-MG utilizando as cotas raciais, o que ela considera uma falha do sistema de cotas. Outro aspecto que a estudante discorda é o fato dos ex-alunos do CEFET-MG poderem acessar as vagas destinadas a estudantes de escola pública porque a qualidade do ensino ministrado nestas instituições públicas consideradas “de excelência” é reconhecidamente superior ao das escolas públicas e de muitas particulares, inclusive, questionando este que já havia sido abordado por Carvalho (2016), que considera desigual que egressos das escolas federais de excelência concorram com demais alunos da rede pública de ensino.

Francisco é a favor das cotas raciais e afirma que “a realidade hoje que a gente vive em sala de aula, é utópica [...] minha sala não tem uma pessoa negra, e sendo que a população no Brasil é majoritariamente negra... onde que tá a oportunidade pra esses negros tarem ingressando?”, questiona. Ao fazer essa afirmação, o estudante desconsidera que quando as estatísticas do IBGE indicam que aproximadamente 54% da população brasileira é negra, essa porcentagem considera a soma de pretos e pardos, e a partir disso ele se autodeclarando pardo, para o IBGE ele também seria negro.

Carolina considera que as cotas raciais são necessárias: “eu acho que é uma forma de integração, e é uma forma também de oferecer os direitos que foram negados as pessoas que não tiveram as mesmas oportunidades”. Já Enedina defende a implementação das cotas raciais com o objetivo inserir uma parcela da população com participação reduzida nas universidades, afirmando ainda que mesmo com a política de cotas, considera restrito o número de estudantes negros na instituição, bem como demonstra perceber uma certa predominância de estudantes egressos do CEFET-MG ocupando as vagas do ensino superior dessa instituição destinadas às cotas.

### **PERMANÊNCIA NO CEFET-MG**

Foi questionado aos estudantes qual o maior obstáculo encontrado para que os estudantes cotistas pudessem permanecer na instituição, e o fator socioeconômico foi apontado por todos como o principal obstáculo na permanência de estudante de baixa renda na instituição, seja ele ingressante por meio da política de cotas ou não, contexto que já foi analisado por Portes (2008, p. 64), que afirma principalmente aqueles oriundos das classes econômicas mais desfavorecidas, ao acessar o ensino superior, “serão marcados muito de perto pelas necessidades materiais” para conseguir manter as despesas escolares como, por exemplo, alimentação no campus, material escolar, transporte, aquisição de livros, entre outros. Os programas de permanência que algumas instituições dispõem para seus estudantes são muito importantes nesse sentido.

Dos estudantes entrevistados, apenas Luiza, Enedina e Lélia recorreram aos programas de permanência. Enquanto Lélia foi contemplada com uma Bolsa Permanência, as duas primeiras recebem uma Bolsa de Complementação Educacional que para além do auxílio financeiro, possibilita a participação em pesquisas científicas desenvolvidas pelos professores da instituição.

Entretanto suas falas evidenciam outro fator que poderia dificultar a permanência dos estudantes, e estaria relacionado ao nível excessivo de exigência e rigor do ensino ministrado foi citado pelos estudantes como um dificultador das disciplinas que já tendem a ser mais complicadas em seus respectivos cursos. Essa situação atinge tanto os estudantes com melhor poder aquisitivo, que durante o ensino fundamental e médio tiveram oportunidades de estudar em escolas consideradas pela qualidade de ensino quanto os estudantes dos meios populares que estudaram em escolas marcadas pela defasagem no ensino, sendo esses os mais afetados por esse rigor segundo os depoimentos dos discentes. Os entrevistados mencionaram também que o nível de exigência das disciplinas é excessivo em comparação à outras instituições federais de ensino superior.

Essas dificuldades apontam conforme as pesquisas de Portes (2008), Mayorga e Souza (2010), Costa *et al* (2014) e Heringer e Honorato (2015), a necessidade e a importância da existência de políticas de permanência que auxiliem os estudantes não só por meio de recursos financeiros, mas também que sejam capazes de contribuir com a efetiva inserção dos mesmos no ambiente escolar evidenciando, pois, a relevância do acompanhamento pedagógico.

### **PROJETOS FUTUROS**

Para Mayorga e Souza (2010) e Zago (2006), o ensino superior representa para esses estudantes uma estratégia para se obter uma melhor posição no mundo do trabalho, bem como uma

oportunidade de mobilidade social, o que de fato pode ser verificado a partir das perspectivas de realização profissional da maioria dos entrevistados sobre o que esperam para o futuro.

Após concluir seu curso superior, Luiza pretende fazer uma pós-graduação *lato sensu* ou mestrado em Engenharia de Transportes para posteriormente se inserir, "mais preparada", no mercado de trabalho. Ressaltou ainda que não pretende seguir carreira acadêmica e que seu grande sonho é ser aprovada em um concurso da Agência Nacional de Transportes Terrestres (ANTT).

Ao concluir o curso, Milton espera que a excelência do mesmo lhe possibilite uma boa colocação no mercado de trabalho como, por exemplo, em uma empresa multinacional, mas não descarta a possibilidade de fazer um mestrado ou uma pós graduação no exterior bem como a carreira acadêmica.

Já Lélia afirmou que pretende conseguir um bom trabalho ao concluir seu curso e afirma que não se importa em ter que sair da cidade, do estado e até mesmo do país para isso, a estudante fala também sobre o sonho de fazer intercâmbio, e que inclusive está pesquisando os programas do governo que possam auxiliar na concretização do mesmo, e que pretende fazer mestrado e doutorado na instituição para aprofundar seus estudos na área de Engenharia de Biomateriais.

O estudante Joaquim mencionou que após concluir seu curso pretende fazer uma segunda graduação em Engenharia de Computação ou Ciência da Computação. Sobre sua carreira o estudante afirma que seu maior sonho é trabalhar com a interface de seu curso na área jurídica. O estudante também tem outros planos para seu futuro, pretende ter sua própria empresa de consultoria legislativa ou ainda atuar como docente, porque segundo ele, uma professora teria lhe falado que ele tem potencial para a carreira acadêmica.

O estudante Francisco pretende concluir o curso o quanto antes e depois não tem a intenção de ingressar na carreira acadêmica, planeja ingressar na carreira mercadológica, segundo ele, mais pela questão do empreendedorismo. ainda que demonstre estar aberto a novas oportunidades.

Já Rosa pretende passar pelo maior número de indústrias possíveis, para adquirir conhecimento prático, acredita que o conhecimento acadêmico é importante, mas a vivência no trabalho poderia ajuda-la em pesquisas futuras. Seu maior sonho é utilizar dos conhecimentos adquiridos na graduação e da prática de exercício da profissão para desenvolver pesquisas relacionadas a equipamentos de segurança em laboratórios de Química, por acreditar que a segurança é algo que é muito negligenciado nas escolas.

Antônio, almeja uma aprovação no concurso do Ibama ou da Petrobrás ao concluir o curso, ou abrir seu próprio negócio, não pretende trabalhar em empresas privadas pois considera essa possibilidade pouco lucrativa.

Carolina ainda não sabe que carreira seguir após concluir o curso. A estudante, que escolheu cursar letras Letras por estar mais próximo de casa, diz que está gostando do curso, mas que não gostaria de trabalhar como revisora, editora ou professora de português, e espera que até o final do curso encontre uma nova possibilidade no mercado de trabalho a partir da formação recebida e, por enquanto, pretende continuar na empresa onde atualmente trabalha.

Ao concluir o curso, André pretende ter uma boa colocação no mercado de trabalho, de preferência atuando com programação de sistemas. O estudante já pensou em seguir uma carreira acadêmica e cursar mestrado e doutorado, mas afirma que se encontrar um bom emprego, possivelmente não vai querer fazer pós-graduação.

Enedina tem como projeto futuro mudar de faculdade e está se dedicando ao estágio para que tenha a oportunidade de ser contratada e manter um vínculo empregatício por meio da CLT: "é o que eu planejo, se isso ocorrer eu vou ficar muito feliz", afirmou.

Nelson afirma que gosta muito da área de construção civil e considera seu mercado de trabalho amplo e capaz de possibilitar uma melhoria em sua condição financeira. Considera ainda que a empregabilidade dos egressos do CEFET-MG é muito grande, partindo de seu exemplo, que conseguiu ingressar no mercado de trabalho de maneira rápida após o curso técnico. O estudante menciona que se envolveu bastante lecionando no PROGEST, mas não tem certeza se gostaria de cursar mestrado e doutorado.<sup>4</sup> Afirmou ainda que tem interesse na área de gestão, e que pensa em fazer uma especialização nessa área. O estudante almeja no futuro ter qualidade de vida em um emprego que goste e que se sinta bem.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa possibilitou inferir que mesmo com a ampliação do processo de democratização no acesso ao ensino superior, que possibilitou o ingresso de um novo perfil de estudantes, o investimento em programas de permanência aumentou apenas 3,31% em um

---

<sup>4</sup> Segundo informações do site do CEFET-MG, o Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia (PROGEST) é um Grupo de Pesquisa que tem como objetivos produzir pesquisas nos campos do ensino da engenharia, da gestão da produção e do trabalho; possibilitar a troca de conhecimentos entre trabalhadores da Construção Civil e estudantes do curso de Engenharia de Produção Civil.

período de três anos, e conforme citado pelos estudantes entrevistados isso poderia comprometer a permanência de estudantes em vulnerabilidade financeira. Além disso, os mesmos apontaram a necessidade de um acompanhamento pedagógico diante do alto nível de exigência das disciplinas para que ocorra de fato a inserção desses jovens no ensino superior, pois não basta garantir o acesso, é necessário possibilitar que o estudante permaneça.

Sobre a política de cotas raciais, percebe-se uma dualidade entre os que são a favor e os que são contra. Entre aqueles que são a favor, mesmo que as estatísticas encontradas nos questionários apontem um aumento de estudantes negros no CEFET-MG, ainda assim consideram baixa sua participação na instituição.

Quanto aos projetos futuros a maioria dos estudantes consideram-se confiantes com a preparação que estão recebendo na instituição, e almejam conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho na mesma área de atuação de suas respectivas graduações. Entre suas pretensões existem aqueles que desejam trabalhar na esfera pública e os que pretendem seguir carreira acadêmica.

## REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, SUELI. Ideologia Tortuosa. In: Ashoka Empreendedores Sociais. **Racismos Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003.
- CARVALHO, José Jorge de. **A política de cotas no ensino superior**: Ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa CNPQ/Universidade de Brasília, 2016.
- COSTA, Maria Adélia da Costa. A trajetória acadêmica de dois grupos de alunos: reserva de vagas e ampla concorrência no CEFET-MG unidade Contagem. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 4, 2014. Belo Horizonte. **Anais do Senept**. Disponível em <<http://twixar.me/xmYn>>. Acesso em 06 de junho de 2019.
- FLICK, Uwe. Estratégias de amostragem. In: **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FONSECA, Celso Suckow. A evolução na filosofia do ensino industrial. In: **História do ensino industrial no Brasil**. RJ: 1961.
- GELEDÉS. **Guia de enfrentamento do racismo institucional**. S/L: Trama Design, S/D.
- GERALDO, Endrica. A "lei de cotas" de 1934: controle de estrangeiros no Brasil. **Cadernos AEL**, Campinas, v. 15, n. 27, 2009.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. **A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- HERINGER, Rosana. A pesquisa sobre Ingressantes no curso de Pedagogia da UFRJ. In: HONORATO, Gabriela; HENRINGER, Rosana (orgs.). **Acesso e Sucesso no Ensino Superior**: Uma Sociologia dos Estudantes. 1 ed., Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015, p. 33-47.
- HONORATO, Gabriela; HENRINGER, Rosana (orgs.). **Acesso e Sucesso no Ensino Superior**: Uma Sociologia dos Estudantes. 1 ed., Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015, p. 33-47.
- MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria. Ação Afirmativa na Universidade: Quando ruídos se tornam vozes. In: MAYORGA, Claudia (org.). **Universidade Cindida, Universidade em Conexão**: Ensaio sobre democratização da universidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- MOEHLECKE, Sabrina. **Propostas de Ações Afirmativas no Brasil**: o acesso da população negra ao ensino superior. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000, 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação).
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa no Ensino Superior: entre a excelência e a justiça racial. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n.88, p. 757-776, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. *3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação*. Rio de Janeiro, 2013.
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. *Tempo Social*. Revista de sociologia da USP. São Paulo, vol.19, 2006.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). **Família & Escola**: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 127-154.
- OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Revista Educação**. Porto Alegre, vol. 61, p. 29-51, 2007.
- PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & Escola**: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 19- 43.
- QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Cor e Seletividade no Ensino Superior. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **De Preto a Afro-Descendente**: Trajetos de Pesquisa sobre Negro, Cultura Negra e Relações Étnico-raciais no Brasil.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: nº 77, maio/1991, p. 25-34.
- RUFINO, Alzira. Configurações em preto e branco. In: Ashoka Empreendedores Sociais. **Racismos Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012.

VALENTIM, Silvani dos Santos; PINHEIRO, Karine Libanhia Matias. Ações afirmativas de base racial na educação pública brasileira. **Educação & Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 20, n. 1, 2015.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: Reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa: Perspectiva qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, maio/ago, nº 32, p. 226- 237, 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03\\_v11n32.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03_v11n32.pdf) >. Acesso em 23/12/2016.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 19- 43.

# DIREITOS LINGUÍSTICOS DA PESSOA SURDA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

RUAS, Thatiane Santos Ruas<sup>1\*</sup>

## RESUMO

O presente artigo é fruto de estudos teóricos e documentais desenvolvidos em um curso de especialização *lato sensu* sobre Educação de Surdos/as<sup>2</sup> e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Pretendeu-se trazer algumas discussões sobre os direitos linguísticos da comunidade surda no Brasil, considerando os desafios e possibilidades da educação bilíngue para o referido público. Nesse sentido, pensar os direitos linguísticos no contexto da educação das pessoas surdas é de suma relevância, visto que a língua de sinais se constitui um dos maiores desafios enquanto recurso de acessibilidade dos Surdos às instâncias sociais, o que demanda, entre outras coisas, o reconhecimento da Libras tanto por parte das pessoas surdas quanto, das ouvintes. É importante ressaltar, nesse contexto, que de acordo com o art. 2º do decreto nº 5.626 de 2005, que regulamenta a lei nº 10.436 de 2002 “a pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.” A pesquisa evidenciou que a educação bilíngue indicada no Decreto 5.626 de 2005 pressupõe uma série de mudanças no cenário da educação formal que demandam o envolvimento de governos, políticas públicas, gestores, professores, família dos/as estudantes Surdos/as, entre outros. Nessa direção, o documento (OPEEPEI-2015) do MEC apresenta propostas que visam a implementação da educação bilíngue em âmbito nacional, com iniciativas que tendem a beneficiar uma educação preocupada com as especificidades das pessoas surdas, principalmente no que tange a formação de professores, a inserção da LIBRAS nos currículos escolares, a divulgação de materiais didáticos específicos, entre outros.

**Palavras-chave:** Educação de surdos; Libras; Educação bilíngue;

## INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de estudos teóricos e documentais desenvolvidos em um curso de especialização *lato sensu* sobre Educação de Surdos/as<sup>3</sup> e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Pretendeu-se trazer algumas discussões sobre os direitos linguísticos da comunidade surda no Brasil, considerando os desafios e possibilidades da educação bilíngue para o referido público. Nesse sentido, pensar os direitos linguísticos no contexto da educação das pessoas surdas é de suma relevância, visto que a língua de sinais se constitui um dos maiores desafios enquanto recurso de acessibilidade dos Surdos às instâncias sociais, o que demanda, entre outras coisas, o reconhecimento da Libras tanto por parte das pessoas surdas quanto, das ouvintes. É importante ressaltar, nesse contexto, que de acordo com o art. 2º do decreto nº 5.626 de 2005, que regulamenta a lei nº 10.436 de 2002 “a pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.”

Tal perspectiva demanda legislações, políticas e programas governamentais e não governamentais de modo a propiciar a interação plena entre ouvintes e surdos e, conseqüentemente, da diversidade cultural e linguística dessas comunidades, lembrando que a Libras é uma língua minoritária e, desse modo, requer atenção especial, não só por isso, mas também pelo fato de a língua de sinais e a realidade surda serem alvos de preconceitos e discriminações (GESSER, 2009).

Nesse cenário, vale destacar que a língua de sinais é a língua que constitui as pessoas surdas (MOURA, 2000), sendo a escola um espaço privilegiado para ampliação das possibilidades de materialização formal da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, enquanto meio oficial de expressão e comunicação dos surdos (Lei nº 10.436/2002), bem como o caminho principal para aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Assim, é pertinente inferir que quando é assumida em espaços educacionais (a língua de sinais) potencializa um melhor desempenho dos/as alunos Surdos/as (LODI; LACERDA, 2009). De acordo com Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 67)

Os prós e os contras das propostas de escolas de surdos e da educação inclusiva não se restringem ao direito linguístico, ao contato com pares

<sup>1\*</sup> Mestra em Educação Tecnológica, possui especialização em Educação de Surdos e Libras, é Pedagoga e membro do grupo de pesquisa FORQUAP/CEFET-MG. Atua como docente em cursos de graduação da FAMINAS-BH e da UEMG/Unidade Ibirité. E-mail: [thati.santos.ruas@gmail.com](mailto:thati.santos.ruas@gmail.com).

<sup>2</sup> Será utilizada, ao longo do texto, a palavra “Surdo/a” com letra inicial maiúscula, visto que para a comunidade surda é uma forma de empoderamento e valorização desses sujeitos.

<sup>3</sup> Será utilizada, ao longo do texto, a palavra “Surdo/a” com letra inicial maiúscula, visto que para a comunidade surda é uma forma de empoderamento e valorização desses sujeitos.

usuários da mesma língua, à abordagem metodológica ou à atuação de profissionais bilíngues, entre outros, mas ampliam-se para as condições concretas de implementação dessas mesmas propostas nas políticas governamentais.

Assim, os autores deixam claro que os direitos linguísticos dos surdos devem ir além das legislações para uma real materialização de propostas governamentais, sendo a escola um espaço fértil para esse fim. Porém, há que se pensar qual tipo de educação está sendo ofertada às pessoas surdas na escola, de modo que atenda as demandas linguísticas desse público. Nessa direção, a Lei nº 10.436, de 2002, e o Decreto nº 5.626, de 2005, que regulamenta a referida lei, apontam a necessidade de formação de futuros profissionais (professor bilíngue, instrutor surdo e intérprete de Libras) cientes da condição linguística diferenciada dos alunos Surdos.

De acordo com as referidas legislações, bem como o documento publicado pelo Ministério da Educação – MEC em 2015, qual seja, “Orientações para a implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (OPEEPEI-2015) entende-se que a especificidade linguística dos surdos requer uma educação bilíngue.

Desse modo, buscou-se refletir sobre os direitos linguísticos dos/as Surdos/as materializadas em legislações e documentos oficiais, de modo a apontar algumas possibilidades e desafios no que concerne à educação bilíngue para os/as Surdos/as. Assim, a questão norteadora desse estudo se pautou na seguinte pergunta: como a educação bilíngue é abordada em legislações e documentos oficiais, considerando o atendimento das especificidades linguísticas das pessoas surdas?

Para tanto, a abordagem de pesquisa que perpassa essa investigação é a qualitativa (OLIVEIRA, 2008). O tipo de pesquisa é descrita e exploratória (GIL, 2011) e, como procedimentos de metodológicos, foram utilizadas para a pesquisa teórica, os estudos bibliográficos e a pesquisa documental (GIL, 2011).

### **EDUCAÇÃO, CULTURA E DIREITOS LINGÜÍSTICOS DAS PESSOAS SURDAS**

A educação de surdos nos remete à muitas reflexões, entre elas: de que sujeitos estamos falando? qual que é a sua diferença? o que esse diferença traz de desafios e possibilidades para surdos e ouvintes? como a sociedade pode receber essas pessoas? como as políticas públicas se organizam para dar conta desse público? como os surdos se veem nesse processo e lutam por sua representatividade? Enfim, são muitos os questionamentos sobre o assunto. Porém, todas essas questões estão associadas ao entendimento de qual cultura estamos falando e de que identidades são formadas a partir delas.

O primeiro passo para construir esses entendimentos é reconhecer que existem as diferenças culturais. Nesse sentido, Candau (2008, p. 241) ressalta que “As diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão.” Essas diferenças, entretanto, são expressas em relações sociais desiguais, em que algumas identidades são preteridas em relação a outras. Nesse sentido, podemos correlacionar a própria história dos/as Surdos/as, por exemplo, em que o fato de eles serem não ouvintes os imprimiram séculos de subjugação aos ouvintes, que se consideravam de algum modo pessoas normais e o não normais, o seja, os/as Surdos/as eram os diferentes que também eram desprivilegiados em vários aspectos. O não reconhecimento de culturas e identidades distintas gerou muitos prejuízos às pessoas surdas.

Vale ressaltar a observação feita por Silva (2009) de que do ponto de vista da Antropologia, todas as produções humanas realizadas originalmente por cada grupo em determinado espaço e tempo, que dá sentido à sua existência e singularidade ante outros grupos, são denominadas como cultura. As diversidades culturais, no entanto, se referem as exteriorizações superficiais das identidades e subjetividades em reciprocidade aos mundos culturais em que vivem.

Nesse cenário, os direitos linguísticos estão inseridos em um contexto maior, qual seja o dos direitos humanos, aos quais também se associam os direitos à diversidade cultural. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), em seu artigo 7º

Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções.

Considerando a centralidade das discussões sobre a diversidade cultural na contemporaneidade e, nesse contexto, a especificidade da cultura da comunidade surda, a qual possui uma identidade coletiva singular, ou seja, os surdos possuem uma forma diferente de aprender e descrever a realidade, visto que vivenciam, principalmente, experiências linguísticas de modalidade visual-gestual, percebe-se a temática desse estudo de suma relevância e pertinência.

Nesse sentido, de acordo com a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002) em seu artigo 5º

[...] Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes. O desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais, tal como os

define o Artigo 27 da Declaração Universal de Direitos Humanos e os artigos 13 e 15 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseja e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

Destaca-se, na citação acima, a fala da UNESCO no que diz respeito à defesa de toda pessoa ter o direito de expressar-se na sua língua materna ou na língua que deseja, bem como de ter uma educação que atenda a sua identidade cultural. Nesse sentido, a mesma declaração aponta como ação necessária, entre outras, "Fomentar a diversidade linguística - respeitando a língua materna - em todos os níveis da educação, onde quer que seja possível, e estimular a aprendizagem do plurilinguismo desde a mais jovem idade." (UNESCO, 2002). Isto posto, vale ressaltar que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi instituída como oficial também em 2002, pela Lei 10.436/02 e, posteriormente regulamentada pelo decreto 5.626/2005, os quais, além de defender a língua própria dos/as Surdos/as, afirma a obrigatoriedade da aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita, bem como a necessidade de uma educação bilíngue, ou seja, pode-se pensar que nessas legislações estão resguardados os direitos linguísticos e culturais dos/as Surdos/as, os quais devem se constituir enquanto sujeitos bilíngues, por adquirir a Língua de Sinais como primeira língua e aprender a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, e biculturais, por transitarem nas comunidades de pessoas surdas e nas comunidades de pessoas ouvintes. (FERNANDES, 2005)

Diante do exposto, traçou-se como objetivo geral: identificar e refletir como a educação bilíngue é abordada em legislações e documentos oficiais, considerando o atendimento das especificidades linguísticas dos Surdos. Como objetivos específicos buscou-se: a) refletir sobre os principais momentos históricos percorridos pela comunidade surda, no que tange à materialização de seus direitos culturais e linguísticos; b) identificar como a educação bilíngue é proposta pelo Decreto 5.626 de 2005 e pelo documento (OPEPEI-2015) do MEC.; c) identificar as principais convergências e/ou divergências entre as referidas legislações e o documento (OPEPEI-2015) do MEC.

#### **PROCESSOS EDUCATIVOS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO DE SURDOS: BREVE PERCURSO HISTÓRICO**

Para compreender as atuais conquistas e permanentes lutas da comunidade surda pelo reconhecimento de seus direitos, entre eles o linguístico, faz-se pertinente refletir brevemente sobre alguns percursos históricos que trouxeram marcas positivas e negativas que, até hoje, podem ser percebidas em nossa sociedade. Nesse contexto, observa-se a necessidade de perceber a língua de sinais como veiculadora da construção da identidade surda na aquisição de conhecimentos e na interação com a sociedade. Nesse contexto "(...) não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças." (GOMES, 2007, p. 22.)

A história das pessoas surdas está inserida em um contexto mais abrangente, qual seja o das pessoas com deficiência. Nessa direção, pode-se dizer que a educação das pessoas surdas, bem como a de outras pessoas com diferentes especificidades, estava associada ao que se tinha de representação desses sujeitos na sociedade, na cultura, na política, enfim, o que se pensava sobre essas pessoas implicava em práticas, em sua maioria, excludentes e discriminadoras.

Na antiguidade e na idade média, por exemplo, era comum associar ao/à surdo/a o adjetivo de incompetente, incapaz, anormal, entre outros, isto porque se acreditava que quem não ouvia também não tinha a habilidade de pensar, de aprender e tão menos de compartilhar e construir conhecimentos. Segundo Honora (2009, p.16)

[...] o pensamento não podia se desenvolver sem linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala. Desde que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamentos e, portanto, aprender.

A autora destaca o que era recorrente nas sociedades grega e romana, as quais mantinham os/as Surdos/as isolados da sociedade, por considera-los indivíduos não pensantes e, portanto, não dignos de conviverem em sociedade.

Já na Idade Moderna, por volta do século XVI, os/as Surdos/as passam a ser considerados sujeitos capazes de aprender a ler e a escrever sem o uso da fala. Muitos educadores ficaram conhecidos por tentarem propor formas de comunicação aos/às Surdos/as, entre eles podemos citar Pedro Ponce de Leon, Juan Pablo Bonet, e o abade Charles Michel De L' Epée, entre outros. É importante salientar, porém, que as mudanças de concepções sobre o/a Surdo/a estavam ligadas a objetivos vários, entre eles o de ensinar a rezar, ou seja, era a expressão de uma sociedade comandada pela igreja, mas que mantinha ainda muitas restrições com relação às pessoas surdas, que, naquela

época também eram consideradas mudas. Algumas dessas restrições eram, por exemplo, a de não poder receber heranças, não poder defender-se em tribunais, não poder casar-se sem o consentimento de uma autoridade religiosa, entre outras.

A força dessas restrições e do preconceito eram tão fortes que o tipo de comunicação a ser oferecida aos/às Surdos/as daquela sociedade deveria estar pautada na aprendizagem da fala. Assim, o oralismo desponta como a principal forma de comunicação para os/as Surdos/as, já que era pela fala que o indivíduo podia manifestar suas ações, seu pensamento e sua identidade e, portanto, poderia ser reconhecido como cidadão de direitos.

Na Idade Contemporânea as propostas pautadas no oralismo ganham ainda mais força. Nesse momento surge a visão clínica da surdez, a qual, segundo Moura (2000) era “[...] equivocada quanto aos seus princípios, que procurava a todo custo acabar com aquilo que não podia ser tratado, curado na maioria das vezes.” (MOURA, 2000, p.26)

A visão clínica, portanto, preconizava a ideia de cura da surdez, de tratamento, de reabilitação das pessoas surdas, já que, por meio desses procedimentos acreditava-se que a fala seria reestabelecida, o/a Surdo/a seria, então curado/a e, desse modo, o/a Surdo/a passaria a ter uma possibilidade de salvação e, assim, ser um/a integrante legítimo/a da sociedade ouvinte.

Essa dificuldade de um determinado grupo não reconhecer o outro em suas diferenças é antiga e perdura até os dias de hoje. Associado a isso estão as relações de poder, ou seja, um grupo dominante, em prol de seus interesses, legítima ideias e condutas que são consideradas melhores e que devem ser seguidas pelos demais grupos, os quais ficam desprivilegiados, já que não é possível seguir normas e padrões únicos de existência.

Nesse sentido, vale destacar um grande evento que ocorreu na Itália e ficou conhecido como o Congresso de Milão, que ocorreu em 1880 e pelo mesmo ficou determinado, por um grupo de ouvintes, que o método oral era superior ao uso de sinais para o ensino e aprendizagem dos surdos. Observa-se que a língua de sinais, língua natural dos surdos, é preterida e em seu lugar é colocado o oralismo como a forma de integração da comunidade surda à comunidade ouvinte.

Cavalcanti (2010, p. 89) complementa que:

A partir desse evento que teve o maior impacto na educação, se considerarmos os cem anos de sua hegemonia, os surdos foram subjugados às práticas ouvintistas. Ficou legitimado que apenas a língua oral deveria ser aprendida pelos surdos, sendo a língua de sinais considerada como prejudicial para o desenvolvimento dessa criança.

Em função desse cenário histórico, as escolas se reorganizaram para desempenhar seus processos de ensino e aprendizagem baseados na língua oral, entendendo que a criança surda se desenvolveria tal qual a criança ouvinte. Assim, associado à visão clínica da surdez, o modelo educacional nomeado de oralismo desconsidera a cultura e a identidade surdas, as quais, a partir de então, eram as mesmas que as do ouvinte, ou seja, baseadas na língua oral.

Todavia, o sistema oralista de educação apresentou sinais de fracasso e, como se não bastasse, esse fracasso era associado ao/à próprio/a Surdo/a. Nesses casos, o/a Surdo/a era considerado/a deficiente mental, incapaz, incompetente e, mais uma vez, a culpa era da surdez e não do modelo educacional adotado pelos/as ouvintes.

A partir da segunda metade do século XX esse cenário começou a esboçar algumas mudanças positivas para a comunidade surda, principalmente com a divulgação dos estudos do linguista americano William Stokoe, o qual trouxe novamente a concepção de que os sinais constituem uma língua legítima, com estruturas independentes das línguas orais.

Essa perspectiva abre espaço para uma reconstrução da história da comunidade surda, com base na valorização da língua de sinais, da identidade surda e do reconhecimento e respeito às diferenças. O final do século XX e início do século XXI, portanto, são momentos históricos que marcam um novo recomeço para a educação de Surdos/as, com possibilidades de mobilizações em prol do reconhecimento e legitimações que amparam seus direitos e demandas específicas.

A partir da mobilização de movimentos sociais, algumas mudanças começam a despontar em várias partes do mundo e as pessoas com deficiência passam a ser vistas como indivíduos normais e, como todo mundo, com suas diferenças. Nesse sentido, Cavalcanti (2010, p. 99) explica que

Passamos da exclusão total para outras formas de participação que na época, não representaram o respeito ao direito de ser cidadão. Nessa ótica, podemos interpretar a exclusão como um processo dinâmico da calar grupos sociais, total ou parcialmente.

Essa forma disfarçada de exclusão foi sendo imposta de tal modo que abriu espaço para um processo chamado de segregação. Nesse cenário, as pessoas com deficiência passaram a ser toleradas e, desse modo, poderiam sobreviver fisicamente, mas não poderiam participar plenamente da sociedade, ficando restritos ao convívio com seus pares.

Seguiu-se a esse movimento “a integração que representou um passo adiante nessa caminhada em direção a uma maior participação na sociedade. Nesse momento ainda se percebia que “estar juntos” não podia acontecer de forma plena.” (CAVALCANTI, 2010, p. 99).

Os referidos movimentos, quais sejam, o de segregação e o de integração, representam, de certo modo, uma forma de reconhecimento e de tolerância com relação às pessoas consideradas deficientes. Porém, nota-se que há preocupação em empenhar novas visões sobre esses sujeitos.

Somente na segunda metade do século XX, as ideias avançaram rumo a uma concepção de inclusão, a qual anuncia o direito de todos participarem da sociedade, a qual, por sua vez, deve estar preparada para receber a diversidade de sujeitos que dela sempre estiveram marginalizados. Assim, pode-se dizer que a educação inclusiva se refere à “educação para todos” e não apenas para aqueles que apresentam algum tipo de necessidade especial. A inclusão supõe que sejam oferecidas para todos aqueles que vivem e participam da sociedade condições para superar limitações encontrando novos caminhos. (CAVALCANTI, 2010, p. 100)

Esse deslocamento de paradigma, ou seja, da exclusão e segregação para a inclusão, teve como principal mola propulsora a Declaração de Salamanca de 1994, a qual foi assinada por vários países em prol do compromisso de adequar a sociedade receber a todos, de forma plena e qualitativa, considerando todas as demandas e especificidades dos indivíduos.

Nessa direção, Cavalcanti (2010, p. 100) relata que:

As recomendações contidas nessa declaração trouxeram para as escolas uma nova forma de combater a discriminação, trazendo para elas responsabilidade extensiva a toda a sociedade. Se antes parecia que a deficiência era um problema individual agora muda de foco, ou seja, aponta para uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade, tendo na escola um dos seus principais representantes.

Percebe-se, assim, que a escola deveria propiciar o acesso e permanência de todas as crianças, independentemente de suas demandas e especificidades, sejam elas físicas, motoras, intelectuais, entre outras que durante muito tempo se constituíram em barreiras intransponíveis aos sistemas educacionais.

Esse modelo de educação inclusiva é confirmado em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a qual, em seu capítulo V, trata da Educação Especial. Essa preconiza, entre outras coisas, a inserção das pessoas com deficiência, preferencialmente, no ensino regular.

É importante refletir que, se não forem observadas as prerrogativas legais que indicam as ações a serem adotadas para efetivação da inclusão escolar, certamente as desigualdades advindas das diferenças serão reproduzidas e a discriminação e marginalização permanecerão inalteradas.

Isso implica pensarmos, por exemplo, que se não forem implementadas políticas públicas e práticas sociais que visem a desconstrução de paradigmas que reforçam a segregação, os/as Surdos/as continuarão sendo vistos sob a ótica patológica de deficientes e, assim, poderão ser excluídos mais uma vez.

Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, rever as formas de interação estabelecida entre todos os segmentos que a compõem e nela interferem. Se faz necessário rever a estrutura, organização, o projeto político-pedagógico, os recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como as práticas avaliativas das escolas. A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais. (GLAT, 2007, p.16 e 17)

Nesse contexto, a estruturação da educação para os/as Surdos/as nos moldes propostos pelo modelo inclusivista, traz o bilinguismo como orientador das ações que devem se desdobrar daí, marcaram mudanças radicais na vida do/a Surdo/a e da escola que teve a incumbência de implantar um trabalho pedagógico voltado para a efetivação dessa proposta.

### **MODELOS DE EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS SURDAS**

Conforme já foi discutido no texto anterior, pode-se dizer que, desde a Idade Moderna, as pessoas surdas tem sido alvo de atenções relacionadas a interesses religiosos e médicos. Vale destacar que a atenção médica estava relacionada ao próprio desenvolvimento da medicina, que passou a ver o/a Surdo/a como indivíduo que tinha uma anomalia, uma patologia e, desse modo, era passível de cura, situação essa que se tornou um desafio para essa área de conhecimento. Já os preceitos religiosos estavam ligados à caridade de acolher aqueles que não podiam ouvir nem falar.

Porém, é importante ressaltar que associado ao desenvolvimento da ciência, foi fundamental o envolvimento dos familiares, amigos entre outros para a mudança de percepção sobre as pessoas surdas. Além disso, Cavalcanti (2010, p. 104) frisa que “a atuação dos médicos que foram se interessando pela educação de Surdos/as foi marcada por uma prática essencialmente pedagógica voltada para que o/a Surdo/a adquirisse algum tipo de conhecimento.”

A partir desse cenário, algumas iniciativas começaram a ser engendradas, entre elas a estruturação de alguns modelos de educação para os/as Surdos/as. Um deles é o modelo oralista, o qual teve como marca registrada o Congresso de Milão de 1880, pelo qual ficou decidido que a língua oral deveria ser o único meio de aprendizagem do/a Surdo/o. Enquanto isso, a língua de sinais era considerada prejudicial à construção de conhecimentos das crianças. As escolas, nesse contexto, abandonaram qualquer tipo de manifestação em língua de sinais e investiram esforços em oralizar as crianças surdas.

Para desenvolvimento da língua oral nas crianças, o modelo oralista lançava mão do treinamento oral para o desenvolvimento da fala. Essa tendência esteve presente em todo o mundo durante muito tempo, todavia, foi contestada a partir da década de 1960.

Vale destacar também que hoje se encontra disponível para os/as Surdos/as o implante coclear, o qual se trata de uma prótese computadorizada inserida cirurgicamente no ouvido interno e substitui parcialmente as funções da cóclea, transformando a energia sonora em sinais eletroquímicos. Estes sinais são codificados e enviados para o córtex auditivo. Evidentemente, que há todo um trabalho a ser realizado pós cirurgia e cada indivíduo vai responder ao tratamento de modo diferente, o que pode incorrer em casos de sucesso ou fracasso com relação ao desenvolvimento da capacidade de ouvir e falar.

De todo modo, as principais técnicas trabalhadas nos modelos de oralização são: o treinamento auditivo, a leitura orofacial, e o desenvolvimento da fala. O treinamento auditivo propõe que, por meio da estimulação auditiva, o/a Surdo/a possa reconhecer e discriminar ruídos, sons ambientais, sons da fala. A leitura orofacial refere-se à utilização da leitura orofacial para identificar palavras faladas produzidas através de movimentos articulatórios por parte do emissor. Assim, espera-se que o surdo entenda a mensagem do interlocutor a partir da leitura que faça dos lábios, da face, dos movimentos e posições dos órgãos articulatórios. Em se tratando do desenvolvimento da fala, esse pode ser entendido como exercícios realizados para a mobilidade e tonicidade dos órgãos fonoarticulatórios na fonação, lábios, mandíbula, entre outros. Contam também com exercícios de respiração e relaxamento. (CAVALCANTI, 2010)

Enfim, assim como essas, foram desenvolvidas muitas outras técnicas, com objetivo muito claro de desenvolver a linguagem das crianças, desde muito cedo, para atingir a finalidade da oralização.

Outro modelo de educação de Surdos/as foi Comunicação Total. Esse modelo percebia o/a Surdo/a de modo diferente das concepções até então delineadas, ou seja, denominava essas pessoas como surda, o que indica o reconhecimento cultural da identidade de uma comunidade. Porém, esse modelo pressupunha a utilização de qualquer recurso linguístico, a língua de sinais, a língua oral, códigos manuais, enfim, tudo que fosse possível para facilitar a comunicação.

Podemos observar que a comunicação total, na verdade, não estava preocupada com o desenvolvimento de uma língua, mas de criar meios de comunicação entre Surdos/a e ouvintes. Desse modo, ela acabou instalando uma confusão de estratégias pedagógicas, que não ajudaram no respaldo da língua de sinais, a qual possui estrutura diferente da língua portuguesa. (CAVALCANTI, 2010)

Além desses, destacou-se, mas recentemente, o modelo bilinguista ou o bilinguismo. Nessa perspectiva o/a Surdo/a deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir a língua de sinais, a qual é considerada a primeira língua, a língua materna e natural dos/as Surdos/as e, como segunda língua a língua oficial do seu país na modalidade escrita e ou oral.

Desse modo, pode-se inferir que o bilinguismo pressupõe a exposição da criança surda a duas línguas: a língua de sinais (desde muito cedo, para que seja adquirida como primeira língua) e a outra, a língua oficial de seu país.

Nesse sentido, uma percepção interessante que o modelo do bilinguismo nos traz é de que os/as Surdos/as constituem uma comunidade, com língua e cultura próprias. Esta proposta implica em uma mudança política e social, isto é, deve-se abandonar o pressuposto da visão do "deficiente que precisa de tratamento" para enxergar o/a Surdo/a como capaz, como pessoa pertencente a uma comunidade com língua própria, que participa tanto da comunidade surda, como da comunidade ouvinte.

De todo modo, o bilinguismo, na atualidade, é considerado o meio mais adequado para que o/a Surdo/a construa conhecimentos de forma plena e segura. Assim, podemos dizer que entre os modelos de educação apresentados nesse estudo, o bilinguismo parece propiciar melhores condições para o desenvolvimento da linguagem e comunicação dos/as Surdos/as de forma geral e específica para os processos de aprendizagem na escola e nos outros espaços sociais.

### **A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA AS PESSOAS SURDAS NO CONTEXTO DO DECRETO 5.626/2005 E NO DOCUMENTO IPEEPI/2015**

O documento emitido pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC intitulado "Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva" (OPEEPI-2015), bem como o decreto 5.626 de 2005, que regulamenta a lei nº 10.436

de 2002, a qual oficializa a LIBRAS como meio oficial de comunicação e expressão das pessoas surdas, foram escolhidos para análise tendo em vista a atualidade das orientações do Ministério da Educação e a legalidade do decreto citado, além de que, tratam de elementos balizadores da constituição da comunidade surda do Brasil. Desse modo, entende-se ser relevante observar pontos convergentes e/ou divergentes no que concerne a implantação da legislação e as tentativas de implementação da mesma. No caso desse artigo, o foco principal trata-se do tratamento dado à educação bilíngue para as pessoas surdas.

Nesse cenário, ressalta-se que o MEC, por meio do documento (OPEPEI-2015), corrobora a intenção de assegurar o direito à inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação à educação regular, de modo a orientar as ações de Estados e municípios “no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.” (MEC, p. 07, 2015)

O referido documento está estruturado da seguinte forma: a) faz um apanhado sobre a trajetória histórica da construção da Educação Inclusiva no Brasil; b) aponta mecanismos para a garantia do direito das pessoas com deficiência à Educação inclusiva; c) indica programas e ações de apoio ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino; d) expõe os Documentos Orientadores à Implementação da Política de Educação Inclusiva; e) apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; e, por fim, f) destaca 22 notas técnicas e 8 pareceres. Observou-se que se constitui em um documento denso e de suma relevância para a organização do sistema de ensino brasileiro, no que se refere ao atendimento às pessoas com deficiência, contexto esse em que se inserem as pessoas surdas.

Não é alvo desse estudo um aprofundamento específico em cada item do documento, mas sim uma observação geral de pontos considerados relevantes para entendimento da temática em questão e, principalmente, a busca por abordagens específicas sobre a educação bilíngue para as pessoas surdas.

O documento se ampara na Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, divulgada pela Organização das Nações Unidas em 2006, a qual é confirmada no Brasil por meio dos Decretos 186/2008 e 6949/2009. Nesse sentido, a referida Convenção (ONU, 2006) em seu artigo 9º, defende a inclusão como forma de

[...]possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação.

Nessa direção, a educação inclusiva é uma das maneiras de proporcionar as premissas citadas acima, visto que é considerada uma forma de contraposição a todas as formas de discriminação que inviabilizam o exercício da cidadania das pessoas com deficiência. Além disso, o documento aponta a intensificação dos movimentos sociais, a partir do século XX, contrários às “práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem[...]”. (MEC, p. 08, 2015)

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais coloca que as escolas comuns são espaços imprescindíveis ao combate de atitudes discriminatórias, de modo que

Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (BRASIL, 1997, p. 17 e 18).

Assim, o paradigma da educação inclusiva pressupõe que cabe à sociedade viabilizar as condições de acessibilidade necessárias às pessoas com deficiência<sup>4</sup>, de modo que elas vivam de forma independente e participem plenamente de todos os aspectos da vida.

A educação especial, nesse contexto, continua existindo, porém em uma perspectiva transversal que perpassa todos os segmentos, níveis e modalidades de educação e deve ser ofertada ao longo da vida dos sujeitos.

Assim, tem início a construção de uma nova política de educação especial que enfrenta o desafio de se constituir, de fato, como uma modalidade transversal desde a educação infantil à educação superior. Neste processo são repensadas as práticas educacionais concebidas a partir de um padrão de estudante, de professor, de currículo e de gestão, redefinindo a compreensão acerca das condições de infra-

---

<sup>4</sup> De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (ONU, Art. 1)

estrutura escolar e dos recursos pedagógicos fundamentados da concepção de desenho universal. (MEC, p. 13, 2015)

Entende-se, de acordo com o exposto, que a educação inclusiva é uma proposta que pretende encurtar as relações sociais de desigualdades produzidas, principalmente, com base em preconceitos e discriminações das diferenças e engendrar uma política que atenda as diferentes demandas dos estudantes, com o desafio de agregar em classes comuns/ regulares sujeitos com necessidades variadas. No caso desse artigo, interessa-nos a acessibilidade dada às minorias linguísticas, especialmente a da comunidade de pessoas surdas, visto que essas demandam uma educação bilíngue, ou seja, em que a LIBRAS, que é a primeira língua dos/as Surdos/as, seja instrumento de valorização dos seus usuários e meio de aprendizagem da língua oficial escrita do país, qual seja, a Língua Portuguesa.

Nessa direção, são apontados mecanismos para garantia das pessoas com deficiência à educação inclusiva. Inicialmente o documento trata da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008, a qual traz

novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público alvo da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (MEC, 2015, p. 12)

Em seguida, é exposta a política pública de financiamento da educação inclusiva, com foco no Decreto nº 6.571/2008, o qual trata do apoio da União aos sistemas de ensino para expandir a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Conforme o Decreto 6.571/2008: "O atendimento educacional especializado-AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular." (BRASIL, 2008).

O AEE é retomado no documento em questão em uma nota técnica, qual seja a 05/2011 – MEC/SECADI/GAB, que trata, especificamente, da implementação da Educação Bilíngue. Conforme a referida nota técnica, o AEE deve fazer parte do projeto político pedagógico da escola, deve contemplar a participação da família e ser instituído em articulação com as demais políticas públicas. "Para a oferta deste atendimento, deve ser disponibilizado: professor para Atendimento Educacional Especializado, profissional para atuar em atividades de apoio, tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, entre outros." (Nota técnica nº 05/2011, MEC/SECADI/GAB). O AEE é colocado como um fator fundamental para a concretização da proposta de educação bilíngue, a qual é caracterizada pelo ensino ministrado por meio da Língua Portuguesa e da Libras, devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da Libras para os estudantes.

Para tanto, a organização da educação bilíngue está prevista no Decreto nº 5.626/2005, no seu Art. 22, incisos I e II, da seguinte forma:

I – Escola e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – Escolas bilíngues ou escolas comuns do ensino regular, abertas aos alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa.

Diante desse cenário, é importante ressaltar que um dos grandes desafios encontrados hoje na educação para as pessoas com surdez refere-se à formação de professores, o que pode dificultar ainda mais a implementação de uma educação bilíngue desde a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, a Educação Infantil.

O Decreto nº 5.626/2005, em seu artigo 15, destaca ainda que

Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I – atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e

II – áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

A citação acima aponta possibilidades desejáveis e requeridas pela comunidade surda, porém, o que se percebe em muitos sistemas educativos no Brasil é um distanciamento e até mesmo um

desconhecimento das especificidades desse público, o que acarreta em planejamentos e práticas aquém do que é proposto em legislações.

Todavia, o documento (OPEEPEI/2015) destaca que para a efetivação da educação bilíngue, o MEC tem desenvolvido programas e ações, em parceria com os sistemas de ensino, entre eles: a) Formação Inicial de Professores em Letras/Libras; b) Formação inicial de professores em curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Língua Portuguesa; c) Certificação de proficiência em Libras; d) Programa Interiorizando Libras; e) Formação Continuada de Professores na Educação Especial; f) Criação dos Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS; g) Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; h) Livros Didáticos e Paradidáticos em Libras; i) Dicionários e Livros de Literatura bilíngue, Língua Portuguesa/LIBRAS: (Nota técnica nº 05/2011, MEC/SECADI/GAB).

Observa-se, dessa forma, que o documento orientador do MEC discutido nesse estudo evidencia diversas iniciativas que vislumbram uma educação das pessoas surdas no sentido de tentar viabilizar a acessibilidade a uma educação bilíngue e, assim, também converge na perspectiva de atender às colocações do Decreto 5.626/2005, especialmente no que concerne à educação bilíngue para os/as Surdos/as.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a educação bilíngue indicada no Decreto 5.626 de 2005 pressupõe uma série de mudanças no cenário da educação formal que demandam o envolvimento de governos, políticas públicas, gestores, professores, família dos/as estudantes Surdos/as, entre outros. Nessa direção, o documento (OPEEPEI-2015) do MEC apresenta propostas que visam a implementação da educação bilíngue em âmbito nacional, com iniciativas que tendem a beneficiar uma educação preocupada com as especificidades das pessoas surdas, principalmente no que tange a formação de professores, a inserção da LIBRAS nos currículos escolares, a divulgação de materiais didáticos específicos, entre outros.

Não obstante, é importante lembrar que ainda há muitos obstáculos que os sistemas escolares ainda não conseguiram eliminar, pois a língua portuguesa continua sendo a língua dominante nas salas de aula, o que reforça também a cultura a ela relacionada.

Outro desafio a ser vencido refere-se à presença do intérprete de Libras nas salas de aula, pois, embora importante, é o exercício de uma profissão que não foi devidamente e amplamente esclarecido, e por esse motivo gera expectativas incoerentes com as possibilidades de sua atuação. Muitas pessoas pensam, por exemplo, que o fato de ter um intérprete em sala o/a estudante Surdo/a está incluído e suas demandas estão sendo atendidas.

A tarefa de ressignificação do ato pedagógico não é fácil, porque requer uma renovação dos padrões até então adotados, pois muitas vezes conservando modelos tradicionais, deixam de incorporar estratégias que serviriam para que o/a Surdo/a avançasse no processo de aquisição do conhecimento. Portanto, em um cenário em que ainda não contamos com profissionais em número sequer razoável para atuar em todas as salas de aula, sejam: intérpretes de Libras, professores bilíngues, professores/as Surdos/as, de fato não podemos falar de um cenário que contribua de forma plena para a educação dos/as Surdos/as.

Portanto, faz-se necessário substituir as tendências tecnicistas na educação de Surdos/as por uma nova versão na qual a língua de sinais alcance o verdadeiro lugar que deve ocupar, juntamente com profissionais que possam trabalhar para a concretização dos princípios bilíngüistas.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** – MEC/SEESP. Disponível em: <<http://twixar.me/B0sn>>. Acesso em 02 abr.2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em <<http://twixar.me/X0sn>> Acesso em 10 jun.2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE/MJ/UNESCO, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Decreto nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações para implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SECADI, 2015. Disponível em: <http://twixar.me/50sn>. Acesso em 12 set.2019.

- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.s). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. **Fundamentos da Educação de Surdos**. CAPES, 2010. (Livro produzido pela Universidade Federal da Paraíba e utilizado para cursos de LETRAS/LIBRAS da Universidade Aberta do Brasil/Instituto Federal Norte de Minas, UAB/IFNM). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br>. Acesso em: 10 jun.2019.
- DORZIAT, A. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FERNANDES, E. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indagações sobre currículo. Brasília: MEC, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Altas, 2011.
- GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GLAT, R. (Org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- HONORA, Márcia. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- LACERDA, Cristina Broglia Feito; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Revista Educação e Pesquisa**, v.39, n.1, São Paulo, Jan./Mar. 2013.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

# RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ESCOLAS DE BELO HORIZONTE E CONTAGEM - MG NA PERCEPÇÃO DAS/OS GESTORAS/ES ESCOLARES

SOUZA, Andréia Carvalho de<sup>1\*</sup>

VALENTIM, Silvani dos Santos<sup>\*\*</sup>

## RESUMO

Trazer à tona a temática do racismo e seu enfrentamento no mundo do trabalho e nas instituições de ensino torna-se cada vez mais relevante e atual, uma vez que o racismo continua presente nas relações sociais cotidianas, nas escolas e nos currículos. A escola é entendida pelos trabalhadores da educação, por pesquisadores, educadores e pelos movimentos sociais dos negros como um espaço fundamental para a construção de representações positivas dos afro-brasileiros e respeito à diversidade. E foi após décadas de lutas deste Movimento, pela superação do racismo, que a Lei 10.639 de 2003 foi promulgada tornando obrigatório o ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira nas instituições públicas e privadas de educação básica. Apesar do grande desafio na efetivação da sustentabilidade das práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, muitas ações vêm sendo realizadas nas escolas. Sabemos que para torná-las sustentáveis e enraizadas é necessário o engajamento de todos/as os/as profissionais envolvidos, sobretudo os da gestão escolar. Mas, como estas/es gestoras/es tem percebido e se implicado nessas práticas? Quais os desafios encontrados? Nesse sentido, investigamos um grupo de gestoras/es de escolas públicas estaduais e municipais de Belo Horizonte e Contagem, participantes de um grupo fomentado por um programa de responsabilidade social, a fim de identificar: o conhecimento das/os gestoras/es sobre a Lei 10.639/03, a importância atribuída a ela, o interesse das/os professoras/es e estudantes pela temática étnico-racial, os recursos que as/os professoras/es e as escolas recebem, os projetos desenvolvidos pelas escolas sobre a temática étnico-racial, as experiências positivas, as disciplinas em que a temática é trabalhada, bem como os elementos desafiadores para o desenvolvimento da temática nas escolas. Para tanto, aplicamos um questionário eletrônico que foi respondido pelas/os gestoras/es e analisado posteriormente. Os dados demonstram que são muitos os desafios enfrentados pela escola e apontam a necessidade das/os gestoras/es e professoras/es ampliarem e qualificarem a atuação sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) seja nas escolas de educação básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou Educação Profissional (EP).

**Palavras-chave:** Educação; Relações Étnico-Raciais; Gestão Escolar.

## INTRODUÇÃO

A temática das relações étnico-raciais<sup>2</sup> tem sido pauta importante para discussão na atualidade. Observa-se que ainda hoje há uma desinformação sobre a história dos negros, suas lutas, suas resistências e conquistas, a herança africana e sua influência na formação da sociedade brasileira. Consequentemente, mesmo que de forma velada, o racismo ainda está presente nas relações sociais cotidianas, nas relações de trabalho, nas escolas e nos currículos.

É importante compreender que "o racismo e a desinformação sobre a ascendência africana no Brasil constituem sérios obstáculos à promoção de uma consciência coletiva que tenha como eixo da ação política a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos os grupos étnicos e raciais". (GOMES, 2013, p.71).

O Movimento Negro<sup>3</sup> e outros movimentos sociais têm sido atores políticos importantes para trazer à tona esse debate. Esses grupos se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico (GOMES, 2013). Foi a partir de demandas desses movimentos que em janeiro de 2003, a Lei 10.639<sup>4</sup> foi promulgada, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas instituições públicas e privadas de educação básica. Sua aprovação altera a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), apontando o reconhecimento da importância do combate ao

---

<sup>1</sup> Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do CEFET-MG. Graduada em Psicologia pela PucMinas. E-mail: [andriacarvalhos@yahoo.com.br](mailto:andriacarvalhos@yahoo.com.br).

<sup>\*\*</sup> Ph.D em Educação, TempleUniversity, USA. Professora Associada do CEFET-MG, atua no PPGET/CEFET-MG, no Departamento de Educação e na Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID/DEDC) da mesma instituição. E-mail: [silvanisvalentim@gmail.com](mailto:silvanisvalentim@gmail.com).

<sup>2</sup> Tal como propõe o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana, empregaremos o termo étnico na expressão étnico-racial para marcar as relações tensas advindas das diferenças na cor da pele e nos traços fisionômicos (BRASIL, 2008).

<sup>3</sup> O Movimento Negro é formado por: "Grupos, entidades e Militantes negros que buscam a valorização do negro e da Cultura Negra e se colocam diretamente contra o racismo, buscando, através deste combate, o respeito da sociedade e a melhoria das condições de vida para a população afro-brasileira" (PEREIRA, 2008, p. 26).

<sup>4</sup> Esta Lei foi alterada posteriormente pela Lei Lei no 11.645/2008, que também altera a LDBEN 9394/96, incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena ao lado da afro-brasileira

preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades. (BRASIL, 2008).

Apesar de ter sido promulgada após décadas de lutas dos Movimentos, a Lei 10.639/03 pode ser considerada como um marco histórico. Ela simboliza simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira. (BRASIL, 2008)

Nesse sentido, a escola é entendida pelos trabalhadores da educação, por pesquisadores, educadores e pelos movimentos sociais dos negros como uma instituição social de formação de cidadãos, responsável pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e respeito à diversidade, exercendo assim, um papel fundamental na construção de uma educação antirracista (GOMES, 2013).

Incluir no currículo e nas práticas pedagógicas escolares a temática das relações étnico-raciais possibilita o acesso à informação, um espaço de discussão e conseqüentemente a mudança de postura dos sujeitos em relação a práticas racistas e discriminatórias.

Acreditamos que a gestão escolar tem papel fundamental neste processo, ou seja, na mobilização, articulação, sensibilização do corpo docente e na implementação efetiva da Lei 10.639/03. Uma vez que, é função desta/e profissional organizar, orientar e liderar as ações e processos promovidos na escola com o foco na formação de estudantes e promoção de sua aprendizagem mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais (LÜCK, 2009).

Na pesquisa "Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais nas escolas na perspectiva da Lei nº 10.639/03",<sup>5</sup> realizada em 2009, em todas as regiões do Brasil, verificou-se que, nas escolas pesquisadas, a presença de gestoras/es escolares comprometidas/os ou sensibilizadas/os com a temática, possibilitou tanto o desenvolvimento coletivo das atividades no interior da escola, quanto a inclusão da temática nos documentos oficiais da instituição (BRASIL, 2012).

Este dado vai ao encontro da nossa colocação sobre o papel significativo da gestão escolar na implementação da Lei 10.639/03, e, além disso, na sustentabilidade das práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Partindo desta perspectiva, este artigo buscou realizar uma reflexão sobre a temática e investigar, a partir da percepção das/os gestoras/es escolares participantes de um grupo de formação de gestoras/es,<sup>6</sup> como se dá a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas que dirigem.

### **OS CAMINHOS QUE LEVAM À LEI 10.639/03**

A ideia de raça é um conceito que tem sido utilizada há mais de 500 anos como um instrumento eficaz de dominação. Produzida no início da formação da América e do capitalismo, na passagem do século XV para o XVI, nos séculos seguintes foi imposta sobre toda a população do planeta como parte da dominação colonial da Europa (QUIJANO, 2009).

De acordo com Munanga (2000), o conceito de raça utilizado para classificar a diversidade humana passou a atuar nas relações entre classes sociais na França nos séculos XVI-XVII. Depois de alguns questionamentos sobre seu emprego ao longo do tempo, no século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d'água entre as chamadas raças. Desde o início, os naturalistas se deram o direito de hierarquizar as raças, e assim, os indivíduos de raça branca foram decretados superiores aos da raça "negra" e "amarela", em função das suas características físicas hereditárias.

No século XX essa classificação desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que serviu para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial. Hoje, não utilizamos o conceito de raça como uma categoria biológica, mas "como um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação". (MUNANGA, 2000, p.22)

Gomes (2012) aponta que Quijano revela uma dimensão mais profunda da invenção da raça: "antes mesmo de se consolidar como um conceito da ciência, ele foi sendo formulado como uma ideia, uma representação social, e, portanto, uma forma de classificação social imbricadas nas estratégias de poder colonial". (GOMES, 2012, p.730)

Dessa forma, a noção de raça tornou-se um instrumento de poder econômico, político, cultural, epistemológico e, além disso, pedagógico. Ainda hoje, o racismo é instaurado de forma velada e

---

<sup>5</sup> Pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas da UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq), apoiada e financiada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela representação da UNESCO no Brasil.

<sup>6</sup> Grupo fomentado por uma Organização Não Governamental (ONG) e uma empresa privada, composto por gestoras/es escolares de 12 escolas públicas de Belo Horizonte e Contagem - MG.

em novas roupagens. Podemos dizer que é comum encontrar, na sociedade em geral, práticas que contribuem para cristalizar preconceitos e discriminações, e representações estereotipadas e desrespeitosas.

Contudo, há um esforço também do Movimento Negro em ressignificar e politizar afirmativamente a ideia de raça. Ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial. (GOMES, 2012)

Para o Movimento Negro, bem como para outros grupos e movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo, a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. A escola exerce papel fundamental na construção de uma educação antirracista (GOMES, 2012).

Foi diante das reivindicações dos movimentos sociais dos negros que a temática das relações étnico-raciais no Brasil foi incorporada nos currículos de educação básica, por meio da implementação da Lei 10.639 de 2003, aprovado pelo então presidente da república Luís Inácio Lula da Silva, que torna obrigatória o ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira nas instituições públicas e privadas de educação básica.

Esta Lei altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passando assim a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [...]

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

A Lei 10.639/03 representa uma importante ação afirmativa<sup>7</sup> por uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo Forde e Valentim (2012, p.67), esta lei confere

[...] o direito inalienável ao exercício de um direito humano fundamental: o respeito às diferenças étnico-raciais e a valorização da história, memória e cultura africana e afro-brasileira nos sistemas escolares e nas práticas docentes, nas relações discente e docente, no acolhimento de famílias que historicamente foram classificadas como possuidoras de aportes culturais e vivências religiosas e sociais estranhas e desprezíveis e, portanto, silenciadas e não valorizadas pela escola.

Miguel Arroyo (2011) aponta a influência dos coletivos negados de sua história oficial, na implantação da Lei 10.639/03 e destaca um cartaz no Seminário de implantação da Lei que dizia: "Agora a história será outra".

A cultura da memória chega aos currículos com a chegada dos coletivos e suas lutas políticas pelo reconhecimento de sua condição de sujeitos de histórias. Em outras memórias põem a descoberto a parcialidade da história legitimada nos currículos como a única. Ao afirmarem "Agora a História será outra" põem a descoberto a dificuldade de conhecimento legitimado como único de reconhecer e incorporar diferentes histórias. De reconhecer como iguais ou diferentes. Revelam os brutais processos de inferiorizá-los até na capacidade de construir histórias e memórias dignas de ser reconhecidas como parte da produção histórica e cultural. (ARROYO, 2011, p.293)

Contudo, não basta a luta destes coletivos, a inclusão da temática nos currículos e a revisão do material didático e literário, torna-se necessário ressignificar a história e as memórias deixadas por tanto tempo à margem dos currículos escolares.

Gomes (2013) nos chama a atenção para os possíveis conflitos que podem ocorrer ao tratar das questões étnico-raciais nas escolas. Segundo a autora, um dos caminhos para lidar com estes conflitos "é a criação da disposição para refletir sobre as normas e os acordos, tendo em vista o

---

<sup>7</sup> As ações afirmativas "têm como objetivo central a correção de desigualdades, a construção de oportunidades iguais para os grupos sociais e étnico-raciais com um comprovado histórico de exclusão e primam pelo reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade desses segmentos". (GOMES, 2013, p.79)

mundo da cultura, o currículo e o contexto das desigualdades sociais e raciais". (GOMES, 2013, p. 82)

Esta abordagem na condução do debate e da prática pedagógica possibilita uma orientação ética da relação pedagógica, que valorize o sujeito, evitando a violência simbólica ou explícita, desnaturalizando as desigualdades e preparando os sujeitos para um posicionamento político e legítimo contra a discriminação que muitas vezes permeia o ambiente escolar. (GOMES, 2013)

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação. (GOMES, 2013, p.83)

Nesse sentido, mais do que promover atividades pedagógicas diferenciadas, eventos comemorativos, debates sobre a África e sobre os negros no Brasil, a implementação da Lei 10.639/03 deve pautar-se em ações que promovam mudanças de postura e combate ao racismo. Daí a importância da formação das/os professoras/es e da inclusão da temática no Projeto Político Pedagógico das escolas.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 003/2004 homologado pelo Ministério da Educação vem ao encontro dessa preocupação, uma vez que em seu texto deixa claro que as políticas de ações afirmativas, no campo educacional, buscam garantir o direito de negros e de negras, e de todos os cidadãos ao acesso ao ensino, além de,

[...] professores e profissionais da educação qualificados para as demandas contemporâneas da sociedade brasileira, e em especial, capacitados para identificar e superar as manifestações de preconceito, racismos e discriminações, produzindo na escola uma nova relação entre os diferentes grupos etnicorraciais, que propicie efetiva mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural. (Brasil, 2004, p.20)

Porém, as/os professoras/es estão realmente preparadas e interessadas em desenvolver práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais? Os gestores escolares têm encontrado desafios para implementação da Lei 10.639/03? Essas questões nos levaram a este artigo e provocam reflexões para futuros estudos e intervenções junto às/aos gestoras/es escolares e professoras/es.

### **A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA PERCEPÇÃO DAS/OS GESTORAS/ES**

O grupo de gestoras/es, objeto deste estudo, é constituído por gestoras/es de 12 escolas públicas estaduais e municipais de Belo Horizonte e Contagem - MG. As/os gestoras/es reúnem-se mensalmente, a fim de participarem de formações oferecidas pela ONG, trocar experiências e realizar projetos em parceria.

As/os gestoras/es continuamente apresentam projetos desenvolvidos em suas escolas que servem de experiência para outras e nos períodos festivos e datas comemorativas convidam para os eventos realizados. Observamos que muitas/os gestoras/es dessas escolas incentivam e realizam junto à equipe, eventos festivos no dia 20 de novembro em comemoração ao Dia Nacional da Consciência Negra.

Diante disso, surgiu o interesse em compreender como e quando as escolas desenvolvem projetos e/ou ações sobre a temática étnico-racial. Em qual outro momento os alunos e professores discutem e estudam as relações étnico-raciais? Quando e como a Lei 10.639/03 é colocada em prática nos currículos dessas escolas?

Buscando responder estas e outras perguntas, realizamos neste estudo uma revisão de literatura de temas correlatos ao assunto, bem como a revisão de documentos importantes como as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica e a Lei 10.639/03; e, além disso, aplicamos um questionário eletrônico junto às/aos gestoras/es escolares participantes do grupo G+.

Por meio deste questionário buscamos identificar o conhecimento das/os gestoras/es sobre a Lei 10.639/03, a importância atribuída a ela, o interesse das/os professoras/es e estudantes pela temática étnico-racial, quais os recursos as/os professoras/es e as escolas recebem, tais como formação e material didático, os projetos desenvolvidos pelas escolas sobre a temática étnico-racial, as experiências positivas, as disciplinas em que a temática é trabalhada, bem como os elementos desafiadores para o desenvolvimento da temática nas escolas.

O questionário contendo 13 questões foi enviado para as/os gestoras/es das 12 escolas participantes do grupo. Destes, 08 responderam ao questionário. As/os gestoras/es respondentes representam 5 escolas estaduais, 2 escolas municipais de Belo Horizonte e 1 escola municipal de Contagem - MG, conforme quadro abaixo.

### Quadro 1 - Tabela de Gestores(as) respondentes

Gestor	Descrição da escola	Nível de ensino
1	Estadual em Belo Horizonte	Fundamental 1, 2 e Médio
2	Estadual em Belo Horizonte	Fundamental 1 e 2
3	Municipal de Contagem	Fundamental 1 e 2
4	Estadual em Belo Horizonte	Fundamental 2 e Médio
5	Municipal de Belo Horizonte	Fundamental 1
6	Municipal de Belo Horizonte	Fundamental 1
7	Estadual em Belo Horizonte	Fundamental 1, 2 e Médio
8	Municipal de Contagem	Fundamental 1 e 2

O primeiro item do questionário buscou perceber o conhecimento das/os gestoras/es sobre a Lei e a importância atribuída a ela. 100% das/os respondentes afirmaram conhecer a Lei 10.639/03. Sobre a importância que atribuem a esta, 75% consideram importante e 25% consideram muito importante.

Quando solicitadas/os a responderem qual a sua opinião sobre o interesse das/os professoras/es na temática das relações étnico-raciais, 25% afirmam que poucos demonstram interesse, 37% afirmam que alguns demonstram interesse e 38% afirmam que muitos demonstram interesse pela temática.

Entendemos que a formação dos professores é fundamental para a mudança de postura diante da diversidade étnico-racial e para a sua prática pedagógica no que tange as relações étnico-raciais. Nesse sentido, buscamos saber se as/os professoras/es recebem ou receberam formação/preparação sobre a temática das relações étnico-raciais. 62% das/os gestoras/es afirmaram que as/os professoras/es não recebem ou receberam formação e 38% das/os gestoras/es afirmaram que as/os (as) professoras/es recebem ou receberam formação.

Gráfico 1



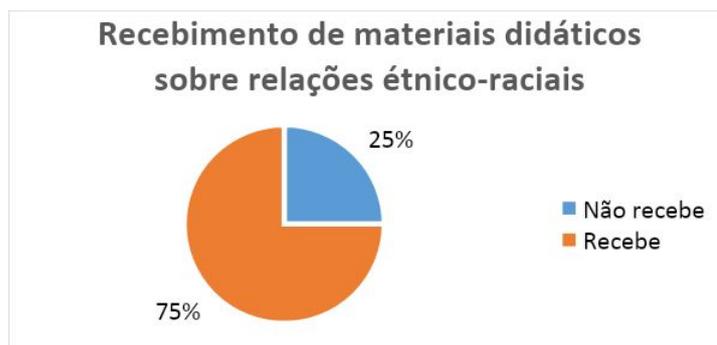
Quanto ao recebimento de material didático sobre a temática étnico-racial na escola, 25% das/os gestoras/es afirmaram que a escola não recebe material didático, enquanto 75% das/os gestoras/es afirmaram que a escola recebe.

Gomes (2013) coloca algumas reflexões importantes sobre esse assunto, ao questionar: "será que nossos alunos, ao passarem pela escola básica, hoje, têm a possibilidade de estudar, conhecer e aprofundar seus conhecimentos sobre o continente africano?". (GOMES, 2013, p.76)

Observa-se que a maior parte das escolas recebe materiais com a temática étnico-racial, contudo ao serem questionados sobre a utilização deste material, 50% das/os respondentes afirmaram que o material didático é pouco utilizado por professoras/es e estudantes, enquanto 50% afirmaram que é muito utilizado.

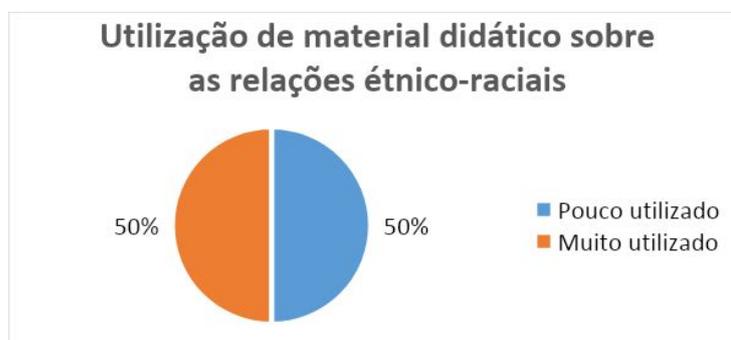
Quanto às disciplinas que tratam da temática das relações étnico-raciais, 19% das/os gestoras/es responderam que a temática é tratada de forma interdisciplinar, as/os demais 81% das/os gestoras/es apontaram algumas disciplinas, dentre elas: a História, que se destaca surgindo em 31% das respostas, seguida a Língua Portuguesa com 19%. A disciplina de Artes aparece com 13%, Geografia com 12% e Filosofia aparece em apenas 6% das respostas.

**Gráfico 2**



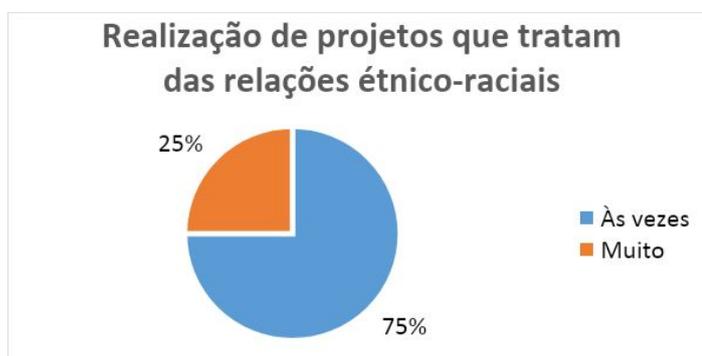
A fim de saber a frequência que as escolas desenvolvem atividades e/ou projetos que tratam das relações étnico-raciais, observou-se a partir das respostas que 75% das/os gestoras/es afirmaram que a escola às vezes desenvolve projetos com a temática, enquanto 25% afirmaram que a escola desenvolve muitos projetos.

**Gráfico 3**



Por outro lado, no mês de novembro, em que se comemora o mês da Consciência Negra, 25% das/os gestoras/es responderam que a escola às vezes desenvolve ações com a temática junto às/aos estudantes, enquanto 75% responderam que sempre desenvolve ações com esta temática com as/os estudantes neste período.

**Gráfico 4**



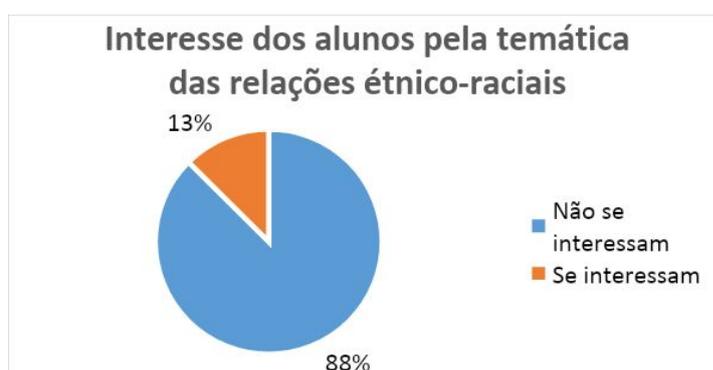
Observamos que as/os gestoras/es e professoras/es dessas escolas precisam avançar nas ações sobre a temática das relações étnico-raciais. Como aponta Gomes (2013), "muito mais do que um conteúdo curricular, a inserção da discussão sobre a África e a questão do negro no Brasil nas escolas da educação básica têm como objetivo promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar nosso olhar sobre a diversidade". (GOMES, 2013, p.81)

**Gráfico 5**



Buscamos também verificar a partir da percepção da/o gestora/r a aceitação e interesse das/os estudantes pelo tema. Os resultados demonstram que é possível promover práticas com qualidade, partindo do interesse dos alunos, visto que apenas 13% das/os gestoras/es responderam que as/os alunas/os não se interessam pelo tema, enquanto 87% responderam que as/os alunas/os demonstram interesse.

**Gráfico 6**



Quanto às práticas que deram certo no desenvolvimento da temática das relações étnico-racial, as/os gestoras/es citaram ações ou atividades sistemáticas e projetos desenvolvidos de forma pontual nas escolas.

**Quadro 2 - Experiências exitosas na temática das relações étnico-raciais**

Gestora/r	Experiências exitosas
1	"Projetos de arte e cultura, feiras culturais, show de danças afro e capoeira. O projeto Festival da Canção no qual trabalhamos a temática Samba de Raízes e foi uma experiência muito boa. Um trabalho bastante rico".
2	"Estudo-Discussão-Reflexão: escravidão, preconceito, segregação racial. Ciência e arte associadas".
3	"Em 2015 foi feito um evento denominado "Dia da Diversidade" e julgo que foi um marco para a nossa escola continuar implementando a temática".
4	"Já tem um tempo, quando uma professora negra fez um trabalho em busca da beleza negra".
5	"Projeto valores. Semanalmente enviamos as famílias, textos para serem lidos com os estudantes sobre vários temas".
6	"Várias atividades voltadas para: o estudo sobre a importância da cultura afro na formação do Brasil; literatura alusiva ao tema; diversidade; teatro; contação de histórias; exposição de trabalhos valorizando a cultura afro (instrumentos musicais, murais, desenhos)".
7	"Danças, comidas típicas, penteados e visitas à comunidade quilombola Arturos em Contagem".
8	"Teatro, danças".

Observa-se uma diversidade de ações que podem ser consideradas interdisciplinares, mas apenas com estas respostas das/os gestoras/es não é possível afirmar que todas essas atividades

possibilitaram um debate, uma reflexão e uma mudança de postura. Algumas respostas levam a inferir que as atividades foram superficiais e pontuais, correndo-se o risco de o debate sobre a questão racial ter sido folclorizado. Diante disso, seria necessária uma coleta de dados mais aprofundada para melhor compreensão dessas práticas. Mas, por enquanto, essas respostas possibilitam uma leitura que atende ao objetivo deste artigo.

Ao serem solicitados a mencionar os elementos mais desafiadores para o desenvolvimento da temática das relações étnico-raciais na escola, 38% das/os gestoras/es responderam que não encontram desafios, enquanto os demais apontam diversos elementos desafiadores como: a falta de motivação dos professores para desenvolver um trabalho mais efetivo; falta de diretrizes por parte das Secretarias de Educação; falta de capacitação; falta de interesse e mobilização das/os professoras/es e das/os estudantes; o preconceito velado; resistência por partes de professoras/es e estudantes.

Observa-se que apesar de a Lei 10.639/03 estar em vigor há 13 anos, as/os gestoras/es citam desafios que já poderiam ter sido superados com a formação das/as professoras/es, em especial das/os professoras/es e outras intervenções na comunidade escolar.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A investigação realizada é importante para a compreensão da Lei 10.639/03 e a forma como ela tem sido implementada nas escolas participantes deste grupo de gestoras/es. Podemos concluir que as práticas desenvolvidas pelas escolas pesquisadas sobre a temática das relações étnico-raciais ainda são frágeis e incipientes. Apesar de grande parte das escolas receberem materiais didáticos sobre a temática e ter muitos alunos interessados no assunto, os projetos e ações citadas se mostram pontuais e superficiais. Este fato pode estar relacionado ao baixo interesse e à falta de preparo dos professores.

O caderno de orientações e ações para educação das relações étnico-raciais do Ministério da Educação enfatiza que o processo de formação dos professores/as deve estar direcionado para todas/os as/os profissionais de educação (Brasil, 2006). No entanto, observa-se que mesmo com estas orientações, as formações não têm chegado a todas/os professoras/es das escolas pesquisadas.

As/os gestoras/es apontam diversos desafios para o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas conforme determina a Lei 10.639/03. A falta de interesse e de motivação das/os professoras/es pode ser entendida como uma das maiores preocupações, visto que estas/es profissionais são peças fundamentais no processo de transmissão de conhecimento e na formação das crianças, adolescentes e jovens.

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as instituições devem rever e adaptar o currículo para a implantação da temática quer seja, nas gestões dos Projetos Políticos Pedagógicos, quer seja nas coordenações pedagógicas e nos colegiados, uma vez que possuem a liberdade para ajustar seus conteúdos e contribuir no necessário processo de democratização da escola (Brasil, 2008).

Contudo, não fica claro se isso ocorre no grupo de escolas investigadas, mas podemos afirmar que ainda há uma dificuldade em garantir a inserção da temática das relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas de forma sistemática e interdisciplinar.

Diante do exposto, este estudo possibilita novos questionamentos: as escolas têm incluído a temática étnico-racial em seus Projetos Políticos Pedagógicos? O que fazer para que as/os professoras/es assumam a sua responsabilidade nesse processo e incluam em suas práticas em sala de aula o debate sobre as relações étnico-raciais? Como as/os gestoras/es devem mobilizar e buscar formação para sua equipe?

Estas são questões importantes para reflexão e pesquisas futuras. Afinal, a escola sozinha não dá conta de tudo, mas nem por isso ela deixa de ser responsável nesse processo. Ela é uma instituição formadora e ocupa um lugar de relevância social e cultural, juntamente com outros espaços em que nos educamos (GOMES, 2013, p.87).

Gestoras/es, professoras/es e todas/os os profissionais da educação são responsáveis pelo enfrentamento a todas as formas de preconceito, racismo e discriminação e devem contribuir para a formação dos sujeitos críticos, participativos, orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial e de uma sociedade mais justa e solidária.

### **REFERÊNCIAS**

- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília, MEC, 2004.

BRASIL. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03.** GOMES, Nilma Lino (org.). 1 ed. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

BRASIL. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** – Lei 10.639/2003. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: MEC; SECAD, 2006.

FORDE, Gustavo. H. A.; VALLENTIM, Silvani. S. Práxis pedagógica antirracista e afirmativa como princípio norteador dos currículos da educação profissional e tecnológica. **Tecnologia & Cultura**, Ano 14, n 20, p. 61-73, jan/jun. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial e a escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. Flávio; CANDAU, V. Maria, (org). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira.** Niterói: EdUFF, 2000. p.15 – 34.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro.** Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

QUIJANO, Anibal. O que é essa tal de raça? In: SANTOS, Renato Emerson, (org). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil.** 2 ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

**GT 5**

RELAÇÕES DE GÊNERO NA CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA, NO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



# HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DE COLETIVOS FEMINISTAS E LGBT NAS UNIDADES DE BELO HORIZONTE DO CEFET-MG

LEMOS, Ana Isabel Silva<sup>1\*</sup>  
FERREIRA, Débora Pazetto\*

## RESUMO

Este artigo é parte inicial de uma pesquisa desenvolvida em nível de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (PPGET/CEFET-MG). O objetivo é conhecer e entender o contexto histórico e institucional que motivou a criação de coletivos estudantis com as temáticas feministas e LGBT nas unidades de Belo Horizonte do CEFET-MG. Decidimos pelo estudo do conjunto dos dois movimentos, aparentemente distintos, por entender que o que aproxima os dois movimentos (entre outras coisas) é o enfrentamento à cultura machista e sexista. Pretendemos utilizar de entrevistas semi-estruturadas com ex-estudantes da instituição que participaram das discussões e ações que culminaram na criação de dois coletivos: CEFET das Minas (com viés feminista) e LGBTIA, aparentemente inéditos até então. Uma das hipóteses levantadas é que a divisão sexual do trabalho, teorizada por Helena Hirata (2007), tem reflexos na educação, principalmente na educação profissionalizante. Assim, optamos pelo CEFET-MG como locus da pesquisa por ser uma instituição federal centenária de educação técnica de nível médio, tradicionalmente voltada para cursos inscritos como masculinos na divisão sexual do trabalho (assim como cursos de graduação com foco nas engenharias). Também fizemos essa escolha, por concordar com Berenice Bento (2011) que afirma que a escola se apresenta como “uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade”. Este artigo investiga se essa seria uma das variáveis que incentivou debates contra-hegemônicos na instituição e quais seriam as outras variáveis. Pretendemos ainda, pesquisar a convergência entre as duas pautas, feminista e LGBT, entender a ligação entre os dois grupos e desses com o movimento estudantil, inclusive seus pares já historicamente instituídos, Grêmio Estudantil e Diretório Central dos Estudantes (representantes dos estudantes de nível médio/técnico e de graduação, respectivamente).

**Palavras-chave:** Divisão Sexual Do Trabalho; Movimento Estudantil; Movimento Feminista; Movimento LGBT.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apreender o contexto histórico e institucional que motivou a criação de coletivos estudantis com as temáticas feministas e LGBT nas unidades de Belo Horizonte do CEFET-MG. Decidimos pelo estudo do conjunto dos dois movimentos, aparentemente distintos, por entender que o que aproxima os dois movimentos (entre outras coisas) é o enfrentamento à cultura machista e sexista. Para tentar compreender como as questões de gênero, sexismo e cisheteronormatividade, perpassam a vivência estudantil, utilizamos de entrevistas semi-estruturadas com ex-estudantes da instituição que participaram das discussões e ações que culminaram na criação de dois coletivos: Cefet das Minas (com viés feminista) e LGBTIA<sup>2</sup>, aparentemente inéditos até então.

Optamos pelo CEFET-MG como locus de pesquisa e com recorte na educação profissional de nível médio para analisar qual a influência da divisão sexual do trabalho, teorizada por Helena Hirata (2010), na separação simbólica e efetiva dos cursos técnicos em “cursos de meninas e cursos de meninos”. A escolha pelo CEFET-MG nos permite discutir como é construída a cultura escolar de uma instituição centenária com cursos de formação em áreas tecnológicas do nível médio/profissional à pós-graduação. Soma-se a esse fato o histórico da instituição, apresentado por Vera Lúcia Cardoso (2011), que em mais de metade de sua existência foi exclusiva para homens. Também fizemos essa escolha por concordar com Berenice Bento (2011, p. 555), que afirma que a escola se apresenta como “uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade”. Assim, este artigo tenta demonstrar como a divisão sexual do trabalho tem influenciado a formação escolar para o trabalho e como a escola reforça os papéis de gênero. Mais do que isso, como as/os estudantes que não se enquadram nos padrões de hegemônicos de masculinidade tem sido “expulsas(os)” de algumas áreas e de que forma elas e eles se organizaram para questionar essa construção social. Por isso, o artigo também investiga como essa conjuntura incentivou debates e movimentos contra-hegemônicos na instituição.

Esse estudo contribui para pensarmos mudanças na educação profissional e tecnológica visando torná-la mais igualitária. Em um momento em que forças conservadoras tentam aprovar medidas contrárias às discussões de gênero nas escolas, apontar como as/os estudantes têm sido afetados por uma cultura escolar machista e sexista demonstra a urgência de tratarmos o assunto, não só no âmbito teórico, mas também em práticas mais inclusivas e que visem o respeito às diferenças.

<sup>1</sup> \* Mestra em Educação Tecnológica pelo PPGET/CEFET-MG. E-mail: [anaisabel@cefetmg.br](mailto:anaisabel@cefetmg.br).

\*\* Doutora em Filosofia pela UFMG, professora do PPGET/CEFET-MG. E-mail: [deborapazetto@gmail.com](mailto:deborapazetto@gmail.com)

<sup>2</sup> O coletivo estudantil foi nomeado LGBTIA representando Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Intersexuais e Assexuados, porém, para se referir ao movimento social decidimos pelo uso da sigla LGBT, que é a forma mais usada pelos movimentos sociais e também pela academia.

O uso de entrevistas semi-estruturadas como instrumento de pesquisa permite às entrevistadas mais liberdade para discorrer sobre as questões, mas dentro de uma temática previamente delimitada por nossas inquietações. Foram feitas duas entrevistas, a primeira com uma entrevistada, para tratar diretamente do Coletivo LGBTIA e uma segunda entrevista com duas participantes, com o objetivo de elucidar questões relacionadas à criação do Coletivo Cefet das Minas.

Decidimos tratar de violência "machista" e "sexista" entendendo esses termos como diferentes e complementares, pois ajudam a explicar tanto a violência de gênero quanto a LGBTfobia. De acordo com Ramos e Nicoli (2016, p. 186), a ideologia sexista "se baseia na ideia de que homens e mulheres são diferentes não só em suas características físicas e reprodutivas, mas em suas capacidades e qualidades racionais e éticas", e essa diferença explicaria e justificaria os distintos papéis sociais reservados a homens e mulheres. Por essa lógica, convencionou-se (de forma arbitrária e biologizante) que:

Aqueles que nasceram com órgão reprodutor masculino devem ser considerados necessariamente homens e que eles devem se portar de modo viril e dominante, agindo e se apresentando conforme as características que se decidiu reservar ao masculino. Do mesmo modo, aquelas que nasceram com o órgão reprodutor feminino devem ser consideradas mulheres e que elas devem se portar de modo frágil e submisso, ajustando seu agir às características que se convencionou reservar ao feminino. Proíbe-se e persegue-se qualquer identidade que não se situe integralmente de um lado ou de outro dessa lógica binária dos gêneros. (Ramos e Nicoli, 2016, p.186)

O machismo se baseia nessa lógica sexista para supervalorizar o que foi estabelecido como masculino em detrimento das características reservadas ao feminino, colocando homens como superiores às mulheres.

### **CEFET-MG: O INGRESSO DE MULHERES NA INSTITUIÇÃO**

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) foi escolhido como lócus de pesquisa por ser uma instituição centenária com foco em cursos na área de tecnologia, tanto nos cursos técnicos quanto nos cursos de graduação. Implantado na capital mineira em 1910, como Escola de Aprendizes Artífices, tinha como público alvo os filhos da classe trabalhadora, oferecendo às "crianças e aos jovens uma formação profissional, com o objetivo de melhorar as condições de vida da população mais carente" (GARIGLIO, 1997, p. 42). Em 1941, foi transformado pela Lei nº 378/1937 em Liceu Industrial de Minas Gerais, em um período de mudanças e desenvolvimento industrial do país. Já o Decreto nº 47.038, de 1959, renomeou a instituição, transformando-a em Escola Técnica Federal de Minas Gerais, ampliando a oferta de cursos técnicos de nível médio e mantendo o foco nas demandas da indústria crescente. O nome e o status de Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais vieram em 1978, a partir da Lei nº 6.545, quando a instituição já oferecia cursos de graduação em Engenharia e formação de Tecnólogos.

As mudanças de nome foram necessárias não somente por força externa de leis e decretos, mas demonstravam mudanças na educação com foco principal nas demandas do mercado. À medida que aconteciam mudanças nos processos produtivos, aumentava a demanda por profissionais com qualificações mais específicas e de maior complexidade, por conseguinte, os cursos ofertados se adequavam progressivamente, assim como a legislação. Houve também expansão da instituição para unidades no interior do estado. Além de três unidades em Belo Horizonte, a rede é composta por oito unidades no interior, em diferentes regiões do estado. Atualmente, o CEFET-MG oferece cursos profissionais de nível médio e cursos de graduação em todas as unidades, exceto em Contagem (cidade da região metropolitana de Belo Horizonte), e cursos de mestrado e doutorado nas unidades de Belo Horizonte. A predominância é de cursos das áreas tecnológicas e de engenharia e com grande reconhecimento e prestígio social, principalmente no ensino médio, que é ofertado em conjunto com o ensino técnico na modalidade integrada.

O público alvo da instituição também sofreu mudanças ao longo do século XX. Se antes os meninos das "classes menos favorecidas", as "crianças desvalidas de fortuna" (GONÇALVES, 2012, p. 64) eram inseridas como aprendizes de trabalhos manuais para que aprendessem uma profissão, hoje, a possibilidade de ter ensino de qualidade em uma escola pública de excelência atrai estudantes de diversas origens sociais, que precisam passar por um rigoroso processo seletivo de entrada. Além disso, até meados da década de 1960, o corpo discente era exclusivamente composto por homens, segundo Cardoso (2011). Não está claro se a exclusividade da educação de meninos era por força de alguma norma tácita que impediria a matrícula de mulheres, mas, segundo a autora, os registros indicam a admissão de estudantes do sexo feminino apenas a partir do ano de 1964, em sua maioria no curso técnico de Química. Mudanças societárias e também de demandas de mão-de-obra podem explicar essa entrada de mulheres na educação profissional, mas a maior presença de alunas e professoras no CEFET-MG foi acentuada na década de 1970, com a abertura de novos cursos técnicos em áreas mais marcadas historicamente como femininas como meio-ambiente, turismo e hospitalidade.

Ainda hoje, os cursos mantêm divisões por gênero, que ficam explícitas nos números de concorrentes para os cursos técnicos integrados nas unidades de Belo Horizonte, como demonstra a tabela abaixo, referente ao Processo Seletivo para esses cursos no ano de 2016:

CONCORRENTES POR CURSO X GÊNERO (PERCENTUAL)		
CURSOS	FEMININO	MASCULINO
EDIFICACOES	58,72%	41,28%
ELETRONICA	28,44%	71,56%
ELETROTECNICA	30,69%	69,31%
EQUIPAMENTOS BIOMEDICOS	75,91%	24,09%
ESTRADAS	57,46%	42,54%
HOSPEDAGEM	83,87%	16,13%
INFORMATICA	32,77%	67,23%
MECANICA	17,90%	82,10%
MECATRONICA	19,21%	80,79%
MEIO AMBIENTE	76,91%	23,09%
QUIMICA	71,19%	28,81%
REDE DE COMPUTADORES	29,97%	70,03%
TRANSITO	57,97%	42,03%

**Fonte:** Comissão Permanente de Vestibular – CEFET-MG

Como os dados revelam, cursos como Hospedagem, Meio Ambiente e Química são escolhidos prioritariamente por mulheres. Já os cursos de Mecânica, Mecatrônica, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Redes de Computadores são a preferência da maioria dos homens. A análise das "escolhas" de cursos pelos estudantes pode ser feita por diferentes bases teóricas. Louro nos convida a desconfiar da naturalidade dessas estatísticas, como poderia acontecer em interpretações superficiais da tabela acima:

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural" (LOURO, 2014 p. 63).

Ou seja, as porcentagens de homens e mulheres nos cursos do CEFET-MG não devem ser entendidas como inclinações naturais dos gêneros, mas em função de fatores sociais, culturais e históricos.

Neste artigo, buscamos discutir a inscrição dos cursos na Divisão Sexual<sup>3</sup> do Trabalho e a presença (ou a falta) das mulheres nas áreas tecnológicas. Discutiremos também como a escola trabalha como geradora e reprodutora do sexismo e reforçadora dos papéis de gênero.

### **A EXCLUSÃO DAS MULHERES DA TECNOLOGIA**

Alguns autores e autoras, como Judy Wajcman (1991), têm se empenhado para tentar explicar a exclusão das mulheres das áreas tecnológicas através do pressuposto de que a tecnologia foi construída e moldada nos últimos séculos pelo domínio masculino. Segundo a autora:

Para uma teoria social do gênero, a quase completa exclusão das mulheres das comunidades tecnológicas aponta para a necessidade de levar em conta a estrutura subjacente das relações de gênero. Preferências por diferentes tecnologias são moldadas por um conjunto de arranjos sociais que refletem o poder dos homens na sociedade em geral. O processo de desenvolvimento tecnológico é socialmente estruturado e culturalmente modelado por diversos interesses sociais que estão fora do contexto imediato de inovação tecnológica (WAJCMAN, 1991, p. 24, tradução nossa).

<sup>3</sup> Nós entendemos que o termo correto deveria ser Divisão do Trabalho por Gênero, porém o termo como adjetivo poderia soar estranho e por isso mantemos como enunciado pela autora com a ressalva que não entendemos que a divisão entre homens e mulheres se dá por uma questão biológica e sim por uma construção social dos gêneros.

Para além da visão apresentada por Wajcman, que tenta demonstrar como a concepção tradicional de tecnologia define a tecnologia em termos de atividades masculinas, outros autores reforçam que a exclusão das mulheres de algumas áreas, e a "preferência" por outras, seria consequência da divisão sexual do trabalho. Ao discutir as novas configurações dessa divisão, Hirata (2010, p. 01) chama atenção de como a questão vai além do mercado de trabalho: "Não se pode discutir a divisão social e sexual do trabalho entre homens e mulheres sem associar essa divisão à repartição do saber e do poder entre os sexos na sociedade e na família".

### **A ESCOLA COMO REFORÇADORA DOS PADRÕES DE GÊNERO**

A pesquisa pretende exemplificar como se revela a estrutura institucional em favor dessa reprodução machista e sexista, descrita por teóricas como Guacira Lopes Louro e Berenice Bento. Louro destaca que a escola, inicialmente, não foi pensada para acolher a todas e todos. O histórico institucional apresentado anteriormente mostra que não foi diferente no CEFET-MG. À medida que as restrições legais e sociais vão sendo desconstruídas, a escola se organiza para que os lugares e os papéis de cada ator institucional fiquem implícitos e para que haja punições (mesmo que veladas ou indiretas) a quem ousar se rebelar contra essas imposições:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos - tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 2014 p. 57)

A padronização dos papéis de gênero pela escola não só diz o lugar dos meninos e das meninas, mas também a forma padrão de se comportar de acordo com esses gêneros. E o padrão que se estabeleceu é cisheteronormativo, isto é, o que se considera "normal" é que as pessoas se relacionem com pessoas do gênero oposto e que sigam o padrão de gênero estabelecido no nascimento e registrado em sua certidão: masculino ou feminino; e com formas bem delimitadas de como ser homem ou mulher. Qualquer desviante dessa norma será considerado abjeto ou nomeado diferente, como enfatiza Louro: "Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos" (2014, p. 53-54).

Ser considerado fora do que se estabeleceu como padrão implica em violências psicológicas e físicas, como apontam diversos estudos listados por Junqueira (2009). Dados do relatório anual do Grupo Gay da Bahia indicam que, em 2016, pelo menos 343 LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) foram assassinados no Brasil.

### **O MOVIMENTO ESTUDANTIL NO CEFET-MG**

O Grêmio Estudantil foi instituído oficialmente em 1988(embora haja registros de sua atuação durante a ditadura militar) e é a representação dos estudantes de nível médio/técnico de cada unidade da instituição. A exceção é o Grêmio Livre Estudantil Arnaldo Cardoso Rocha, que representa os estudantes dos campi de Belo Horizonte e que será objeto indireto deste artigo. Historicamente, o grupo é conhecido por sua organização com viés político, contestador e acompanha as lutas de movimentos sociais e estudantis. Na gestão de 2012-13, o Grêmio criou uma Diretoria de Mulheres. Desde a primeira década do século XXI, várias foram as mulheres que presidiram a organização e a criação dessa diretoria coincidiu com uma dessas presidências de mulheres. Anterior a isso, foi criada também uma Comissão de Combate às Opressões, que organiza discussões sobre racismo, sexismo, assédio de professores, entre outras.

Também atua como representante dos estudantes o Diretório Central dos Estudantes, DCE, representante dos estudantes de graduação, com trajetória mais recente e com menor registro de participação política e envolvimento em movimentos sociais. Para as análises deste artigo, não nos aprofundamos nas questões que perpassam os cursos de graduação, embora chame atenção o fato de que não encontramos registros de organizações dessas temáticas abrangendo estudantes desse nível de ensino. Nas reuniões dos coletivos analisados, há relatos de participação pontual de alguns estudantes, não ligados diretamente ao DCE.

### **RELATOS DAS ESTUDANTES ENTREVISTADAS: A CRIAÇÃO DOS COLETIVOS**

As entrevistas foram realizadas pessoalmente com ex-alunas do CEFET-MG que participaram da criação dos coletivos estudados. Para falar sobre o Cefet das Minas foram entrevistadas simultaneamente duas ex-alunas, Raíza Paulo e Letícia Gomes; sobre o Coletivo LGBTIA, conversamos com outra ex-aluna, Isis Edmara Silva<sup>4</sup>. Ambas estudam hoje na UFMG, História, Antropologia e Ciências do Estado, respectivamente. Estudaram no CEFET entre os anos de 2012 e

---

<sup>4</sup> Na transcrição, optamos por usar o primeiro nome das entrevistadas.

2016, com grande participação no movimento estudantil, inclusive na gestão do Grêmio e em projetos de extensão. As três estudantes fizeram o curso de Hospedagem (anteriormente chamado de Hotelaria e Turismo), mas é importante destacar que Raíza e Letícia começaram seus estudos em outros cursos, Eletrônica e Edificações, respectivamente, ambos considerados cursos “de homem”.

A criação dos coletivos estudados aconteceu no ano de 2015, embora as primeiras movimentações sejam difíceis de datar. Como foi dito anteriormente, o Grêmio Estudantil possuía em sua estrutura uma Diretoria de Mulheres e uma Comissão de Combate às Opressões, as quais, segundo as entrevistadas, foram relevantes para impulsionar as discussões sobre enfrentamento ao machismo, sexismo e LGBTfobia na instituição.

Em março de 2015, a Diretoria de Mulheres decidiu realizar um sarau para marcar o dia 08 de março (Dia da Mulher) e houve uma sugestão de alinhamento com uma luta nacional, a Marcha das Mulheres Negras, que aconteceria em sequência. Nas palavras de Letícia: “foi o primeiro espaço que teve mesmo esse debate de gênero. E foi um espaço muito acolhedor”. Inicialmente o sarau seria um evento isolado, mas começaram a surgir pedidos que eventos como aquele se repetissem e, para tentar organizar algo, criou-se um grupo em uma rede social que foi nomeado Cefet das Minas. Não havia ligação direta com a Diretoria de Mulheres, pois era uma movimentação de um grupo de mulheres para pensar uma próxima roda, que aconteceu sobre a temática da Gordofobia. O grupo se organizou e estabeleceu-se uma periodicidade de encontros para debater temáticas que, até então, não eram levantadas no CEFET-MG. Com a organização dessas conversas e a articulação virtual, o grupo se consolidou como uma “rede de mulheres”.

### **Resistência aos coletivos**

A organização de um coletivo exclusivo de mulheres foi controversa entre os pares da instituição. Alguns estudantes não concordavam com a forma de organização e nem mesmo com a necessidade de discutir algumas das pautas.

Nós começamos a postar no grupo do CEFET que tinha uma roda de conversa que os homens não podiam entrar... dividiu o CEFET em dois, foi igual treta de Dilma e Aécio, dividiu o CEFET em dois, tinha um monte de gente caindo em cima, tinha menino falando que ia entrar [...]. Para discutir ginecologia feminina, que a gente sabe que é uma coisa que não é discutida, a gente sabe que o cuidado com o nosso corpo não é discutido. Nossa senhora, aí caíram em cima, falando que a gente estava fazendo oficina de masturbação, que a gente ficou trancada numa sala se masturbando [...] tirou um pano, as pessoas saíram igual animais de uma caverna falando ‘aaaa feminismo’ e aí meio que dividiu em dois, e aí eu acho que isso fortaleceu muito o elo das mulheres, porque de repente a gente era as mulheres atacadas pelo resto do CEFET inteiro, só porque a gente queria sentar na boa e conversar sobre ser mulher, que é uma droga dentro do CEFET. (Letícia)

Para eles tudo bem, ‘olha se as meninas ficarem lá dentro do grêmio, lá no seu quadrado, tudo bem, se você ficar lá dentro naquele lugarzinho lá, a gente deixa vocês. Mas como assim elas querem sentar todas elas e conversar? [...] ‘essas meninas estão querendo espalhar isso’ e outra ‘elas se chamam como nossas representantes, elas tão tomando protagonismo, cara isso não pode. Isso elas não podem fazer’ então veio muito nessa perspectiva, eles quase que se sentiram afrontados. (Raíza)

A resistência contra a criação do Coletivo LGBTIA também foi sentida, mas em menor intensidade, como relatado por Isis: “se a gente discutia uma coisa bacana, por exemplo, o LGBTIA, sempre tinha hetero perguntando por que não podia participar daquele grupo”.

As entrevistadas não relataram grandes resistências institucionais e apontaram inclusive a participação de professores e professoras tanto nos grupos quanto em discussões promovidas na instituição.

### **A motivação para a criação dos coletivos temáticos**

Questionadas sobre o que teria impulsionado a criação desses coletivos, as estudantes apontaram questões internas e externas. A escola como espaço de encontro da diversidade fez com que estudantes identificassem pares para dialogar sobre as opressões sofridas dentro e fora da escola. Uma das vivências comuns relatadas foi o questionamento da estrutura machista e heteronormativa escolar:

O CEFET ainda é um lugar muito normativo, heteronormativo, ainda é um lugar muito machista, com uma estrutura de 100 anos atrás, visivelmente isso. E a intenção nossa era poder mudar pelo menos o social, se a gente não alcançasse o institucional, o normativo real, pelo menos o social, que as pessoas se sentissem abraçadas, ter um espaço mesmo para discursar sobre sexualidade, ter um espaço pra poder realmente ser quem você almeja ser, quem você quer ser, num local muito predominado pela tecnologia... E foi isso, de onde surgiu o LGBTIA. (Isis)

A gente criou um espaço que as meninas começaram a perceber que ‘isso não é só comigo, isso está acontecendo com todo mundo’, porque antes disso as pessoas

achavam que era a normalidade, não é normal, mas estava na linha da normalidade, o que eu acho que sempre aconteceu no CEFET é isso, curso que só tinha meninas, curso que só tinha meninos, até hoje tem professor que fala que mulher é igual máquina, você tem que dar um tapinha pra funcionar, então é isso que acontecia no CEFET, essa que foi o contexto, que sempre foi eu acho, desde que começou a ter mulher dentro do CEFET sempre foi assim nesse contexto. (Letícia)

Os relatos sobre as divisões dos cursos entre cursos de meninos e cursos de meninas são recorrentes e as entrevistadas registraram diversas falas por parte de professores reforçando os espaços destinados a cada gênero.

No CEFET, a maioria dos cursos são cursos de exatas, são cursos voltados para as exatas, e que são... quase falar assim que são 'cursos de homem', é quase que eles falam assim 'olha isso aqui é curso pra homem' [...] tem professores que falam 'humanas não da PIB, por que você não vão fazer hospedagem? Seus lugares deveriam ser em hospedagem, o que vocês tão fazendo aqui?'. 'Professor eu não consegui pegar isso aqui', 'ah, então faz hospedagem'. (Raíza)

E eu não acho que as pessoas 'quase' falam que é lugar de macho não, porque elas falam abertamente 'aqui é lugar de macho, ou você é, ou você não é. Mulher vai pra arquitetura, os homens vão pra civil'. (Letícia)

As estudantes confirmam os dados apresentados no início do artigo sobre a divisão dos cursos em relação ao percentual de homens e mulheres. Os relatos indicam que o curso de mecânica é a referência de curso de "homem" e o curso de hospedagem como predominantemente feminino e que os homens que estavam nesse curso eram taxados, pejorativamente, de gays:

[...] é tudo viadinho, gay, quem faz hosp. é gay, você vai pra hosp. você vira gay, não tem como você ser homem e fazer hosp. [...] Mecânica para mim é o ápice, até parece que eles são treinados para serem animais assim, 'eu sou macho até o ultimo fio de cabelo, eu tenho que ser um animal selvagem'. (Letícia)

A percepção da divisão dos cursos vai além do quantitativo de homens e mulheres em cada um dos cursos. A forma como esses cursos são hierarquizados dentro da instituição, representando inclusive mais espaço físico e estrutura para alguns, foi comparada pela entrevistada com a estrutura da sociedade:

No CEFET a gente observava muito essa segregação por curso, e ela acabava significando para as pessoas porque, por exemplo, a gente observava que a mecânica era bastante valorizada e tem grandes privilégios e era majoritariamente composta por homens. [...] se pegar os cursos mais valorizados, mecatrônica, mecânica, eletrônica, eles tem um espaço diferenciado na faculdade, que o meu curso que era hotelaria não tinha, e era o curso que era considerado das mulheres. E isso dizia muito sobre a sociedade, pensando assim nessa questão de separação por curso que a gente chegou num problema social muito maior. (Isis)

As ex-alunas relatam que a nítida separação dos cursos por gênero e, em consequência, a valorização de alguns desses cursos, impulsionou mobilizações de estudantes que culminaram na criação dos coletivos temáticos, como relatado:

O CEFET fazia a gente viver isso, fazia a gente viver a segregação, de uma forma institucional. O curso de mecânica era mais valorizado que o curso de hotelaria, mas a gente conseguia fazer uma ligação com a sociedade. E aí juntaram as pessoas que estavam incomodadas com isso. Nesse sentido, o CEFET claramente provoca esse despertar de pessoas que estão ali dispostas a dialogar, e ainda tem outros órgãos na instituição, que fazem essa motivação, igual o grêmio já é um chamativo para pessoas que estão ali querendo fazer alguma diferença. Então de certa forma essa segregação do CEFET, fazia com que a gente ligasse com outras segregações e tinha espaço para falar e desses espaços surgiram outros espaços. (Isis)

Foram elencados diversos outros fatores que motivaram a criação desses coletivos, incluindo o contexto político externo, a efervescência das pautas feministas e LGBT nos movimentos sociais e também na internet, bem como a necessidade de um local específico para discutir cada pauta.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A inquietação inicial deste artigo era compreender o contexto institucional que motivou a criação dos coletivos de combate ao machismo e sexismo no CEFET-MG. Conhecendo o histórico institucional e a divisão, também histórica, dos cursos por gênero, buscamos apreender, através das entrevistas, como esses fatores influenciaram a organização estudantil em torno das pautas feministas e LGBT. Como uma pesquisa ainda inicial, tivemos que focar nos reflexos do contexto histórico da instituição na construção dessas diferenças. Entendemos, no entanto, que o CEFET-MG não está isolado da sociedade e o que apresentamos sobre as questões internas são espelho do que se percebe em um escopo macro.

As entrevistas trazem elementos que não apenas respondem os questionamentos iniciais, mas provocam outras possibilidades de discussão e de estudos mais aprofundados. A pouca presença de

mulheres nas áreas de tecnologia pode ser parcialmente explicada pelas questões do mundo do trabalho, mas estas precisam ser discutidas do ponto de vista da construção da tecnologia como um campo masculino e também da tentativa de naturalizar a divisão sexista dos gêneros.

#### REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença.**In: Revista Estudos Feministas. Florianópolis, 2011, pp. 549 – 559.

CARDOSO, Vera Lúcia. **A inserção da mulher no ensino técnico de nível médio:** o caso da antiga Escola Técnica Federal de Minas Gerais CEFET-MG. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2m3sFsR>>. Acesso em: 22 set.2019.

GARIGLIO, José Ângelo. **O Ensino da Educação Física nas Engrenagens de uma Escola Profissionalizante.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – UFMG. Belo Horizonte, 1997.

GGB- Grupo Gay da Bahia – **Relatório 2016:** Assassinatos de LGBT no Brasil.

GOMES, Letícia Teixeira. Entrevista concedida a Ana Isabel Silva Lemos. Belo Horizonte, 5 de maio de 2017.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Progresso, Trabalho e Educação Profissional em Minas Gerais.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

HIRATA, Helena Sumiko. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Revista Tecnologia e Sociedade**, 2 ed.,v. 11, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2cCOg2G>>. Acesso em: 22 set.2010.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual.** Campo Grande: UFMS, 2009. p. 111-142.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PAULO, Raíza Gomes Araújo de. Entrevista concedida a Ana Isabel Silva Lemos. Belo Horizonte, 5 de maio de 2017.

RAMOS, Marcelo Maciel e NICOLI, Pedro Austo Gravatá. O que é LGBTfobia? In: RAMOS, Marcelo Maciel; NICOLI, Pedro Austo Gravatá; BRENER, Paula Rocha Gouvêa (orgs.). **Gênero, Sexualidade e Direito:** uma introdução. Belo Horizonte: Initia Via, 2016.

SILVA, Isis Edmara Chaves. Entrevista concedida a Ana Isabel Silva Lemos. Belo Horizonte, 3 de maio de 2017.

WAJCMAN , Judy. **Feminism confronts technology.** Pennsylvania: University Press, 1991.

# DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO (TI)

BOSCHETTI, Graciela\*

QUIRINO, Raquel\*\*

## RESUMO

A divisão sexual do trabalho, como base material das relações sociais de gênero, por meio de um discurso naturalizante dos papéis atribuídos aos homens e às mulheres no trabalho, organiza a vida em sociedade em compartimentos estanques e sexuados. Nas áreas da Ciência e Tecnologia (C&T), especificamente, nos quais elas são consideradas incompetentes, a designação dos espaços para atuação de homens e mulheres se apresenta ao longo da história, sendo negada a elas, a participação na produção e divulgação de achados científicos e tecnológicos durante muitas eras. O acesso feminino às atividades científicas iniciou-se, principalmente, a partir da posição familiar que as mulheres ocupavam sendo esposas ou filhas de homens cientistas, ainda na idade média. Desde então, e mais visivelmente ao longo do Século XX, a participação das mulheres nas atividades de C&T tem crescido, porém, suas chances de sucesso e reconhecimento na carreira ainda são reduzidas. Segundo diversos/as autores/as, apesar dos avanços das mulheres em diversas áreas e profissões, a ciência moderna ainda é caracterizada como masculina e as exclui de diversas formas, seja pela exclusão horizontal que afasta as mulheres das áreas científicas e tecnológicas, tornando-as redutos masculinos, tal como acontece nas engenharias, física, matemática e computação; quer seja pela invisibilidade feminina na produção e utilização da tecnologia. O presente artigo tem por objetivo fazer um debate teórico, a partir de uma revisão bibliográfica, acerca da inserção e ascensão das mulheres nas áreas de C&T e mais especificamente na área da Tecnologia da Informação (TI). As dimensões desse debate foram embasadas nas teorias feministas e apontam os problemas relacionados à divisão sexual do trabalho e seus mecanismos de segregação e exclusão e, conseqüente, a ausência e/ou sub-representação das mulheres nesses espaços predominantemente androcêntricos, que reforçam a manutenção das diferenças e opressões de gênero nas carreiras científicas e tecnológicas.

**Palavras-chave:** Gênero, Ciência e Tecnologia; Mulheres e Carreiras Tecnológicas; Relações de Gênero.

## INTRODUÇÃO

A divisão sexual do trabalho, enquanto base material das relações de gênero, tem sido utilizada para construir uma narrativa que organiza a vida de homens e mulheres nessa sociedade em compartimentos estanques e sexuados. É a partir de um discurso naturalizante, por meio da ideologia de dominação, que os papéis masculino e feminino são reafirmados e reforçados cotidianamente. É preciso compreender que o público e o privado são espaços antagônicos, tanto na sua forma quanto no seu conteúdo. Às mulheres é reservado o espaço privado (doméstico) – esfera reprodutiva e aos homens o espaço público (rua, política, instituições, forças armadas) – esfera produtiva – cujas funções pressupõem maior valor social.

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Pode assumir diferenciadas configurações ao longo da história tendo como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares, etc.) (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599).

As referidas autoras propõem através de dois princípios organizadores da divisão sexual do trabalho e suas modalidades - estas assumindo diferentes plasticidades e variedades - distinguir claramente os fenômenos encontrados em todas as sociedades conhecidas no tempo e no espaço e que são legitimados pela ideologia naturalista biológica:

O princípio da separação que seleciona trabalhos de homens e trabalhos de mulheres e o princípio hierárquico que valoriza mais o trabalho que "é de homem".

Na atual sociedade capitalista-patriarcal, pensar na imbricação entre gênero e classe contribui para compreender as experiências das mulheres trabalhadoras em todo o mundo. A consubstancialidade entre essas categorias dota de sentido a condição de subalternidade das mulheres e reduz suas práticas sociais a "papeis sociais" sexuados e seus efeitos concretos na sua inserção e permanência no mundo do trabalho. (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Para Quirino (2015), nessa sociedade a mulher padece com a dupla carga de opressão e exploração, não só pela situação de desigualdade de direitos, discriminações social, cultural e econômica, mas também a partir das situações de submissão e marginalização pela condição

\* Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (PPGET/CEFET-MG), graduada em Sistemas de Informação pela Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE). Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Qualificação Profissional (FORQUAP) e do Núcleo de Estudos sobre Gênero e Diversidades (NEGED), ambos no CEFET-MG. E-mail: <gracielaboschetti@gmail.com>.

\*\* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Docente do PPGET/CEFET-MG. Email: <quirinoraquel@hotmail.com>.

feminina. Assim, lhe é comumente imputada dupla jornada como trabalhadora doméstica – permeada pela omissão e consentimento tácito dos homens no espaço doméstico, conferindo a eles maior flexibilidade e disponibilidade para o mercado – e assalariada.

A carga da responsabilidade quase exclusiva da realização do trabalho doméstico e de cuidado com os filhos atribuída às mulheres reforça as desigualdades e vai se refletir no baixo reconhecimento e desvalorização salarial na esfera produtiva relacionando-o à subalternidade, e a um trabalho que deve ser feito por amor, vocação e principalmente gratuitamente. Assim, Abreu *et al* (2016) apontam que os ganhos femininos são por definição mais baixos por elas estarem mais concentradas em ocupações precárias, de menor jornada (na esfera produtiva) e proteção legal.

A reflexão sobre a divisão sexual do trabalho nos leva à importante construção da trajetória das mulheres na sociedade. Ao passo que compreendemos quais os papéis normatizados para o grupo social masculino e para o grupo social feminino, compreendemos também, de que forma o mundo do trabalho se comporta nesse processo quando principalmente mulheres se atrevem a transgredir as normas estabelecidas e ocupar os espaços assumindo papéis destinados “naturalmente” ao homem.

Nas áreas da Ciência e Tecnologia (C&T), onde as mulheres são consideradas incompetentes, a designação dos espaços para atuação de homens e mulheres se apresenta ao longo da história, vem sendo negada a elas a participação na produção e divulgação de achados científicos e tecnológicos durante muitas eras. Apesar dos avanços das mulheres em diversas áreas e profissões, a ciência moderna ainda é caracterizada como masculina e as exclui de diversas formas, seja pela exclusão horizontal que afasta as mulheres das áreas científicas e tecnológicas, tornando-as redutos masculinos, tal como acontece nas engenharias, física, matemática e computação; quer seja pela exclusão vertical ou hierárquica quando lhes são negadas posições estratégicas de liderança na sociedade do conhecimento, como acontece com os cargos de mais alta ordem e nos mais altos escalões também das áreas de ciência e tecnologia ou mesmo pela invisibilidade feminina na produção e utilização da tecnologia (ABREU *et al*, 2016; LETA, 2003).

O presente artigo tem por objetivo fazer um debate teórico, a partir de uma revisão bibliográfica, acerca da inserção e ascensão das mulheres nas áreas de C&T e mais especificamente na área da Tecnologia da Informação (TI). As dimensões desse debate foram embasadas nas teorias feministas e apontam os problemas relacionados à divisão sexual do trabalho e seus mecanismos de segregação e exclusão (OLINTO, 2011; LIMA, 2013a; ROCHA *et al*, 2014) e, conseqüente, a ausência e/ou sub-representação das mulheres nesses espaços predominantemente androcêntricos, que reforçam a manutenção das diferenças e opressões de gênero nas carreiras científicas e tecnológicas.

### **MULHERES, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

A participação das mulheres nas atividades científicas iniciou-se ainda na idade média pela execução de atividades de suporte à ciência, que se assemelhavam as funções do trabalho reprodutivo na esfera privada - tais como limpeza e organização dos laboratórios, cuidado com as coleções - e ainda traduções de textos e experimentos, quando a ciência ainda era produzida no âmbito familiar, por seus parentes homens, pais e maridos. Apesar de serem, ao longo da história, como nos dias de hoje, consideradas incompetentes, algumas dessas mulheres desenvolveram pesquisas importantes e fizeram grandes descobertas. Entretanto, na maioria das vezes não foram sequer mencionadas, mas invisibilizadas, recolhidas às suas funções de assistentes de seus mestres a quem lhe eram atribuídos tais méritos. (LETA, 2003)

Com a formalização das ciências houve a transferência dos laboratórios e observatórios do ambiente doméstico para as universidades, onde as mulheres não tinham acesso nem mesmo como auxiliares, sendo assim excluídas das atividades de ciência por mais de um século. Somente com a criação de colégios de mulheres na Europa por volta século XIX, iniciou-se novamente uma lenta e tímida jornada de volta às atividades científicas, quando a ciência enquanto atividade masculina se profissionalizava a todo vapor. (LETA, 2003)

Leta (2003) destaca que somente nos meados do século XX, quando da necessidade crescente de recursos humanos para atividades estratégicas, como a ciência, o movimento de liberação feminina e a luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, foi possível a elas o acesso cada vez maior à educação científica e a carreiras tradicionalmente ocupadas pelos homens.

A obra *Women in Science* livro que marca de forma detalhada a participação e realização de mulheres na ciência, foi escrita em 1913 por um homem, H. J. Mozans que era padre. Segundo Shienbinger (2001) essa obra convidava “as mulheres a atuarem no empreendimento científico e desencadearem as energias da metade da população do planeta”. A partir daí a literatura sobre gênero e ciência cresceu de forma incipiente até os anos 1970 e foi ganhando importância entre os acadêmicos a partir dos anos 1980 (LETA, 2003).

A Ciência e a Tecnologia têm a ideologia de quem as domina e em um mundo dividido em classes, o aparato e o desenvolvimento tecnológico está a serviço da classe dominante e não à serviço da grande maioria da sociedade. Logo, o espaço que se ocupa no desenvolvimento é um espaço de

poder, e, o poder é, desde muito tempo, masculino. Shienbinger (2001) ressalta que problemas enfrentados pelas mulheres na ciência tem raízes históricas profundas, não sendo caracterizadas por uma marcha de progresso, mas por ciclos de avanço e recuo.

Não obstante, ao longo das décadas de 1980 e 1990, centros universitários de pesquisa sobre a mulher ou as relações de gênero em diversos países buscaram realizar estudos capazes de traçar um diagnóstico da situação feminina. Por ocasião da Conferência Regional preparatória para Beijing/95, realizada em Mar del Plata (Argentina), em setembro de 1994, foi realizada uma reunião para discutir "Gênero, Ciência e Tecnologia na América Latina e no Caribe". Pesquisadoras e cientistas de vários países, presentes à conferência, se comprometeram a desenvolver esforços para motivar mais mulheres para carreiras científicas e tecnológicas, em seus respectivos países, bem como a estreitar o intercâmbio entre as universidades e os centros de investigação localizados na região (TABAK, 2002, p. 233).

Desde então a participação das mulheres nas atividades de ciência e tecnologia (C&T) tem crescido bastante, mas apesar disso, suas chances de sucesso e reconhecimento na carreira ainda são reduzidas. (LETA, 2003).

Agrello e Garg (2009) atribuem a disparidade de gênero na C&T, principalmente nas áreas consideradas duras, a construção social do que é o feminino e o masculino. Quando criança os bebês do sexo feminino são estimulados a brincar de boneca e os do sexo masculino a brincar de bola; na idade escolar os garotos são encorajados a estudar engenharia, matemática, computação e as meninas são mais direcionadas às artes e à literatura. Às mulheres adultas é imputada à dupla jornada de trabalho nas suas concepções tradicionais nas quais atribuem à mulher o papel fundamental da maternidade e tarefas domésticas e ao homem o papel de provedor do sustento da família. Com justificativas espúrias como incompetência e até mesmo diferenças biológicas inatas, mulheres que ousam escolher profissões tecnológicas, principalmente no que se refere às ocupações tidas como masculinas, são tratadas de maneira desigual.

#### **MECANISMOS DE EXCLUSÃO DA MULHER**

Segundo Olinto (2011), muitos estudos destacam, para além da importância do enfoque econômico, a dimensão sociocultural que está na base das diferenças de gênero, focalizando suas crenças, valores e atitudes socialmente estabelecidos que instauram mecanismos de segregação, formando estereótipos sobre as habilidades diferenciadas entre homens e mulheres e acabam por firmar barreiras e influenciar as escolhas que as mulheres fazem para sua vida, limitando suas chances de seguir caminhos escolhidos e seguidos pelos homens.

De acordo com Lima (2013b), apesar dos avanços das mulheres em diversas áreas e profissões, a ciência moderna ainda é caracterizada como masculina e exclui as mulheres de diversas formas, seja pela manutenção de redutos de homens, como acontece nas engenharias, na física, na matemática e na computação, seja pela invisibilidade dos seus efeitos. Os obstáculos enfrentados pelas mulheres no campo científico são concretos apesar de não-formais; e se apresentam, principalmente, por dois tipos de exclusão - exclusão vertical, que se refere a sub-representação feminina em postos de prestígio e exclusão horizontal, que se refere ao número reduzido de mulheres em áreas do conhecimento mais valorizadas - e outras muitas formas de dificultar o acesso, permanência e ascensão feminina nas profissões marcadamente androcêntricas (LIMA, 2013a).

O fenômeno do "Teto de vidro" ficou conhecido como metáfora para se referir à exclusão vertical ou hierárquica das mulheres do topo das carreiras científicas e tecnológicas. Essa expressão é utilizada para sinalizar as barreiras não-formais que impedem à ascensão na carreira das mulheres a partir de um determinado estágio alcançado. É mais uma consequência de uma série de violências veladas, perpetrada contra os corpos e comportamentos femininos. São bloqueios invisíveis, incutidos não apenas no ambiente externo, mas também, embutidos culturalmente na forma de pensar de nossa sociedade machista. (LIMA, 2008).

Os diversos obstáculos encontrados pelas mulheres no desenvolvimento de suas carreiras científicas e tecnológicas pelo simples fato de serem mulheres podem ser traduzidos pela expressão "Labirinto de Cristal". Lima (2013a) destaca que as diversas dificuldades dispostas na trajetória científica feminina simbolizadas pelo labirinto são permeadas por diversos desafios e armadilhas, predispondo à construção de uma carreira não linear, ao desperdício ou o baixo aproveitamento dos talentos femininos, de modo a reforçar sua ausência ou baixa representatividade em espaços marcadamente masculinos.

#### **MULHERES NA TI**

Nas áreas de tecnologia da informação não poderia ser diferente. A participação feminina ainda é muito pequena, considerando, principalmente, a presença de mulheres em posições estratégicas da área que é considerada marcadamente androcêntrica. Na literatura sobre relações de gênero e tecnologia há ainda poucos estudos sobre a participação da mulher nesse setor. A partir deste ponto de vista parece haver no campo da TI, ideais de cunho social construídos pela associação simbólica e cultural entre tecnologia e masculinidade. Isso acontece porque estereótipos são

produzidos e reproduzidos e muitas vezes naturalizados em papéis e lugares mais apropriados para homens, delimitando os campos de atuação feminina, validando a aplicação dos princípios que organizam a divisão sexual do trabalho apresentados por Hirata e Kergoat (2007). No caso da computação e informática, as barreiras se encontram não só, na entrada das mulheres na universidade, quando alunos do sexo masculino já gozam vantagem da maioria já ter contato e afinidade com computadores desde a tenra idade (WILSON, 2003), mas também durante todo o percurso e no desenvolvimento de suas carreiras em uma área associada ao universo masculino, em conformidade com os padrões culturais vigentes nas relações entre os sexos. (LIMA, 2013b).

Muitas jovens desistem da carreira antes mesmo de terminarem a faculdade, pois com frequência se escuta aquele não ser ambiente para mulheres. Há argumentos falaciosos de que as escolhas e permanências, ou a falta delas possam ser resultado de suas preferências ou aptidões inatas. Mas o que se chama de natural é construído a partir de um modelo mental socialmente imposto, onde meninos e meninas tem estímulos e reforços desiguais na sua inserção mesológica. (WILSON, 2003).

Lima (2013b) ressalta que nos cursos tecnológicos as mulheres sofrem segregação, geradas por diferentes formas de discriminação, não apenas pelos professores, mas também por alunos e outros profissionais que trabalham nas instituições. Para Olinto (2011), a experiência escolar é decisiva, podendo contribuir tanto para a reprodução de valores e atitudes que reduzem a oportunidade feminina, quanto para a mudança decisiva em suas perspectivas profissionais.

### **MULHERES E ATUAÇÃO DA TI**

No Brasil a maior concentração de atuações da TI é no setor terciário da economia, sendo responsável por assessorar outras atividades econômicas, como áreas bancárias, de saúde, educação, entretenimento e comunicação, se caracterizando, especialmente pela prestação de serviços. A expressão "tecnologia da informação" e sua abreviação TI é, portanto, uma espécie de guarda-chuva de práticas, ofícios e de uma indústria específica de produção de softwares e ofertas de serviços: aquela que se especializou no desenvolvimento de soluções de informática para os mais diversos fins (CASTRO, 2013).

Ainda segundo os estudos de Castro (2013), Lima (2013 b) e Abreu *et al* (2016), as mulheres no Brasil ganham em média 30% a menos que os homens e estão alocadas em sua maioria nas funções de vendas de serviços e atendimento a clientes, postos de trabalho mais servis, funções consideradas menos valorizadas e remuneradas, sendo somente 19% das mulheres programadoras no mercado brasileiro de TI, confirmando a perspectiva da segregação territorial na área. Esse resultado não se apresenta somente no Brasil. Segundo Felitti (2015) no mercado internacional as grandes corporações como Google, Facebook, Apple, Twitter a participação das mulheres não chega a 50%, o que segundo Lima (2013a), pode ser reflexo de uma diminuição do número de mulheres com formação em Ciência da Computação e Tecnologia da Informação nos últimos dez anos e segue decrescendo.

Castro (2013) se dedicou a investigar as novas formas de organização do trabalho da TI no Brasil e observa como a flexibilização do trabalho impacta homens e mulheres de maneiras diferentes. A autora analisa a sobreposição do tempo e espaço nos recentes arranjos da nova tecnologia através da investigação das trajetórias de diversos profissionais e levanta alguns aspectos relevantes no que tange aos marcadores sociais da diferença de gênero no setor. O teletrabalho ou *home office*, uma forma relativamente recente de modalidade de trabalho, realizada por profissionais da área de informática evidencia principalmente para as mulheres a vivência de certa ruptura nas fronteiras da vida profissional e doméstica, uma vez que precisam lidar com as atribuições da esfera privada e as do trabalho produtivo articulando produção e reprodução em um mesmo espaço, a sua casa. Seria essa uma nova variante modalidade da divisão sexual do trabalho conceituado por Hirata e Kergoat (2007)?

Além de abordar a baixa participação feminina na área e descrever os relatos relacionados a incredibilidade e preconceitos sofridos pelas as mulheres do setor da TI, a pesquisa de Castro (2013) revela a utilização de estratégias de resistência, por parte dessas mulheres, para justificar o interesse e presença no setor. As estratégias citadas pela autora, vão desde o apagamento do gênero, como uma maneira de se tornarem "apenas mais um entre os caras" e evitar assédios; até o uso de elementos associados ao universo feminino como maneira de se empoderarem, utilizando de discursos tais como: se é preciso saber se comunicar e resolver conflitos quando se lida com o cliente, ninguém poderia desempenhar melhor esse papel do que as mulheres.

Segundo Abreu *et al* (2016) o Brasil tem se distinguido no contexto latino americano por seu sistema tecnológico e científico, sendo o país da América Latina com maior investimento em ciência e tecnologia. Entretanto o número de mulheres tituladas mestres e doutoras liderando pesquisas nas áreas ditas "duras" ainda é baixo, mas as autoras ressaltam que a ampliação da participação feminina, apesar de lenta é consistente. Assim, o quadro atual exige reflexão acerca da divisão sexual do trabalho científico como um desafio permanente para avançar em direção à igualdade de gênero.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mulheres vêm se destacando e ocupando cada vez mais os espaços antes destinados apenas aos homens, sendo atualmente impossível ignorar a participação e destaque feminino na produção de ciência e tecnologia, apesar de todas as dificuldades e barreiras invisíveis impostas em insistentes formas sutis e sofisticadas de opressão e discriminação. Há ainda um número reduzido de mulheres em cargos de gestão e lideranças nas empresas de tecnologia, assim como na direção de órgãos de pesquisa. Seus salários ainda são inferiores aos dos homens que ocupam as mesmas posições e a divisão sexual do trabalho doméstico ainda é desigual na maior parte das famílias da nossa sociedade.

Mas as mudanças estão acontecendo, mesmo que lentamente e pesquisas sobre relações de gênero e tecnologia podem trazer contribuições para aumentar os referenciais femininos, ampliar as discussões sobre as relações de poder e iniquidade entre homens e mulheres, permitindo serem enfatizadas formas de resistência e empoderamento femininos, convertendo as diferenças de gênero em oportunidades para que mais mulheres possam escolher e atuar livremente nas profissões tecnológicas.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, A. R. P *et al.* Presença Feminina em Ciência e Tecnologia no Brasil; In: ABREU, A. R. P., HIRATA, H. LOMBARDI, M. R. **Gênero e trabalho no Brasil**: perspectivas interseccionais. São Paulo: Boitempo, 2016. Cap. 12, p.149-172.
- AGRELO, Deise Amaro; GARG, Reva. Mulheres na Física: poder e preconceito nos países em desenvolvimento. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v.31, n.1, p. 1305-1 - 1305-6, 2009. Disponível em: <<http://twixar.me/gBXn>>. Acesso em: 1 jun.2019.
- CASTRO, Bárbara. **Afogados em contratos**: o impacto da flexibilização do trabalho nas trajetórias dos profissionais de TI. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013. Disponível em: <<http://twixar.me/PJXn>>. Acesso em: 1 jun.2019.
- FELITTI, Guilherme: Por que há menos mulheres no setor da tecnologia. **Época Negócios**, Rio de Janeiro, 11 ago.2015. Disponível em: <<http://twixar.me/8BXn>>. Acesso em: 1 jun.2019.
- HIRATA, Helena et al. Divisão-relações sociais de sexo e do trabalho: contribuição à discussão sobre o conceito de trabalho. **Em Aberto**, v. 15, n. 65, 2008.
- HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./ dez. 2007. Disponível em: <<http://twixar.me/w4Xn>>. Acesso em: 31 maio 2019.
- LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 271-284, 2003. Disponível em <<https://bit.ly/2ktE44z>> Acesso em: 22 set.2019.
- LIMA, Betina S. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na física. **Estudos feministas**, v.21, n.3, p. 883-903, set./dez. 2013a. Disponível em: <<http://twixar.me/t4Xn>>. Acesso em: 31 maio 2019.
- LIMA, Betina Stefanello. **Teto de vidro ou labirinto de cristal?** as margens femininas das ciências. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://twixar.me/qBXn>>. Acesso em: 1 jun.2019.
- LIMA, Michele Pinto. As mulheres na Ciência da Computação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 793-816, set./dez.2013b. Disponível em: <<http://twixar.me/nRXn>>. Acesso em: 1 jun.2019.
- OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, v. 5, n. 1, p. 68-77, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://twixar.me/dRXn>>. Acesso em: 1 jun.2019.
- QUIRINO, Raquel. Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo: aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p.229-246, mai./ago. 2015. Disponível em: <[www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao](http://www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao)>. Acesso em: 1 jun. 2019.
- ROCHA, Caroline Dantas et al. O fenômeno teto de vidro na ascensão à posição hierárquica das mulheres no mercado formal: barreiras. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 11, Resende, 2014. **Anais Eletrônicos...** Resende: AEDB, 2014. Disponível em: <<http://twixar.me/vRXn>>. Acesso em: 1 jun.2019.
- SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: EDUSC, 2001 [original em inglês: *Has feminism changed science?* Cambridge, Harvard University Press, 1999]
- TABAK, Fanny. **O Laboratório de Pandora**. Estudos sobre a ciência no feminino. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.
- WILSON, Fiona. Can compute, won't compute: women's participation in the culture of computing. **New technology, work and employment**, v.18, n.2, p.127-142, jul.2003. Disponível em: <<http://twixar.me/XXn>>. Acesso em: 1 jun.2019.

# A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO MEIO RURAL

GUIMARÃES, S.M.\*

QUIRINO, Raquel\*\*

## RESUMO

Discute-se a divisão sexual do trabalho e as relações de gênero no meio rural, na cidade de Porteirinha, Estado de Minas Gerais, tendo como sujeitos de pesquisa, mulheres lavradoras e pequenas produtoras rurais participantes da Marcha das Margaridas. Caracterizada por ser um movimento social de base feminista, a Marcha das Margaridas firma-se na agenda nacional como um dos maiores movimentos sociais de base feminista rural, totalmente realizado por mulheres. Realizou-se uma pesquisa de observação participante e entrevistas semiestruturadas, de forma a desvelar as desigualdades entre homens e mulheres no meio rural e as mudanças ocorridas na visão de mundo e na prática social dessas mulheres partícipes do movimento. Os resultados indicam que, embora ainda prevaleçam situações de desigualdades e de invisibilidade da mulher, além do "trabalho múltiplo" realizado por elas, a Marcha das Margaridas possibilita, de maneira significativa, melhorias objetivas na realidade do campo e afere mudanças importantes na subjetividade atuante de ambos os sexos, deslocando as fronteiras da desigualdade.

**Palavras-chave:** Divisão sexual do trabalho, relações de gênero, Marcha das Margaridas, produtoras rurais.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo fruto da pesquisa vinculada ao Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG, suas construções teóricas para análise dos dados empíricos fundamentada na Sociologia do Trabalho Francesa, fortemente influenciada pelos pressupostos marxistas. Basicamente os conceitos sobre Divisão Sexual do Trabalho, apresentados por Hirata (1998; 2002; 2007; 2009) e Kér goat (1986; 1996; 2003; 2009).

O discurso das entrevistadas e a análise dos dados empíricos foram realizados a partir de uma perspectiva crítica dialética (GAMBOA, 2010, p.107). Destaca-se neste estudo a utilização de técnicas da pesquisa etnográfica, pois visa à descrição detalhada dos fatos (VELHO, 1978).

Investiga-se a divisão sexual do trabalho e as relações de gênero no meio rural e evidencia a Marcha das Margaridas como um movimento social organizado formado por um grande número de mulheres do meio rural para reafirmarem-se como sujeitos de direitos. Identifica e analisa, em seus limites, as contribuições do movimento na prática social e na constituição da visão de mundo dessas mulheres lavradoras participantes da marcha da cidade de Porteirinha, Minas Gerais.

Especifica-se a "Marcha das Margaridas" que segundo Fernandes (2012, p.31), "surgiu da grande necessidade que as mulheres trabalhadoras rurais do campo e da floresta têm pela igualdade de gênero".

Retrata-se historicamente, a realidade das mulheres do meio rural e sua participação na produção e reprodução da força do trabalho, vem sido marcada pela exclusão e a disparidade econômica - presente nos indicadores de renda - e a dificuldade de acesso da força de trabalho feminina aos benefícios sociais, ao crédito, à assistência técnica e à formação profissional.

A prática social da mulher no campo passou por mudanças que torna-se necessário compreender, mediante disso inicia-se com Frigotto (2008, p. 168), o trabalho, como categoria de análise

[...] só pode ser entendido na sociedade capitalista, como disputa de classe e na qual somente pode ser apreendido em sua historicidade, dentro de uma concepção dialética e no campo das contradições e das antinomias.

O trabalho dentro de sua historicidade passou por mudanças e contradições. Especifica-se nesse sentido o meio rural, desde a origem da humanidade, a agricultura foi uma das primeiras atividades de produção do homem em torno da qual se organizou a vida em sociedade, passando por várias crises até o surgimento das manufaturas e, conseqüentemente, da industrialização. Com a passagem do feudalismo para o capitalismo pré-industrial e, logo após, para a sociedade industrial, aos poucos os/as trabalhadores/as rurais foram se deslocando para o espaço urbano. A partir daí o meio rural tomou novas dimensões, construiu outras identidades e, nas últimas décadas, na sociedade capitalista, emergiu um "novo mundo rural", com novas estruturas (LUSA, s/d).

\* Mestra em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (PPGET/CEFET-MG). Pedagoga pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Email: <[soraia.mguimaraes@hotmail.com](mailto:soraia.mguimaraes@hotmail.com)>.

\*\* Doutora em Educação, professora do PPGET/CEFET-MG. Email: <[quirinoraquel@hotmail.com](mailto:quirinoraquel@hotmail.com)>.

Nesse contexto especifica-se a mulher, que ainda submissa, mas presente na atividade laboral no campo. Se a precarização do trabalho feminino está presente em todos os tempos e em todas as sociedades, no meio rural ela se torna ainda mais evidente. Como estratégia de resistência, as mulheres camponesas vêm demarcando fortemente o espaço político por meio dos movimentos sociais e sindicatos, na busca da conquista de seus direitos e para a diminuição das desigualdades sociais no campo.

Objetiva-se discutir a formação política e profissional dessas mulheres e as alterações na constituição de sua visão de mundo e a prática social, com base numa metodologia de pesquisa qualitativa com análise crítica de discurso. Escolheu-se como unidade de pesquisa o meio rural da cidade de Porteirinha, situada no norte de Minas Gerais, por ser uma cidade com forte atuação na Marcha e pelo acesso dessa proponente às mulheres participantes do movimento. Objetiva-se realizar um levantamento teórico-documental acerca deste movimento social: seu histórico, formas de realização, eventos realizados, número e tipos de participantes, reivindicações, entre outros aspectos, a fim de evidenciar a sua importância na constituição das mulheres como sujeitos históricos do meio rural.

### **A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO**

Na visão de Hériter (1997:24) as sociedades pré-históricas já havia um padrão de organização social baseado na repartição distinta de tarefas entre homens e mulheres. Tal divisão “[...] nasce de limitações objetivas e não de predisposições psicológicas de um ou outro sexo para tarefas de desse modo lhe são atribuídas.” Devido a falta de força física, a limitação das mulheres, principalmente no período de gestação e parto, e sua imobilidade durante a amamentação, a necessidade e o cuidado com as crianças s impedem de dedicar-se à caça.

Segundo Engels esta fase pré-monogâmica, já a família pré-monogâmica surgiu no limite ente o estado selvagem e a barbárie. Segundo ele o casamento por grupos é o estado selvagem e a monogamia é da civilização.

A mobilidade e a disponibilidade físicas necessárias ao caçador são atributos reconhecidos dos homens por oposição às mulheres. E esse confinamento espacial das mulheres as conduzem a recolha de alimentos criando-se, assim, duas esferas de trabalho distintas: uma esfera de trabalho masculina externa ao meio doméstico e uma esfera de trabalho feminina limitado ao meio privado. Nesse sentido, “a primeira divisão sexual do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para procriação dos filhos.” (Engels, 2012, p.67).

Engels explicita que:

os filhos [...], frequentemente, conhecem apenas sua mãe porque todos os cuidados e toda a responsabilidade recaem nela. Nada sabem a respeito do pai, nem parece que possa ocorrer à mulher a ideia de que ela e seus filhos tenham direito de reivindicar alguma coisa dele. Aquilo que parece estranho ao homem civilizado é simplesmente regra, segundo o direito materno e no casamento por grupos. (ENGELS, 2012, p.55).

Para Quirino (2011, p. 43),

[...] evidencia-se, ainda que não de forma declarada, certo determinismo biológico, pelo qual se deduziria que as mulheres no trabalho são inferiores por natureza e que a sua submissão na sociedade tem uma base concreta na sua conformação biológica. Portanto, difícil ou mesmo impossível de ser suplantada.

Engels ressalta a opressão de classes e de sexos:

[...] o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino. (ENGELS, 1977, p.70-71).

Engels evidencia que a raiz material da opressão da mulher não tinha como causa básica a constituição do corpo, mas era fruto de determinadas relações sociais que se assentavam na divisão do trabalho e na exploração de uns pelos outros.

A incidência da divisão do trabalho no desenvolvimento histórico, segundo Marx e Engels:

Primeiro, na comunidade tribal, a divisão do trabalho se baseia na diferença dos sexos. Depois, toma por base as diferenças de forças físicas entre os indivíduos de ambos os sexos. Com o surgimento da divisão entre cidade e campo, as imposições naturais se tornam secundárias e avultam as condições sociais propriamente ditas. A formação da classe dos comerciantes, separada dos produtores, faz avançar ainda mais o processo da divisão social do trabalho. Desse processo se origina a propriedade nas suas diversas formas, desde a propriedade comunal tribal até a propriedade privada burguesa. Divisão do trabalho e propriedade são termos idênticos. (MARX; ENGELS, 1984, p.XXXVIII).

Complementando tal assertiva, Quirino (2011, p. 44) “a questão da opressão da mulher deixa de ser do domínio da biologia e é inserida no domínio da história, da cultura, tornando possível assim

vislumbrar a sua superação por meio da ação política, pois se não é algo natural, pode ser superada.”

Hirata e Kérigoat (2001, p. 599) assim definem a divisão sexual do trabalho:

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada historicamente e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.).

Mediante tal assertiva as atividades realizadas pelas mulheres no espaço privado não são consideradas como trabalho de grande importância e sem relevância econômica, visto como ajuda e, com isso a atividade de trabalho produtivo é algo que não lhe cabe.

Evidencia-se a divisão sexual do trabalho no contexto rural segundo Schwendler (2002, s.p.), pois, desde muito cedo, os meninos e as meninas aprendem determinadas funções específicas.

A divisão tradicional de papéis distintos para mulheres e homens se sustenta numa rígida divisão sexual do trabalho que tem, historicamente, relegado à mulher um papel secundário no trabalho, na vida política, nas lutas sociais, responsabilizando-a pelo trabalho não-visível. O próprio contrato matrimonial tem legitimado o papel da mulher de exercer o trabalho invisível, levando-a a aceitar a obrigação da casa/família em troca de ser mantida pelo marido. Relevantes para nossa discussão são as diferentes preocupações que os pais têm tido historicamente em relação ao filho e à filha, buscando dar ao homem a terra e à mulher o enxoval para a casa. Assim, a menina aprende com a mãe as lidas de casa e os cuidados para com os filhos, não aprendendo a discutir política, negociar, comercializar, discutir a produção, o que é ofício do menino, o qual também não aprende com a mãe as lidas da casa e o cuidado com as crianças. Cabe à mulher dar à luz, cuidar dos filhos, manter a família, os trabalhos domésticos e a reprodução da força de trabalho, sendo-lhe destinado o papel de auxiliar no trabalho, como extensão do lar. Analogamente, a mulher camponesa "ajuda" na roça.

A divisão dos papéis entre homens e mulheres se constrói, assim, dentro dos lares por meio da divisão do trabalho, no qual as tarefas domésticas realizadas pelas mulheres não são reconhecidas como trabalho. Continua Schwendler (2002):

Na maioria das vezes, não lhe cabe decidir a produção, negociar, comercializar os produtos, discutir os créditos agrícolas - estas são colocadas como tarefas masculinas. No entanto, a presença ativa da mulher nas lutas sociais contribuiu para o questionamento e/ou a ruptura com algumas práticas cotidianas que relegam a ela um papel secundário na sociedade. Contribuiu, ainda, para que a mulher se organizasse para lutar por direitos que lhe foram negados historicamente

O autor ressalta a presença participativa na esfera pública do meio rural, trazendo sua contribuição nas esferas do trabalho, nos movimentos sociais e na educação.

Já Salvaro (2004) e Melo (2001) atestam que nos assentamentos destaca-se a dupla e/ou tripla jornada de trabalho da mulher assentada. Nesse contexto, a mulher trabalha o dia todo e no fim da tarde retorna ao seu lar com afazeres da casa e os cuidados das crianças. Isto quando não está inserida nos movimentos sociais, que por sua vez, leva a mulher a uma tripla jornada de trabalho..

Na divisão sexual do trabalho, segundo Abramovay (2000, p. 348) a mulher é responsável pela reprodução social do seu grupo familiar, tanto no trabalho doméstico, quanto na força de trabalho produtivo. A mulher no meio rural exerce funções de adubação, capinação, colheitas, podas, secar, malhar, ensacar o feijão (e outros grãos), cuidar das pequenas criações, torna-se responsável por todo trabalho ao seu entorno etc., no entanto, não obstante sua relevância na produção agrícola, seu trabalho ainda permanece invisível (ABRAMOVAY, 2000, p.349).

Conforme Pacheco (2002:143), defende a necessidade da mulher trabalhadora do campo de ter o reconhecimento do seu trabalho, pois, “[...] o paradigma dominante na economia reforça essas desigualdades duplamente: ignora o trabalho reprodutivo não pago, tornando invisível a maior parte do trabalho feminino, e ignora a divisão sexual do trabalho”.

Diante disso,

subestimam-se e desconhecem a presença do trabalho feminino na População Economicamente Ativa (PEA) agrícola, na medida em que grande parte dessas mulheres trabalha ajudando a unidade familiar, sem uma remuneração específica. Os trabalhos considerados ajuda são tipicamente femininos, que, por não serem trocados no mercado, não tem valor por si mesmo, mas contribuem para a produção geral da força de trabalho (ABRAMOVAY, 2000, p.349).

Na agricultura a divisão sexual do trabalho e as relações entre homens e mulheres não são construídas com base nas características biológicas, mas num produto social que legitima as

relações de poder que se forma no processo histórico e pode ser transformado, segundo Abramovay (2000, p.351)

Conforme a mesma autora, algumas dificuldades enfrentadas pelas mulheres produtoras rurais, tais como,

os padrões culturais e sociais, que limitam a contribuição das mulheres para a agricultura, sustentando normas de comportamento e valores rígidos. Fatores que criam obstáculos ao acesso da mulher à terra, crédito, capacitação, assistência técnica e a comercialização dos produtos. (ABRAMOVAY, 2000, p.351).

Essas restrições favorecem a invisibilidade do trabalho feminino no meio rural, dificultam o seu acesso à educação e formação profissional adequados e perpetuam diferenças entre homens e mulheres como naturais e imutáveis, criando nas mulheres um sentido de inferioridade e de limitação, conforme a explicitação da autora.

### **MARCHA DAS MARGARIDAS E SEU HISTÓRICO**

Segundo Gohn (2011, p. 335) movimentos sociais são “[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas da população se organizar e expressar suas demandas”. Tais ações sociais podem ser expressas de várias formas:

os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado *empowerment* de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede (GOHN, 2011, p.336).

As ações populares defendem seus interesses de várias formas e se transformam no tempo e no espaço, por meio de uma inquietação e insatisfação de um determinado coletivo social. O processo dos movimentos sociais foram ancorados em organizações, fundações, sindicatos, apoiados por recursos financeiros, privados e públicos (oriundos dos numerosos recursos públicos criados) e por equipes de profissionais, que foram escolhidos não por suas ideologias, mas, por sua experiência de trabalho, conforme Gohn (2011).

Diante disso, no Brasil segundo Foschiera (2004) afirma que os grupos sociais populares organizados em 1964 eram violentamente reprimidos pelo regime militar e, praticamente, desapareceram. Em meados da década de 1970 as organizações voltaram a ocupar espaço, mas de forma renovada, pois grandes transformações haviam ocorrido na forma e nas relações de produção. A partir daí segundo Grzybowski (1987, p.17) com a derrota do regime militar e a transição da Nova República em curso, nota-se uma generalização de lutas sociais no campo, com a entrada em cena de novos segmentos de trabalhadores.

Nas décadas de 1970-1980 ocorreram várias lutas pelos direitos das mulheres no campo. Destaca-se Margarida Alves, produtora rural, cuja história de lutas e morte trágica, inspirou, e ainda inspira, trabalhadoras rurais em todo o Brasil.

Margarida Alves nasceu em 05 de Janeiro de 1933, em Iagoas, Estado de Pernambuco. Era defensora dos direitos humanos, sempre trabalhou no campo e estava a frente dos movimentos sociais em busca de direitos trabalhistas. Em sua luta no sindicato, pela melhoria de vida dos trabalhadores rurais, liderou mais de cem processos trabalhistas contra a então Usina de Açúcar de Pernambuco, entrando em confrontos diretos várias vezes com os proprietários da empresa.

A sindicalista não se intimidava com esses conflitos, dizendo, várias vezes em seus discursos, que estava sendo ameaçada. Um dia antes de ser morta, Margarida discursou num evento e deixou claro que estava recebendo ameaças. Assim, em 12 de Agosto de 1983, Margarida foi assinada com um tiro no rosto na porta de sua casa, diante de seu marido e filho, familiares e vizinhos.

Tal fato abalou, não só os produtores rurais, mas também a opinião pública de todo o país. Desde então, Margarida Alves tornou-se o símbolo de luta das mulheres rurais e seu nome lembrado em todo o Brasil, pela “Marcha das Margaridas”, movimento de luta e reivindicações dos direitos da mulher trabalhadora rural.

A “Marcha das Margaridas” “[...] surgiu da grande necessidade que as mulheres trabalhadoras rurais do campo e da floresta têm pela igualdade de gênero”, segundo Fernandes, (2012, p.31). Trata-se de uma ampla ação estratégica das mulheres do campo, da floresta e das águas, para conquistar visibilidade, reconhecimento social e político e cidadania plena.

Promovida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura CONTAG, Federações e Sindicatos, a Marcha se firmou na agenda do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais – MSTTR e das organizações parceiras, movimentos feministas e de mulheres trabalhadoras, centrais sindicais e internacionais. Realizada a partir do ano 2000, a “Marcha das Margaridas” se consolidou na luta contra a fome, a pobreza e a violência sexista no campo.

Em seu primeiro ano, a “Marcha das Margaridas” articulada com a Marcha Mundial das Mulheres, contou com a participação de cerca de 20 mil trabalhadoras; em 2003, foram mais de 40 mil participantes. Conforme a CONTAG (2015), em 2007, aconteceu a terceira “Marcha das

Margaridas”, a maior manifestação pública rural ocorrida até aquele momento, com a participação de 50 mil manifestantes. Em 2011, a Marcha aconteceu com a participação de mais de 60.000 participantes. Em 2015 a Marcha contou com 70.000 produtoras rurais nas ruas de Brasília – DF. As mulheres do campo e da floresta puderam demonstrar sua capacidade de participação coletiva num ato político. Esta grande ação coletiva teve a estratégia de unir mulheres vindas de diferentes lugares do país, diferentes raças e origens.

A Marcha das Margaridas nesse processo de lutas vem conquistando e mudando o Plano Nacional Político Brasileiro para as mulheres do campo<sup>1</sup>.

## **A VISÃO DE MUNDO E A PRÁTICA SOCIAL DAS MULHERES PARTICIPANTES DA MARCHA DAS MARGARIDAS**

A expressão Prática Social e ou práxis na visão de Marx pode ser atribuída, “em geral, a ação, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria, faz e produz transformando seu mundo humano e histórico e decorrente a isso transforma a si mesmo”, segundo (Bottomore, 2001,460). O homem torna-se um ser da práxis.

“A palavra práxis é de origem grega, refere-se a todos os tipos de atividade que o homem livre tem a possibilidade de realizar, em específico a todas as atividades políticas”, citado por Lobkowicz (1967, p.9). Em que Aristóteles procurou a dar um significado mais preciso, em que descreve a praxis em três atividades humanas.

A sugestão é feita no contexto de uma divisão das ciências ou do conhecimento, de acordo com a qual há três tipos básicos de conhecimento, o teórico, o prático e da *poiesis* (o “produtivo”), que se distinguem pela sua finalidade ou objetivo: para o conhecimento teórico, o objetivo é a verdade; para conhecimento da *poiesis*, a produção de alguma coisa, e, para o conhecimento prático, a própria ação. Este último é, por sua vez, subdividido em econômico, ético e político. Assim, tanto pela sua oposição à teoria e à *poiesis*, como pela sua divisão em econômico, ético e político, o conceito de práxis em Aristóteles parece estar situado e definido de maneira bastante estável e segura. (BOTTOMORE, 2001, p. 460)(sic).

Aristóteles fez essa dicotomia entre o teórico e prático, dividindo a atividade humana em dois ou três campos.

Já Marx e Engels comprimia as ideias de Feuerbach em que o desenvolvimento das ideias era subordinado, dependente. Para os autores a ideologia pertence ao a uma superestrutura e se desenvolvem com autonomia, consciência crítica e assim por diante. “As ideologias se desenvolvem com algum grau de autonomia, de acordo com a matéria tradicional específica acumulada, exercem influência retroativa sobre a base econômica e condicionam as formas do desenvolvimento histórico”. (Marx e Engels, 1984, p. XXII).

Na sua sexta tese sobre Feuerbach, contrapôs Marx a esta concepção a afirmação de que a essência do homem é o conjunto de relações sociais. A conformação corpórea natural é condição necessária do ser homem. Não é condição suficiente. A humanização do ser biológico específico só se dá dentro da sociedade e pela a sociedade. A premissa de que parte a ciência positiva da história são os indivíduos reais, sua ação e condições reais de vida. (MARX; ENGELS, 1984, p. XXIV).

Dessa forma a concepção materialista de Marx e Engels desfaz construções teóricas da cosmovisão. E consequentemente transforma em método de pensar o real, pois adequado para o real. Nesse processo, o homem pratica ações no mundo de fenômenos materiais por meio de sua consciência e capacidade de refletir.

Segundo Triviñus (2006, p. 122) :

[...] o tipo de prática desenvolvida frente a um determinado fenômeno material, origina o reflexo na consciência, relativamente, semelhante no nível de complexidade, ao da prática desenvolvida frente a determinado fenômeno material.

Ainda conforme o autor a práxis, ou a prática social, é uma unidade da teoria e da prática. Desse modo, o desenvolvimento da existência do ser humano como ser racional é no mundo material social.

Já a teoria sobre a visão de mundo contempla o autor Gallo (2009:14) “O homem é aquilo que produz e como produz”. Os sujeitos se relacionam com o mundo e com os outros homens para produzir condições para sua sobrevivência. Segundo o autor o homem não vive isoladamente, portanto não produz em seu meio de vida. Para ele o homem em sua vida, deve-se ser pensado somente em sociedade e segundo Gallo “cada indivíduo será um espelho das relações sociais de que participa com o intuito de sobreviver”.

Marx e Engels (1844: 36) definem o homem em sociedade:

---

<sup>1</sup> Ver conquistas no site <http://www.contag.com.br>.

A estrutura social e o Estado nascem constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas destes não são como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas tal e como realmente são, tal como atuam e produzem materialmente [...]. (MARX; ENGELS, 1844:36).

Mediante tal assertiva a sociedade e o estado expressam na verdade o ser e como o ser se relaciona. Assim explicita Gallo (2009, p. 15) se as relações sociais são determinantes da sociedade for igualitária e solidária, a organização social que se resultará será igualitária. Mas se a sociedade está baseada na exploração, de dominação, certamente o resultado será na fragmentação de classes, ou seja, no domínio de uns sobre os outros que acarretará na exploração.

Marx e Engels explicitam que a sociedade e sua organização não são frutos de nossas ideias, mas dos relacionamentos que o homem adquire pela sobrevivência e dos meios naturais.

Para explicitar as mudanças das na visão de mundo e a prática social das mulheres, a pesquisadora realizou uma pesquisa de observação participante na quinta Marcha das Margaridas foi realizada no mês de Agosto de 2015, saindo da cidade de Porteirinha, situada na região norte do Estado de Minas Gerais, rumo à Brasília. Aproximadamente 40 mulheres seguiram de ônibus fretado pelo sindicato e viajaram cerca de 814 quilômetros até chegar a capital federal para mostrar sua força e determinação na luta pelos seus direitos sociais e para se constituírem como sujeitos protagonistas da própria história. Fato novo para muitas mulheres que, até então, tinham baixa autoestima, eram subjugadas pela sociedade sexista e patriarcal que as relegavam a meras coadjuvantes e seres invisíveis no meio rural.

As restrições atribuídas às mulheres, sobretudo em relação ao acesso à terra, ao crédito, à assistência técnica, à capacitação profissional e a outros direitos civis e sociais, segundo Ambramovay (2000:351) são corroboradas por duas entrevistadas: Maria de Lourdes<sup>2</sup>, uma pequena produtora rural de 52 anos, casada e mãe de 03 filhos, e que desde o início participa da "Marcha das Margaridas" e Maria Socorro, possui 46 anos, viúva, mãe de 03 filhos, há 08 anos participa do movimento. As entrevistadas relatam o quanto participar da Marcha contribuiu para sua mudança de vida e dá pistas de que profundas alterações aconteceram em suas visões de mundo. Os desabafos visivelmente críticos e politizados revelam mulheres conscientes de seus direitos, atentas a uma agricultura sustentável e para a ecologia, alertas à situação precária dos pequenos produtores rurais e à falta de políticas públicas eficazes para a agricultura familiar, além de uma consciência crítica de seus direitos:

[...] fiquei na Cooperativa do Grande Sertão fazendo papel de mobilizadora das comunidades no fornecimento de frutas. Foi outra coisa bacana, nós fazíamos a rota e passávamos de caminhão recolhendo as frutas, né. Eram umbú, manga, siriguela, acerola, tamarindo daqui do sertão. (Maria de Lourdes - Produtora Rural e Sindicalista - agosto/2015)(sic).

Eu digo que já melhorou muito, sabe? principalmente a luta das mulheres já melhorou muito a situação. Tem os empréstimos, acesso ao crédito... deu uma melhorada, mas ainda falta muita coisa. Enquanto o governo investe 20 milhões na agricultura familiar, ele investe 200 milhões no agronegócio e destrói tudo que a gente faz. Eles produzem pros outros comerem, querem comer o que nós produzimos. Então o governo tinha que investir mais no projeto sustentável. Mas, eles investem mais no agronegócio que está provado que não é um projeto sustentável. Destrói a terra, a saúde do ser humano... (Maria de Lourdes. Produtora Rural - Coordenadora do Coletivo de Mulheres do Norte de Minas Gerais). (sic).

Nossa tem uma produção diversificada demais, artesanato de semente, casca de pau, argila, uma diversidade muito grande, doces de todos os tipos, rapadura, licor de Genipapo muito bacana a produção das mulheres no norte de Minas. Agora, eu te falo a infra-estrutura pra 3000 mulher não é fácil a gente se desdobra na história das mulheres, a atividade da entidade que te libera, dá atenção as famílias, organização das mulheres e difícil. Estou sofrendo um dilema muito grande, nós temos uma parceirona que trabalha com tratamento alternativos e colocou três projetinhos pra desenvolver na nossa mão e eu não estou dando conta de desenvolver. Criou os grupos mais os grupos não desenvolve, a gente tem que ficar puxando este grupos, senão não anda. As mulheres já cresceram muito, se você chamá-las pra falar igual estou falando aqui, nossa! já tivemos um avanço danado, as mulheres nem saiam da cozinha. Agora não, elas conversam e falam e contam o que tem pra contar. Mais, é muita coisa e a gente tem que dar conta. Tá pesado porque está no norte de Minas Gerais todo e as mulheres vão evoluindo e vão ficando exigente também, né! E ai, nós exigimos de nós mesmo, né! (Maria de Lourdes - produtora e sindicalista). (sic).

---

<sup>2</sup> Os nomes apresentados são fictícios a fim de preservar as identidades das entrevistadas.

Maria de Lourdes expressa em seu relato a prática social em prol da sua comunidade, afinal conforme o teórico Engels e Marx, a “práxis” do homem concreto aquele que age e cria consciência crítica.

Já Maria do Socorro:

Também nesses espaços a gente cresce muito, tanto quanto na melhor qualidade de vida e renda. É uma discussão que a gente faz também na questão política, hoje não entendemos muito da política, mas antes a gente era muito pior. Aí, a gente tem acesso no âmbito da política brasileira. Ajuda a despertar quanto aos nossos direitos e ajuda também nos nossos deveres, isso graças ao nosso coletivo e nossas Marchas e aí nós conseguimos diferenciar uma coisa da outra. O direito de ser cidadão, o direito de ir e vir e o direito das políticas públicas que antes a gente não conhecia e hoje a gente tem mais conhecimento. Temos que melhorar muito, ainda desejamos muito mais, isso melhorou muito depois de nossa participação. (Maria do Socorro. Produtora Rural) (sic).

Maria do Socorro, fala também com orgulho de uma das colegas que, já idosa, rompeu com a opressão imposta pelo pai, pelo marido, pela própria sociedade, pelo exaustivo trabalho doméstico e cuidados com os filhos, filiou-se ao sindicato e hoje participa do movimento, dos eventos da igreja e, ainda assim, continua no trabalho da lavoura:

Você pode ver olha a idade dela com 67 anos está aqui, não é pra todas as mulheres da idade dela, mas ela está aqui. O pai dela não deixava ela sair, o marido não deixava ela sair e ainda é mãe de 10 filhos. Então, pra gente do movimento é um orgulho, você precisa saber das histórias de vida que ela conta, as músicas que ela canta é um orgulho. Nós somos de um assentamento de reforma agrária, e lá tem uma associação e uma igreja Nossa Senhora das Oliveiras. Nós que organizamos a novena que está acontecendo lá, hoje é o quinto dia, no sábado vai ter uma festa. Nós estamos aqui hoje, e depois quando a gente chegar lá, vamos pegar no batente. (Maria do Socorro, produtora rural)(sic).

O discurso de Maria do Socorro, ao relatar a situação de sua amiga, proibida de sair de casa pelo pai e pelo marido, revelam traços das relações sociais conflituosas e antagônicas entre homens e mulheres, demonstrando que, também no meio rural, “a educação na família constitui-se num importante espaço de construção de gênero, onde os pais educam as meninas e os meninos para determinadas funções sociais, gostos, competências (SCHWENDLER, 2002, s.p.)” Também, ao cuidar da casa, do marido e de dez filhos e continuar na lavoura com a terra, a lavradora tem o seu trabalho duplicado, confirmando a tese de Quirino (2015, p.07), quando afirma que “[...] na sociedade capitalista atual a mulher padece de uma dupla carga: a **opressão**, traduzida no preconceito e na marginalização pela sua própria condição feminina e por outro lado, na **exploração econômica**, por estar inserida na dupla jornada de trabalho como trabalhadora assalariada e doméstica” (grifos da autora).

O posicionamento de Toledo (2007, p. 2) quando ressalta que as mulheres “[...] mantêm uma dedicação tanto no trabalho remunerado como no trabalho doméstico, e vivem por isso, uma grande frustração, mal-estar, insatisfação. Não mudam de posição na estrutura social, mas meio que ocupam duas posições ao mesmo tempo.”

No entanto, Ana Beatriz, 65 anos, casada, militante do movimento, revela que pouco a pouco, além da alteração da visão de mundo que lhe dá clareza de seus direitos e de protagonismo na vida do campo, também a prática social dessas mulheres lavradoras vem mudando. Mesmo discurso é revelado por Maria José, 60 anos, casada, xx filhos, que hoje se sente “empoderada” para “bater de frente” com quem quer que seja que coloque em risco seus direitos:

Ah... Pra mim mudou muitas coisas! Tive um conhecimento muito “aproveitativo”. Muitas vezes a gente não conhecia e não sabia dos direitos que a gente tinha. Às vezes, a gente ficava calada diante das situações, a gente não tinha como responder. Hoje, a gente tem um conhecimento e pode “bater de frente” com a situação. (Maria José, produtora rural)(sic).

As novas visões de mundo, forjadas a partir das estratégias de resistência e do compromisso social assumido por essas mulheres, fazem com que a vida no meio rural passe por mudanças estruturais levando os jovens a adquirirem outra percepção das mulheres nessa sociedade ainda hostil a elas. A formação profissional necessária se dá diretamente por elas ao trocarem fazeres e saberes, nas pautas de reivindicações e na assistência direta às famílias da região:

São várias as demandas! Até os pequenos animais e a área da agricultura tomariam uma pauta e o tempo dos diretores dos sindicatos tudo. Trabalhar as sementes crioulas, ensinar os filhos a plantar a horta, a agroecologia, acompanhar essas famílias, ensinar o aproveitamento das frutas nativas e cultivadas, mexer com a apicultura, as pequenas barragens, são muitos na região que a gente dá assistência. A demanda é muito grande, isso só na área da agricultura, sem contar o setor político, o debate com as mulheres, a carta de aptidão, a carta do produtor, a presidência do coletivo. Então, é uma demanda muito grande que a gente carrega. Aí não sobra tempo. Meus meninos falam assim: a gente não vê outras

peçoas se matando pelo Sindicato igual a vocês. Modéstia aparte, nós temos um trabalho diferenciado, diferenciação de atendimento ao agricultor, entendeu? (Efigênia) (sic).

Se em Gallo, assim como em Marx, há a afirmação de que a visão de mundo, em geral é constituída por uma determinada classe social que impõe seus valores e formas de pensar às outras, no meio rural essas mulheres têm promovido muitas alterações. Apesar de pertencerem a uma classe social economicamente desprivilegiada e sofrerem com as desigualdades em função de sua condição feminina, por meio da militância e do aprendizado advindo dos movimentos evidenciam-se transformações, não só em suas visões de mundo, mas trazem para a prática social alterações importantes na tradição hierarquizada das divisões dos papéis sociais e sexuais da sociedade.

Essa história do sindicato do norte de Minas começou com o coletivo de mulheres. O coletivo surgiu de uma demanda das mulheres agricultoras. A gente achava injusto as mulheres serem pautadas só pra cumprir cota. Não ocupavam nenhum lugar efetivo. Aí, as próprias mulheres se rebelaram: espera aí, nós temos que mudar essa história aqui dentro. Se nós somos importantes, porque só tem três mulheres na suplência? Queremos dobrar a quantidade de mulher na diretoria. Nós conseguimos articular uma assembleia com as mulheres da comunidade como um todo. E conseguimos garantir três na suplência e três mulheres na efetiva. Ai criou-se o coletivo de mulheres. Quando essa discussão começou a tomar rumos, outros municípios começou a seguir a gente. Com tanta mulher precisando de um espaço pra se organizar! Ai, nós falamos, se vocês querem, então vamos fazer um debate. Aí, nós começamos a fazer reuniões. Fizemos um monte de reuniões para saber se era isso mesmo que as mulheres estavam querendo, se eram elas ou se alguém estava buzinando no ouvido delas. Todo lugar que a gente chegava convidava 20 e chegavam 50 mulheres (Beatriz) (sic).

Em 2007, nessa organização é que a gente foi conversando e ampliando as conversas com as mulheres. Nós resolvemos lutar com o desafio contra a violência com as mulheres e esses impactos ambientais que há muito tempo vem afligindo a gente. Aí, a gente resolveu fazer uma passeata, uma marcha em 2007 em Montes Claros pra reivindicar o respeito às mulheres e o combate à violência, questões ambientais. Organizamos pra fazer uma Marcha com 300 mulheres e lá nós colocamos mais de 400 mulheres (Maria de Lourdes) (sic).

Segundo a lavradora, essa foi a primeira Marcha das Mulheres no norte de Minas Gerais. No entanto, não obstante os avanços auferidos, “[...] tal hegemonia não é fácil de ser mantida: tem que ser conquistada e construída a cada dia. A luta pela hegemonia é uma eterna guerra de trincheiras entre as diversas classes sociais (GALLO, 2009, p. 31)”. Por isso, a Marcha das Margaridas, realizada anualmente no intuito de prosseguir na luta pela igualdade de classes e de gêneros no meio rural e dar visibilidade e voz às mulheres do campo é apenas um dos compromissos dessas lavradoras e produtoras rurais.

Já a autora Nogueira (2006), ao estudar o trabalho das mulheres operadoras de telemarketing, cunhou a categoria “trabalho duplicado”, para explicar o trabalho das mulheres que se dividem entre o trabalho doméstico e o trabalho remunerado. Todavia, as mulheres do meio rural ultrapassam tais fronteiras e realizam um “**trabalho múltiplo**”. Além do trabalho diário nas lavouras e das atividades domésticas, dedicam-se incansavelmente a prover o sustento da família por meio da produção de alimentos, artesanatos e venda nas cooperativas; militam diariamente com presença forte e significativa nos sindicatos, no Coletivo de Mulheres e na Marcha das Margaridas, além de outras atividades de assistências social às famílias da região. E a demanda só tende a aumentar, conforme relata uma das produtoras da região:

Nossa, tem uma produção diversificada demais: artesanato de semente, casca de pau, argila; uma diversidade muito grande. Fabricação de doces de todos os tipos, rapadura, licor de Genipapo. É muito bacana a produção das mulheres no norte de Minas! Agora, eu te falo a infraestrutura pra toda essa mulherada, não é fácil. A gente se desdobra, dá atenção às famílias, organização das mulheres, é difícil. Estou sofrendo um dilema muito grande, nós temos uma parceirona que trabalha com tratamentos alternativos e colocou três projetinhos pra desenvolver na nossa mão e a gente não tá dando conta de desenvolver. Criou os grupos, mas os grupos não desenvolve, a gente tem que ficar puxando estes grupos, senão não anda. As mulheres já cresceram muito, antes nem saíam da cozinha. Agora não. Elas conversam e falam, contam o que tem pra contar. Mais ainda é muita coisa que a gente tem que dar conta. Tá pesado porque está no norte de Minas Gerais todo e as mulheres vai evoluindo e vai ficando exigente também, né? (Efigênia) (sic).

Eu trabalho com luta, tenho uma fabricazinha de queijo, eu trabalho na roça, sou dona de casa, tem minhas plantações também. Tenho poço artesiano, tiro água. De tudo eu planto um pouquinho. Na minha agricultura mesmo. Sozinha e meu Deus.

Eu não pago ninguém, tenho tudo um pouquinho. Não tenho como estender muito, mas esse pouco me serve muito, graças a Deus. E não faltou nas reuniões do Coletivo nem nas Marchas (Ana Maria) (sic).

O crescimento das exigências das mulheres, conforme relata a entrevistada, evidencia, como explica Triviñus (2006, p.122), que as ações práticas tomadas no mundo influenciam diretamente na capacidade de refletir e na consciência e vice-versa. Para o autor, "[...] o tipo de prática desenvolvida frente a um determinado fenômeno material, origina um reflexo na consciência, relativamente, semelhante ao nível de sua complexidade".

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo discutir e problematizar algumas questões relativas às relações de gênero e à divisão sexual do trabalho no meio rural e, destacar as contribuições do movimento social, Marcha das Margaridas, na transformação de visão de mundo, da formação profissional e da prática social das mulheres lavradoras da cidade de Porteirinha, Minas Gerais.

A apresentação e análise dos relatos das entrevistadas, ao longo desse estudo, por si só, evidenciam que são inegáveis as contribuições da Marcha das Margaridas na construção e alteração das visões de mundo e das práticas sociais dessas mulheres. O ativismo político e social das mulheres de Porteirinha denota que elas estão se tornando sujeitos da própria história, conscientes de seus direitos e deveres. Essas mudanças também foram evidenciadas por esta pesquisadora na observação participante da Marcha de 2015 e nas conversas informais travadas com as mulheres residentes na região e atuantes no movimento.

Evidencia-se que a mulher do campo manifesta uma identificação e preocupação com a natureza e solidariedade com a comunidade a qual pertence. Essas mulheres veem a natureza como fonte de vida, que deve ser protegida, e seus benefícios compartilhados com toda a humanidade; clamam por igualdade e justiça social e por melhores condições de vida, respeito e dignidade.

Durante muito tempo ficaram subsumidas nas tramas das relações sociais e sua invisibilidade era total. No decorrer dos anos aprendiam os serviços domésticos, a cuidar da terra e dos animais, a produzir riquezas com os frutos da terra, de maneira informal, com conhecimentos passados de mães para filhas. Desde cedo vivenciaram a desigualdade e o fosso profundo que separa mulheres e homens. A divisão do trabalho doméstico nunca havia sido pensada por essas mulheres, no entanto, a divisão do trabalho produtivo realizado nos campos sempre esteve presente. A elas eram delegados os trabalhos domésticos, mas também o trabalho nos campos e na produção de riquezas com a preparação de alimentos e artesanatos para venda, materializando a desigualdade e reforçando a clivagem entre os sexos.

Confirma-se, pelos relatos e modos de vida dessas mulheres, que elas nunca foram vistas e identificadas como trabalhadoras rurais, mas, apenas ajudantes do pai ou do marido e, seu trabalho, invisível social e economicamente. Essas mulheres plantavam e produziam, confeccionavam produtos e artesanatos, porém, o lucro das vendas era de seus pais ou maridos. Eram impedidas de sair de casa e de manifestar suas ideias. Não tinham oportunidades de formação profissional e sequer conheciam seus direitos, tampouco tinha informações e coragem para lutar por eles.

Porém os construtos materiais e simbólicos dessa realidade da vida no campo têm sido alterados paulatinamente pela participação ativa das mulheres nos movimentos sociais. Os debates, reivindicações, trocas de saberes, de desejos e angústias compartilhados por elas, além da formação política e profissional que recebem nesses espaços, têm propiciado alterações substanciais na forma de verem e de viver a vida.

É certo que a violência, a desvalorização e a sobrecarga das mulheres do meio rural - que vivenciam um "**trabalho múltiplo**", trabalhando em casa, na lavoura, na produção de bens vendáveis e na atuação nos movimentos sociais - ainda permanecem como uma realidade difícil de ser mudada. No entanto traços de mudanças de comportamentos entre elas e de seus companheiros foram evidenciado nessa pesquisa. Não obstante a opressão de gênero e a exploração econômica as quais são submetidas os discursos e práticas das entrevistadas, as mulheres estão adquirindo conhecimentos e empoderamento social e político para que suas vozes sejam ouvidas e essa realidade alterada.

### REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Rocicleide da. As relações de gênero na Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais (CONTAG). In: ROCHA, Maria Isabel Baltar (Org.) **Trabalho de Gênero: mudanças, persistências e desafios**. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 347-375.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Trad. Leandro Konder. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12 ed., São Paulo: Cortez, 2010.

- FERNANDES, Alessandra do Patrocínio. **A Reforma Agrária, a mulher e a exclusão feminina**: a "Marcha das Margaridas", um exemplo de luta pela igualdade. 2012. Monografia (Graduação em História) Universidade Estadual de Goiás. Goiânia, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2kZJ7Kr>> Acesso em: 22 set.2019.
- FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria Trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.
- GALLO, Silvio **Subjetividade, Ideologia e educação**. Campinas: Alínea 2009.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e educação**, 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Nossa Época;V.5).
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio/ago.2011.
- GOHN, Maria da Glória. História dos Movimentos e Lutas Sociais. São Paulo: Loyola, 1995.
- HÉRITIER, Françoise. **Masculin/Féminin**: la pensée de la différence. Paris: Ed. Odile Jacob, 1997.
- HIRATA, Helena; LEITE, Sérgio Cilani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.
- KÉRGOAT, Danièle. Novas Configurações da divisão Sexual do Trabalho. **Caderno de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595, set./dez.2007.
- HIRATA, Helena. **Nova Divisão Sexual do Trabalho**: Um Olhar Voltado para Empresa e a Sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002. 336p.
- MARX, K. **Textos escolhidos**, 3. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. ( Coleção as pensadores)
- MARX, K. O Dezoito Brumário de Luiz Bonaparte. In: \_\_\_\_\_. **Textos escolhidos**. 3. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- MARX, K. **A Ideologia Alemã** ( Feuerbach). 5. Ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- LUSA, Mailiz G. **O Serviço Social e as lutas Sociais no campo**: Movimentos Sociais a partir das Relações de Gênero e da conquista de direitos. Rio de Janeiro: CIBS/CBCISS, s/d. Disponível em: <<https://bit.ly/2kWT2Ao>> Acesso em: 22 set.2019.
- MELO, Lígia A. Injustiças de Gênero: o trabalho da mulher na agricultura familiar. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/2m6XPzi>>. Acesso em 22 set.2019..
- MELO, Elisabete Josefa de. Gênero e Jornada de Trabalho em Assentamentos Rurais. **Revista Pegada Eletrônica**, v.2, n 2, outubro, 2001.
- MOTA, Maria Dolores, et. al. **Margaridas nas ruas**: As mulheres trabalhadoras rurais como categoria política. Coletânea Margarida Alves Estudos Rurais e Gêneros Brasília-DF, NEAD, 2006 355 p.
- NOGUEIRA, Claudia Maqzei. **O trabalho duplicado** – A divisão sexual do trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras do telemarketing. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- PACHECO, M.E. **sistemas de reprodução: uma perspectiva de gênero**. Perspectivas de Gênero: Debates e questões para as ONGs. Recife: GT Gênero - Plataforma de Contrapartes Novib / SOS CORPO Gênero e Cidadania, 2002.
- QUIRINO, Raquel. **Mineração também é lugar de mulher!** Desvendando a (nova?!) face da divisão sexual do trabalho na mineração de ferro. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerias – UFMG, 2011.
- QUIRINO, Raquel. Divisão Sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo: aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista. **Trabalho & Educação**, v. 4, n. 2 p.229-246, maio/ago.2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2m6Yvok>>. Acesso em 22 set.2019.
- SCHWENDLER, S.F. A construção do feminino na luta pela terra e na recriação social do assentamento. **Vozes sem Terra**, Queen Mary University of London, 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/2m8FFNB>>. Acesso em 22 set.2019.
- TOLEDO, Cecília. **Mulheres**: o gênero nos une, a classe nos divide. 2 ed São Paulo: Sundermann, 2008.
- TRIVIÑUS, Augusto S. A dialética materialista e a prática social, Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 2, p. 121-142, maio/ago.2006. Disponível em: <<https://bit.ly/2m09tfB>>. Acesso em 22 set.2019.
- VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, Édson de Oliveira (org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. P.36-46.

**Sites consultados:**

[www.contag.org.br](http://www.contag.org.br)  
[www.amefa.org.br](http://www.amefa.org.br)  
[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)  
[www.senarminas.br](http://www.senarminas.br)  
[www.pronatecmec.bt](http://www.pronatecmec.bt)  
[www.fetaemg.br](http://www.fetaemg.br)  
[www.spm.gov.br](http://www.spm.gov.br)  
[www.lume.ufrgs.br](http://www.lume.ufrgs.br)  
[www.scielo.org.br](http://www.scielo.org.br)

# SEXISMO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE GÊNERO NA ENGENHARIA: ESTUDO DE CASO EM UM CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA<sup>1</sup>

GONÇALVES, Bruna\*

QUIRINO, Raquel\*\*

## RESUMO

A problemática da violência física contra as mulheres é recorrente nos estudos feministas e de gênero, uma vez que, no Brasil, uma em cada cinco mulheres considera já ter sofrido alguma vez "algum tipo de violência de parte de algum homem, conhecido ou desconhecido", publicado pela Fundação Perseu Abramo, em 2010. Entre os diversos tipos de violação à integridade e à dignidade humana das mulheres, constantes no *Dossiê Violência contra as Mulheres* e editado pelo Instituto Patrícia Galvão, em 2017, estão a violência doméstica e familiar, violência sexual, feminicídio, violência de gênero na internet, violência contra mulheres lésbicas, bi e trans e violência e racismo. Porém, ainda são escassas as pesquisas que evidenciam a violência simbólica vivenciadas por elas diariamente nas escolas e nos ambientes de trabalho. A violência simbólica, conceito trazido por Bourdieu, acontece de forma sutil, insensível e invisível a suas próprias vítimas, sendo que a estrutura universitária é fator que contribui para a manutenção ou propagação dessa forma de violência. Em sua maioria a violência simbólica é praticada quando mulheres ocupam redutos ditos masculinos, como é o caso das áreas tecnológicas. Não somente durante a formação, mas o longo de toda carreira, às mulheres são impostos obstáculos invisíveis, porém de difícil transposição, que as impedem ou dificultam as suas escolhas e trajetórias profissionais em áreas consideradas "ciências duras", tais como as engenharias. Os princípios organizadores do trabalho evidenciam que a divisão sexual do trabalho está apoiada nas prerrogativas de que existem trabalhos para homens e trabalhos para mulheres e que o trabalho masculino vale mais e tem prestígio social superior ao da mulher. O presente artigo é derivado de uma pesquisa de Mestrado em Educação Tecnológica em andamento e objetiva analisar a violência simbólica, o sexismo, os estereótipos e marcadores de gênero presentes nos cursos de engenharia de um Centro Federal de Educação Tecnológica, na perspectiva das alunas. Amparando-se nos trabalhos de sociólogas feministas francesas de base marxista e à luz da teoria da violência simbólica de Bourdieu, a pesquisa busca evidenciar a inter-relação dialética entre os fatores simbólicos e culturais com a divisão sexual do trabalho traduzida como base material das relações assimétricas e antagônicas entre homens e mulheres, tanto no mundo acadêmico quanto profissional.

**PALAVRAS-CHAVES:** Divisão Sexual Do Trabalho; Violência Simbólica De Gênero; Sexismo.

## INTRODUÇÃO

A violência de gênero, segundo Hernández (2013, p.136), é universal, e atinge as pessoas, em especial as mulheres e em menor proporção os homens, independente de seus recursos, sejam letradas ou não, indígenas ou mestiças, e é observada cotidianamente e em qualquer momento ou lugar. O autor complementa dizendo que a violência de gênero é exercida quase sempre por homens em direção às mulheres e alguns homens, no trabalho, em casa, na escola, na rua, e quase em qualquer situação. Hernández afirma que, atualmente, "a violência de gênero é considerada por diversos grupos como um problema significativo que a sociedade enfrenta de maneira cotidiana" (HERNÁNDEZ, 2013, p.136). É uma questão social que deve ser atendida prioritariamente como um assunto que envolve os direitos humanos e a saúde pública. O teórico relembra que a ONU colocou como objetivo do milênio promover a igualdade entre os gêneros e o empoderamento da mulher. Hernández (2013, p.138) esclarece, ainda, que violência doméstica, violência familiar, violência contra as mulheres, sexismo são alguns nomes usados em estudos passados para denominar a violência de gênero. O autor adverte que apesar de ter incidência maior quando exercida contra as mulheres, "violência de gênero é inter e intra gênero, incluindo, portanto, violência exercida pelas mulheres contra os homens, a exercida pelas mulheres contra mulheres e, também, de homens para homens" (HERNÁNDEZ, 2013, p.138).

A violência simbólica de gênero, que não é mensurável, e, portanto, não é evidenciada em dados estatísticos, é, para Bourdieu (1999), derivada da força simbólica. "A força simbólica é uma força de poder que se exerce sobre os corpos, e se dá sem coação física" (BOURDIEU, 1999, p.50). É, para Bourdieu (1999:50), uma ação transformadora ainda mais poderosa por ser invisível e insidiosa. Para o sociólogo, a força simbólica acontece através da "insensível familiarização com um mundo simbolicamente estruturado" (BOURDIEU, 1999, p.50). "A violência simbólica é suave e insensível as suas próprias vítimas". (BOURDIEU, 1999, p.7)

<sup>1</sup> Pesquisa realizada com recursos do Programa Institucional de Fomento à Pesquisa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (PROPESQ/CEFET-MG) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

\* Mestra pelo Programa de Pós Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do CEFET-MG. Email: <brunadogoncalves@gmail.com>.

\*\* Doutora em Educação pela FaE/UFMG. Docente do PPGET/CEFET-MG. Email: <quirinoraquel@hotmail.com>.

Uma vez existir uma "primazia universalmente concedida aos homens, que se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas" (BOURDIEU, 1999, p. 45), a dominação masculina encontra todas as condições de seu pleno exercício.

Para Ferreira, "o sexismo é um resquício da cultura patriarcal, sendo um instrumento usado pelo homem para garantir as diferenças de gênero, que se legitima através de atitudes de desvalorização do sexo feminino" (FERREIRA, 2004, p.120). A autora afirma a existência de novas formas de sexismo, que se expressam de forma simbólica ou indireta.

São percebidos preconceito e discriminação quando estudantes optam por cursos que tradicionalmente são redutos de outro sexo (CASAGRANDE; LIMA, 2015). Entendendo preconceito e discriminação no campo da violência simbólica, as autoras destacam que ela está manifestada no meio universitário de diversas formas, em diferentes campos. Lombardi afirma que, "de um modo geral, o processo de democratização da Educação Superior possibilitou uma importante progressão na entrada de mulheres nas escolas de engenharia" (LOMBARDI, 2005, p.127), mas, conforme expõe a autora adiante: "[...] os mecanismos de controle social destinados a garantir a masculinidade das engenharias de um modo geral e de determinadas especialidades, em particular, continuam em ação, como é o caso das brincadeiras e piadinhas". (LOMBARDI, 2005, p.170)

Apesar das mulheres possuírem maior escolaridade quando comparadas aos homens (IBGE, 2014, p.107), as escolhas delas por determinadas áreas de atuação implicam em uma relação assimétrica no mundo do trabalho. O fenômeno que auxilia na compreensão de que as mulheres são levadas a fazer escolhas e seguir caminhos marcadamente diferentes daqueles escolhidos ou seguidos pelos homens é conhecido por "segregação horizontal". Quanto à dificuldade de ascender profissionalmente, que, embora mais sutil, é generalizadamente imposta às mulheres denomina-se "exclusão vertical". A segregação vertical tem sido elucidada pela metáfora do teto de vidro (OLINTO, 2011). Os princípios organizadores do trabalho propostos por Helena Hirata e Daniele Kergoat (2007, p.599) corroboram com esses fenômenos, sendo o primeiro princípio o da separação, ou seja, existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres, e o segundo o hierárquico – um trabalho de homem tem valor monetário e social superior ao da mulher.

Neste artigo, considera-se que a divisão sexual do trabalho permite a compreensão das práticas sociais permeadas pelas construções de gêneros a partir de uma base material. Assim, as relações assimétricas e antagônicas entre homens e mulheres estão assentadas nessa importante categoria. (HIRATA; KERGOAT, 2007, p.67).

Este trabalho é derivado de uma pesquisa de Mestrado em Educação Tecnológica em andamento e visa analisar a violência simbólica, o sexismo, os estereótipos e marcadores de gênero presentes nos cursos de engenharia de um Centro Federal de Educação Tecnológica, na perspectiva das alunas.

## **A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE GÊNERO**

A relação entre sexos não pode ser tomada como um dado natural. Sobre a maneira como ela se naturaliza, Bourdieu (1995, p. 5) afirma que "os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo com que a relação entre os sexos seja vista como natural". É preciso, de acordo com o autor, "questionar quais são os mecanismos históricos que são responsáveis pelas des-historicização e pela eternização das estruturas da divisão sexual e dos princípios de divisão correspondentes". O que aparece na história como eterno, ainda de acordo com o autor, "não é mais que o produto de um trabalho de eternização que compete a instituições interligadas tais como a família, a igreja, a escola e, também, em uma outra ordem, o esporte, o jornalismo".

Bourdieu esclarece que a diferença biológica entre os sexos é a justificativa natural da diferença construída entre os gêneros, e isso se manifesta na divisão do trabalho:

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres. [...] A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho." (grifos no original) (BOURDIEU, 1999, p.18)

Sobre a construção acerca do ser menino e do ser menina, Bourdieu (1999, p.37) segue afirmando que "o mesmo trabalho psicossomático que, quando aplicado a eles, visa a viriliza-los, despojando-os de tudo aquilo que poderia neles restar de feminino, assume uma forma mais radical no caso das meninas, sendo a mulher definida apenas por falta". As virtudes das mulheres, portanto, só podem se afirmar em uma dupla negação: vício negado ou superado, ou como mal menor. Assim,

todo o trabalho de socialização tende a impor-lhes limites, todos eles referentes ao corpo, definido para tal como sagrado.

Ainda sobre a construção em torno do ser menina, o autor evidencia:

É assim que a jovem cabilda interiorizava os princípios fundamentais da arte de viver feminina, da boa conduta, inseparavelmente corporal e moral, aprendendo a vestir e usar as diferentes vestimentas que correspondem a seus diferentes estados sucessivos, menina, virgem, núbil, esposa, mãe de família, e, adquirindo insensivelmente, tanto por mimetismo inconsciente quanto por obediência expressa, a maneira correta de amarrar sua cintura ou seus cabelos, de mover ou manter imóvel tal ou qual parte de seu corpo ao caminhar, de mostrar o rosto e de dirigir o olhar. (BOURDIEU, 1999, p. 37)

Relacionando a construção social sedimentada a partir das diferenças biológicas à dominação masculina, o sociólogo esclarece:

Assim, a lógica paradoxal da dominação masculina e da submissão feminina, que se pode dizer ser, ao mesmo tempo e sem contradição, *espontânea* e *extorquida*, só pode ser compreendida se nos mantivermos atentos aos *efeitos duradouros* que a ordem social exerce sobre as mulheres (e os homens), ou seja, às disposições espontaneamente harmonizadas com esta ordem que as impõe (grifos no original) (BOURDIEU, 2012, p.50)

Bourdieu (1999, p.45) afirma que "a dominação masculina encontra reunidas todas as condições de seu pleno exercício". O autor se refere a uma "primazia universalmente concedida aos homens, que se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas". Beauvoir corrobora com essa ideia ao dizer que:

a mulher tem ovários, um útero; eis as condições singulares que a encerram na sua subjetividade; diz-se de bom grado que ela pensa com suas glândulas. O homem esquece soberbamente que sua anatomia também comporta hormônios e testículos. Encara o corpo como uma relação direta e normal com o mundo que acredita apreender na sua objetividade, ao passo que considera o corpo da mulher sobrecarregado por tudo o que o especifica: um obstáculo uma prisão. [...] A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro. (BEAUVOIR, 1970, p.10)

Para Gomes (2008, p.240), "vêm crescendo os destaques para as articulações entre masculinidade e violência, com uma inflexão tão acentuada a ponto de a segunda expressão ser vista como pertencente à primeira, de forma quase que naturalizada". Assim, segundo o referido autor, o fato de homens expressarem formas de violência poderia ser visto como pleonasma do exercício da masculinidade.

"A violência simbólica é suave, insensível a suas próprias vítimas" (BOURDIEU, 1999, p.7). Com o objetivo de "[...] prevenir contra os contra-sensos grosseiros a respeito da noção de violência simbólica", o autor esclarece que, na teoria, é possível perceber a objetividade da experiência subjetiva de relações de dominação, desfazendo o equívoco de se considerar que a violência simbólica minimiza o papel da violência física (BOURDIEU, 1999, p.47). Ainda segundo ele, é preciso "desfazer o mal entendido do mito do 'terno feminino' (ou masculino), sendo, de forma mais grave, eternizada a estrutura de dominação masculina, descrevendo-a como invariável e eterna" (BOURDIEU, 1999, p.46). Como as estruturas de dominação são históricas, Bourdieu (1999, p.46) afirma comprovar que elas são produto de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos: homens, com suas armas como a violência física e simbólica, e instituições, como famílias, Igreja, Escola, Estado.

Sobre ratificar a dominação atribuindo às mulheres a responsabilidade pela própria opressão, sugerindo, conforme elucidada o autor, que elas *escolhem* adotar práticas submissas ou mesmo que elas gostam dessa dominação (um masoquismo constitutivo de sua natureza), o estudioso afirma que essa construção prática está longe de ser um ato intelectual, consciente, livre, deliberado de um sujeito "isolado". Bourdieu (2012, p.52) afirma que a construção é resultante de um poder, inscrito duradouramente no corpo dos dominados sob formas de esquemas de percepção e de disposições (a admirar, respeitar, amar, etc) que o tornam *sensível* a certas manifestações simbólicas de poder. Embora haja uma adesão à dominação, para ele, não se pode atribuir às mulheres a responsabilidade por sua própria opressão:

O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura de língua, etc) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos hábitos e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma (BOURDIEU, 2012, p. 49-50).

Essa ideia está presente nos estudos de Safiotti (2001, p. 126), ao evidenciar que:

[...] ao longo da história da humanidade, as mulheres têm oferecido muita resistência ao domínio masculino desde sua implantação, afirmando que elas não são cúmplices de seus agressores. [...] Se as mulheres sempre se opuseram à ordem patriarcal de gênero; se o caráter primordial do gênero molda subjetividades; se o gênero se situa aquém da consciência; se as mulheres desfrutam de parcelas irrisórias de poder face às detidas pelos homens; se as mulheres são portadoras de uma consciência de dominadas; torna-se difícil, se não impossível, pensar estas criaturas como cúmplices de seus agressores.

A fim de promover uma revolução simbólica, o reducionismo a *uma simples conversão de consciências e vontades* não pode ser assumido pelo movimento feminista.

Pelo fato de o fundamento da violência simbólica residir não nas consciências mitificadas que bastaria esclarecer, e sim nas disposições modeladas pelas estruturas de dominação que as produzem, só se pode chegar a uma ruptura da relação de cumplicidade que as vítimas da dominação simbólica tem com os dominantes com uma transformação radical das condições sociais de produção das tendências que levam os dominantes a adotar, sobre os dominantes e sobre si mesmos, o ponto de vista dos dominantes. (BOURDIEU, 2012, p. 54).

### **DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO**

Hirata e Kergoat (2007, p. 599) têm o entendimento de que "a divisão sexual do trabalho é a forma de divisão social do trabalho que decorre das relações sociais entre os sexos, sendo fator prioritário para a sobrevivência delas". As autoras afirmam que essa relação é modulada histórica e socialmente e tem como característica a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social agregado. Afirmam ainda que pensar em termos de divisão sexual do trabalho deve permitir ir bem além da simples constatação das desigualdades. É preciso ultrapassar a acepção sociográfica, considerando que as desigualdades são sistemáticas e essa diferenciação está articulada com processos que a sociedade utiliza para hierarquizar as atividades e também o sexo, criando um sistema de gênero. Cisne (2014, p. 88-89), corroborando com essa ideia, diz, também, que "a divisão sexual do trabalho deve ser entendida como base das assimetrias e hierarquias contidas nessa divisão, e que se expressam nas carreiras, nas qualificações e nos salários entre os sexos". Ela é, para a autora, "base estruturante da exploração e da opressão da mulher".

Para Helena Hirata e Daniele Kergoat, 2007, p. 599), "essa forma particular da divisão social do trabalho está apoiada em dois princípios organizadores". O primeiro deles, o da separação, anuncia que existem trabalhos de homens e de mulheres. Já o segundo, o princípio da hierarquia, reflete o "valor" superior atribuído ao trabalho do homem. Esses dois princípios são encontrados em todas as sociedades conhecidas e legitimados pela ideologia naturalista, que rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a "papeis sociais" sexuados que remetem ao destino natural da espécie. Apesar disso, as autoras observam que a divisão sexual do trabalho não é imutável. Ao contrário, ela tem plasticidade: suas modalidades concretas variam grandemente no tempo e no espaço.

O que é estável, portanto, não são as situações, já que elas evoluem sempre, mas sim a distância entre os grupos de sexo. Não mais que as outras formas de divisão do trabalho, a divisão sexual do trabalho não é um dado rígido e imutável. Se seus princípios organizadores permanecem os mesmos, suas modalidades (concepção de trabalho reprodutivo, lugar das mulheres no trabalho mercantil, etc.) variam fortemente no tempo e no espaço (KERGOAT, 2009, p. 68).

Para elucidar a divisão da precarização do trabalho, Hirata (2009, p.25) diz sobre a "necessidade de que se recorra à dimensão extratrabalho, principalmente à relação entre os homens e as mulheres no universo doméstico". Sousa e Guedes (, 2006, p.123) confirmam que "a flexibilização entre os espaços reprodutivo e produtivo tem contribuído com a possibilidade de participação feminina no mundo produtivo, mas não reveste o afastamento dos homens do mundo doméstico". Cisne (2014, p.88), por sua vez, afirma que a divisão entre essas esferas fortaleceu a hierarquia e a desigualdade entre homens e mulheres.

De acordo com o IBGE (2014, p. 119), "nos últimos 40 anos, a proporção de mulheres em idade ativa ocupadas mais que dobrou, no entanto, a responsabilidade pelas atividades domésticas e de cuidados continua sendo uma atribuição das mulheres praticamente de forma exclusiva". Hirata e Kergoat (2007, p. 599) afirmam que "o trabalho doméstico tem sido menos estudado, recorrendo a ele como se fosse apenas um apêndice do trabalho assalariado". Entretanto, para entender a divisão sexual do trabalho, Cisne (2014, p. 90) diz ser necessário "analisar não apenas a esfera da reprodução, mas sua relação com a reprodução social". A autora faz uma discussão sobre a apropriação do trabalho reprodutivo como parte integrante do modo de produção capitalista, evidenciando que esse modo de produção se apoia na exploração do trabalho doméstico da mulher, assim como na exploração da forma de trabalho feminina na esfera produtiva, uma vez que as mulheres recebem baixos salários e são desvalorizadas (CISNE, 2014, p. 85). Para ela, "mesmo quando a família não assegura a reprodução social por meio do trabalho doméstico, é o trabalho

feminino desvalorizado e mal remunerado na esfera produtiva que a garante via de regra” (CISNE, 2014, p. 83). Sendo as “esferas produtivas e reprodutivas indissociáveis, consubstanciais”, continua, o modo de produção capitalista encontra na exploração do trabalho da mulher, seja na esfera produtiva ou na reprodutiva, uma das bases de sustentação.

Sendo esse modo de produção estruturado pelas relações de classe, “raça” e sexo (incluindo sexualidade), podemos denomina-lo de modo de produção racista-patriarcal-capitalista. Temos, portanto, um único sistema, um único modo de produção, mas, conformada por essas relações- mediações e contradições – que são dialeticamente “consubstanciais” e “coextensivas” (CISNE, 2014, p. 86)

Kergoat (2010, p. 93-94) mobiliza os termos “consubstancialidade” e “coextensividade” para tentar “compreender de maneira não mecânica as práticas sociais de homens e mulheres frente à divisão social do trabalho”. “Consubstanciais” significando que as práticas sociais “formam um nó que não pode ser desatado no nível das práticas sociais, mas apenas na perspectiva da análise sociológica” sendo também “coextensivas”, no sentido de que “ao se desenvolverem as relações sociais de classe, gênero e raça se reproduzem e produzem mutuamente”.

Ainda sobre os termos, a autora afirma que nenhuma relação social é primordial ou tem prioridade sobre outra, ou seja, não há contradições principais e contradições secundárias. Assim, colocar o problema em termos de substancialidade e coextensividade das relações sociais permite verificar que de acordo com uma configuração dada de relações sócias, o gênero (ou a classe, raça) será, ou não será, unificador. Ele não é, assim, fonte de antagonismo ou solidariedade (KERGOAT, 2010, p. 99).

### **EXCLUSÃO HORIZONTAL E VERTICAL**

De acordo com a análise feita pelo IBGE (2014), o rendimento das mulheres não se iguala ao masculino em nenhuma das consideradas “áreas gerais”. Para o Instituto, a desigualdade de rendimento é resultado, em grande medida, de uma inserção diferenciada por sexo no mercado de trabalho, já que mulheres estão, em maior número, em ocupações precárias, de baixa qualificação, pouco formalizadas e predominantemente no setor de serviços, como é o trabalho doméstico (IBGE, 2014, p. 119). As áreas gerais de formação nas quais as mulheres de 25 anos ou mais de idade estão em maior proporção (Educação (83,0%) e Humanidades e Artes (74,2%)), são as que possuem os menores rendimentos médios mensais entre as pessoas ocupadas, independentemente do setor onde essas pessoas trabalhem (IBGE, 2014, p. 107). Para a Fundação Carlos Chagas (2007), as mulheres recebem menos que os homens independente do setor de atividade em que trabalham. Apesar da relação de que quanto maior a escolaridade, maiores são as possibilidades de rendimentos ser válida para ambos os sexos, a Fundação discute que isso se aplica mais entre os homens que às mulheres. O IPEA analisa que ainda que a mulher tenha uma renda alta e seja considerada chefe de família, ela sempre despense mais tempo com afazeres domésticos que os homens nas mesmas posições. Além disso, quando o número de horas gasto com atividades domésticas das mulheres ocupadas é comparada ao dos homens desocupados, elas despendem quase 10 horas a mais que eles, ainda que estejam sem ocupação. (IPEA, 2012, p. 8). É, portanto, confirmado que o determinante de gênero tem grande poder explicativo sobre os dados brasileiros. Assim, por mais que se controlem as diferentes variáveis que influenciariam supostamente o tempo que as pessoas gastam com afazeres domésticos, o diferencial mais relevante é o entre homens e mulheres (IPEA, 2012, p. 11). “Para que avanços na redução da desigualdade aconteçam, a experiência internacional mostra que é necessária a implementação de políticas de fato voltadas para a autonomia das mulheres e para o incentivo à participação masculina do trabalho doméstico” (IPEA, 2012, p. 16).

Quando analisados sobre a teoria de Olinto (2011) e de Hirata e Kergoat (2007), os dados apresentados corroboram com a ideia de exclusão horizontal e de exclusão vertical, assim como são facilmente explicados pelos princípios organizadores do trabalho. Assim como o primeiro princípio organizador anuncia que existem trabalhos de homens e trabalho de mulheres, a exclusão vertical evidencia que a escolha profissional que as mulheres são levadas a ter é marcadamente diferente da dos homens. Já o princípio da hierarquia, ou seja, a atividade desenvolvida por homens têm valor superior à exercida pelas mulheres pode ser mais bem compreendido quando adicionamos a ideia de exclusão vertical, isso é, existe uma dificuldade talvez mais sutil de que as mulheres ascendam profissionalmente. Essa exclusão é evidenciada pela metáfora do teto de vidro:

Esse conceito contribui para o entendimento de duas importantes questões: 1) a transparência do vidro, que se refere à ausência de barreiras formais/legais que impeçam a participação de mulheres em cargos e posições de poder, ou seja, as dificuldades das mulheres não podem ser medidas somente pela ausência de dispositivos legais contra sua atuação profissional; e 2) a posição do teto, que representa que há um entrave para ascensão das mulheres, dessa forma, é possível que elas transitem pelas posições dispostas na carreira até um determinado ponto: o topo de uma determinada profissão. (LIMA, 2013, p. 3)

Olinto (2011) anuncia indubitáveis conquistas das mulheres na educação e no trabalho, assim como a participação delas é crescente nas carreiras de ciência e tecnologia. Entretanto, apesar dos avanços, a autora discute que crenças, valores e atitudes socialmente estabelecidos formam estereótipos sobre habilidades diferenciadas por sexo e influenciam as escolhas que as mulheres fazem. Sobre essas escolhas,

[...] fica evidenciado que as meninas consideradas no estudo tendem a mencionar, em proporções altas e muito maiores do que os meninos, áreas já previamente consideradas femininas, como serviços de saúde. O Brasil na verdade é o país, entre aqueles incluídos no estudo, que mais recebe menções à área de saúde como carreira planejada por parte das meninas: quase 30%, em comparação com menos de 15% dos meninos. Fazer carreira nas áreas de engenharia ou computação, em contrapartida, é escolha marcante entre os meninos. Essas diferenças de gênero nas escolhas de carreiras, observadas no Brasil, seguem de perto a média dos países da OCDE. (OLINTO, 2011, p. 70)

Os dados revelados pela autora comprovam uma radical segmentação por gênero nas carreiras exatas e da saúde, sendo eles os predominantes nas carreiras exatas e as mulheres absorvidas de forma maciça nas ciências da vida.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos de Bourdieu (1999), Casagrande e Lima (2015), Lombardi (2005) Saraiva (2008), Cruz e Pereira (2013) e de Jimenez *et al* (2013) indicam violência de gênero na Academia, de forma geral, e, especificamente, nas engenharias, é possível aproximar a teoria da divisão sexual do trabalho à teoria da violência simbólica de gênero. Como anunciado pelos princípios organizadores do trabalho em Hirata e Kergoat (2007, p. 599), existe trabalho de mulher e trabalho de homem, sendo o deles de valor superior. Como as Engenharias são redutos, tradicionalmente, masculinos e apresentam carreiras rentáveis, as mulheres que transgridem seu *status quo* e se aventuram na área estão suscetíveis a diferentes formas de violência, especialmente a simbólica.

Espera-se, portanto, que, em campo, sexismo, estereótipos e marcadores de gênero sejam desvelados nos cursos de engenharia do Centro Federal de Educação Tecnológica, tornando clara e inter-relação dialética entre os fatores simbólicos e culturais com a divisão sexual do trabalho traduzida como base material das relações assimétricas e antagônicas entre homens e mulheres, tanto no mundo acadêmico quanto profissional.

### REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima e. Para além do gênero: mulheres e homens em engenharias e licenciaturas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 825-850, set. 2016. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<http://twixar.me/CvXn>>. Acesso em 31 maio 2019.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014

FERREIRA, Maria Cristina. Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. **Temas em psicologia da SBP**, São Paulo, v. 12, n. 21, p.119-126, 2004. Disponível em: <<http://twixar.me/qvXn>>. Acesso em: 31 maio 2019.

GOMES, Romeu. A dimensão simbólica da violência de gênero: uma discussão introdutória. **Athenea Digital**, v. 14, p. 237-243, otoño.2008. Disponível em: <<http://twixar.me/D4Xn>>. Acesso em: 31 maio 2019.

HERNANDÉZ, Alfonso. La violencia de género y sus prácticas en la Universidad de Guadalajara. In: JIMÉNEZ, Rosa Maria González (Coord.). **Violencia de género en instituciones de educación superior en México**. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2013. p. 135-172.

HIRATA, Helena. A precarização e a divisão internacional e sexual do trabalho. **Sociologias** (UFRGS. Impresso), v. 21, p. 24-41, jan./jun.2009. Disponível em: <<http://twixar.me/h4Xn>>. Acesso em: 31 maio 2019.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./ dez. 2007. Disponível em: <<http://twixar.me/w4Xn>>. Acesso em: 31 maio 2019.

IBGE. **Estatística de Gênero**: uma análise dos resultados de censo demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. (Estudos & Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica 33) Disponível em: <<http://twixar.me/J4Xn>>. Acesso em: 31 maio 2019.

IPEA. Trabalho para o mercado e trabalho para casa: persistentes desigualdades de gênero. **Comunicados do Ipea**, Brasília, n.149, 2012. Disponível em: <<http://twixar.me/54Xn>>. Acesso em: 31 maio 2019.

JIMÉNEZ, Rosa Maria González (et al). **Violencia estructural de género**: segregación por áreas de conocimiento en las IES. In: JIMÉNEZ, Rosa Maria González (coord.). *Violencia de Género en Instituciones de Educación Superior en México*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 2013.

LIMA, Betina S. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na física. **Estudos feministas**, 21(3): 496, p.883-903, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://twixar.me/t4Xn>>. Acesso em: 31 maio 2019.

# MASCULINIDADES E FEMINILIDADES: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO DE JOVENS DO CURSO TÉCNICO DE HOSPEDAGEM – CEFET-MG

Daniel Leão de Souza\*  
Silvani dos Santos Valentim\*\*

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as representações sociais de gênero dos/as estudantes do curso técnico de nível médio em Hospedagem do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG) com a finalidade de destacar como os processos de construção das masculinidades e feminilidades influenciam na escolha da formação técnica. Dessa forma procurou-se identificar e problematizar as interpretações desses sujeitos acerca do masculino e feminino e associa-las com a escolha da presente qualificação como formação técnica. Tomou-se como base as teorias de masculinidades e feminilidades desenvolvidas pelas autoras Raewyn Connell e Carrie Paechter assim como as abordagens de Serge Moscovici relativas às representações sociais. Este trabalho, de caráter qualitativo, tomou como sujeitos de pesquisa nove estudantes do curso técnico de Hospedagem. A pesquisa fez uso de entrevistas semiestruturadas como técnica para a coleta de dados empíricos. Os depoimentos evidenciaram modos diversos relativos a masculinidades e feminilidades, o que contesta a hegemonia de padrões tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres. Assim princípios dicotômicos e polarizados sobre homens e mulheres não são constituintes do núcleo central dessas representações. As análises levam a inferir que apesar de uma educação sexista, proveniente da escola e da família, a escolha por uma formação técnica em hospedagem, no contexto da pesquisa e a partir da fala dos sujeitos entrevistados, não se enquadrou como produto dessa educação.

**Palavras-chave:** Masculinidades; Feminilidades; Representações Sociais.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma dissertação de mestrado no qual buscou-se analisar as representações sociais de gênero dos/as estudantes do curso técnico de nível médio em Hospedagem do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG com a finalidade de destacar como os processos de construção das masculinidades e feminilidades influenciam na escolha da formação profissional.

Desde a década de 1990 Fulvia Rosemberg e Tina Amado já denunciavam os diferentes percursos de qualificação para o mundo do trabalho, enquanto homens seguiam, preferencialmente, cursos de conteúdo técnico e científico e estudantes do sexo feminino seguiam trajetórias escolares vinculada às letras e humanidades.

Autoras como Carrie Paechter (2009) consideram que além das instituições de educação formal, a família, amigos e outros meios também ajudam a construir papéis sociais próprios de cada sexo. Ou seja, as relações de gênero aprendidas, não somente na escola, podem limitar ou influenciar o gosto por determinadas ocupações e formações para o mundo do trabalho.

Tendo em vista que a maioria dos estudos científicos que contemplam a formação técnica e relações de gênero privilegiam como locus de pesquisa cursos historicamente masculinizados, surgiram questionamentos sobre as áreas com quantitativo feminino historicamente superior e os motivos de ingresso nessas qualificações pelos/as jovens.

Assim, a escolha do locus de pesquisa não aconteceu de forma aleatória. A partir dos dados obtidos por meio do censo escolar 2014 tornou-se notório que cerca de 75% das matrículas realizadas para o curso técnico em Hospedagem correspondem ao sexo feminino. É importante frisar que essa não é a modalidade profissionalizante com maior proporção de mulheres em relação aos homens. O eixo tecnológico "Ambiente e Saúde" apresenta o maior número de matrículas femininas seguida por "Turismo, Hospitalidade e Lazer", o qual a formação em hospedagem está inserida.

Processos de socialização diferenciados entre os sexos podem estimular habilidades profissionais também distintas. Essa socialização distinta é fundamentada por princípios e valores que promovem modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade.

A socialização diferenciada entre meninos e meninas é presente antes mesmo da criança nascer, quando seus familiares já designam papéis sociais que o novo ente da família deve seguir. Essas representações em torno do gênero estão relacionadas pela forma como as pessoas concebem os diferentes papéis sociais para homens e mulheres. Logo as tarefas masculinas e femininas não são determinadas por fatores puramente biológicos, mas por uma construção social, cultural e histórica que podem inclusive influenciar na escolha de cursos profissionalizantes.

---

\* Mestre em Educação Tecnológica pelo PPGET/CEFET-MG.

\*\*Ph.D em Educação, Temple University, USA. Professora Associada do CEFET-MG, atua no PPGET/CEFET-MG.

De acordo com o Censo da Educação Escolar (2014), existem 3.562 matrículas masculinas nos cursos técnicos de hospedagem no Brasil, cerca de 25% do total. A partir de informações cedidas pela CEFET-MG<sup>1</sup>, existiam no ano de 2014, 115 mulheres e 24 homens matriculados no técnico em hospedagem oferecido pela instituição. No ano de 2015 das 124 matrículas realizadas na presente formação 102 eram femininas e apenas 22 eram referentes ao sexo masculino<sup>2</sup>. Essas informações demonstram que na presente instituição a proporção de homens no curso a ser estudado é menor do que a média nacional.

A imposição sobre os papéis de gênero não ocorre de forma unilateral, assim como coloca Jean Anyon (1990) o gênero envolve tanto a recepção passiva quanto uma resposta ativa às condições sociais. Sendo assim, quais são as representações de gênero construídas pelos alunos/as do curso de hospedagem e as implicações de tais representações na escolha de uma qualificação técnica?

A primeira parte do presente artigo buscou discutir os fundamentos e processos formadores das representações sociais. Para tal finalidade foi utilizado as abordagens e sistematizações de Serge Moscovici, Denise Jodelet e Alda Judith Alves-Mazzoti. Procurou-se articular a teoria das representações sociais e o conceito de gênero, tendo em vista criar elos entre a presente categoria analítica – representações sociais – e o recorte temático – gênero, assim como discutir os conceitos de masculinidade e feminilidade. A discussão teórica sobre os referidos conceitos é essencial para o desenvolvimento da pesquisa já que caracteriza o objeto de estudo, “as construções de masculinidades e feminilidades”.

Essa seção ainda descreve as escolhas metodológicas utilizadas para identificar e analisar as representações sociais de gênero e as construções de masculinidades e feminilidades.

Na segunda parte é apresentado as análises dos dados empíricos coletados, divididas em dois contextos específicos, família e escola, também considerando o contexto de formação técnica.

A pesquisa de caráter qualitativo fez uso de entrevistas semiestruturadas como técnica para a coleta de dados empíricos. Foram entrevistados 3 alunos e 6 alunas do curso técnico em Hospedagem, oferecido pelo CEFET-MG. O conteúdo dos depoimentos evidenciaram modos diversos relativos a masculinidades e feminilidades, o que contesta a hegemonia de padrões tradicionalmente atribuídos aos sexos. Assim princípios dicotômicos e polarizadas sobre homens e mulheres não são constituintes do núcleo central dessas representações.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA**

### **Representações Sociais, Masculinidades e Feminilidades**

Tendo em vista que o presente objeto de pesquisa está ancorado nas representações sociais de discentes do curso técnico em hospedagem é imprescindível analisar as concepções teóricas que permeiam a Teoria das Representações Sociais, assim como as categorias de gênero, masculinidades e feminilidades.

Segundo Moscovici (1978) podemos considerar as representações sociais como um conjunto de conceitos, proposições e explicações que são criados na vida cotidiana e no discurso da comunicação interindividual. Dessa forma, o presente objeto de estudo, a partir das ideias de Moscovici, constituem através de uma série de opiniões, explicações e afirmações que são produzidos a partir do cotidiano dos grupos sociais. Ainda para o autor, as representações sociais são equivalentes as crenças das sociedades tradicionais e vistas como uma versão contemporânea do senso comum.

Portanto, para Moscovici, as representações sociais:

[...] circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnadas. (MOSCOVICI, 1978, p. 43)

Dessa forma, o presente conceito é constituído por uma série de opiniões, explicações e afirmações que são produzidos a partir do cotidiano dos grupos sociais, já que a realidade é socialmente construída, e, por conseguinte seus saberes não estão desvinculados de sua inserção social.

Para Jodelet (2002), as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Nesse sentido, entende-se que elas constituem uma maneira de interpretar e pensar a realidade, principalmente por fixar a posição de determinados sujeitos em relação a sociedade.

Além de conceituar é relevante pontuar dois processos essenciais que são formadores das representações sociais, a objetificação e a ancoragem. Jodelet (1990 apud ALVEZ-MAZZOTTI 1994) defini a objetificação como uma operação imaginante e estruturante que dará corpo aos esquemas

<sup>1</sup> Dados obtidos junto ao registro de alunos do CEFET-MG

<sup>2</sup> Disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>.

conceituais, isto é, o sujeito busca a dar forma a algo que não lhe é comum e faz com que o objeto passe da condição de abstrato para concreto.

A objetivação, como se sabe, faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê uma imagem uma contrapartida material, resultado que tem, em primeiro lugar, flexibilidade cognitiva: o estoque de indícios e de significantes que uma pessoa recebe, emite e movimenta no ciclo das infracomunicações pode se tornar superabundante (MOSCOVICI, 1978, p.110-111).

Já a ancoragem está relacionada ao enraizamento social da representação à integração cognitiva do objeto, logo está associada ao modo de classificar e rotular. Para Moscovici (1978) é através deste processo que a sociedade converte o objeto social em um instrumento do qual poderá ser usado, ou seja, dar sentido ao objeto que se apresenta a nossa compreensão. Dessa forma tanto a ancoragem como a objetivação demonstram que a representação é um processo de tornar familiar aquilo que é estranho e familiarizar-se com este, dando origem a novas representações a partir de outras já existentes.

Levando em consideração o instrumento de coleta de dados proposto por essa pesquisa é relevante mencionar que o uso dessa teoria auxilia a análise de interpretação das falas, na medida que o interesse é compreender o que as pessoas pensam – no caso os estudantes de hospedagem – sobre determinado objeto e assim apresentando ideias comuns ou diferenciadas a respeito desse mesmo objeto. (MOSCOVICI, 2009)

Já que as representações sociais estão inscritas dentro de um referencial de pensamentos preexistentes, os processos de objetivação e ancoragem são marcados também pelas construções sociais, culturais e históricas sobre os sexos, ou seja, sobre o gênero. O caráter interacional é aspecto essencial tanto na abordagem das representações sociais quanto no próprio conceito de gênero. Explorar sobre as representações sociais explicita como se configuram as Representações Sociais de Gênero.

Assim, tem-se que gênero é um conceito relacional e o seu perspectivo processo de objetivação teria uma manifestação própria para cada pessoa e grupo social. Ou seja, enquanto o sexo biológico determina a condição de macho ou fêmea, o gênero, adquire seu significado diante das condições culturais sociais e históricas. Berger e Luckmann (1973) já afirmavam que o contexto de produção e reprodução das representações também é estruturado temporalmente e espacialmente. Mas, mesmo na condição de haver determinantes sociais comuns, as representações sociais de gênero podem ser diferentes entre si.

Sobre a relação dos sujeitos com o meio social Louro (1997) afirma que os indivíduos assumem posições e valores que acreditam ser naturais, mas, no entanto, são produzidos por mecanismos ideológicos já presentes nas instituições vigentes. Nessa perspectiva a classificação sobre o gênero está submetida às representações sociais ancoradas na condição biológica e influenciadas pela experiência individual inserida em um momento sociocultural específico.

Para finalizar a discussão acerca dos fundamentos teóricos que permeiam o objeto de pesquisa do presente artigo é necessário explicar sobre os conceitos de masculinidades e feminilidades.

Segundo, Molinier e Welzlerlang (2009), masculinidades e feminilidades são características e qualidades atribuídas social e culturalmente aos homens e às mulheres e dessa forma determinam o que é normal para cada um. Apesar de considerar a construção sociocultural acerca dos sexos é importante entender a sua origem e importância de aplicação aos estudos de gênero. É importante lembrar que sem as discussões produzidas pelas teorias feministas, o interesse pela masculinidade como objeto de estudo nunca teria sido despertado<sup>3</sup>. (CECCHETTO, 2004)

Inicialmente os conceitos surgem como uma crítica à noção de “papéis sexuais”, emergentes nas ciências sociais durante a década de 1930, que identifica apenas dois desempenhos, o feminino e o masculino, internalizados no processo de socialização, tal abordagem ainda é presente e difundida nos estudos feminista de gênero.

Devido a esse cenário científico, Connell desenvolve suas análises sobre masculinidades em contraposição à teoria dos papéis sexuais, emergentes nas Ciências Sociais até então buscando superar a dicotomia que a presente teoria pregava entre o universo feminino e o masculino, o autor considera o gênero uma estrutura muito mais complexa. (CONNELL, 1995)

Para Raewyn Connell<sup>4</sup> (1995), considerada a autora pioneira na linha de análise sobre homens e masculinidades, a dimensão do poder esteve excluída da noção de “papeis sexuais”, tendo como consequência a construção do universo masculino e feminino vista de modo unívoca e assim há nessa perspectiva a homogeneização das categorias “homem e mulher”.

<sup>3</sup> Tomando por base que aspectos inerentes as feminilidades são usualmente contempladas nos estudos de gênero.

<sup>4</sup> Raewyn Connell nascida Robert William Connell. A autora realizou uma transição para o sexo feminino após a morte de sua esposa no ano de 1997. Em função disso, boa parte de sua obra está assinada como Robert W. Connell.

Apesar de trabalhar e desenvolver muito mais estudos referentes às masculinidades, Connell apresenta a masculinidade e a feminilidade como conceitos relacionais, não passíveis de serem entendidos separadamente e assim deplora uma generalização transcultural da masculinidade. (CONNELL, 1995). Nos dizeres dessa autora a masculinidade é uma configuração de práticas em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. (CONNELL, 1995). Assim o interesse da abordagem sociológica das masculinidades reside naquilo que homens e mulheres fazem e não sobre as formas de identificação das masculinidades.

Paechter (2009) desenvolve a tese de que masculinidades e feminidades são o produto de processos grupais e analisa como esses processos vão se constituir. Para a autora o processo no qual meninas e meninos aprendem a ser mulheres e homens envolve o aprendizado e a construção de ideias sobre masculinidade e feminilidade nos muitos contextos sociais, onde vivem os sujeitos, então é assim entendido como um empreendimento coletivo levado adiante por e nos diversos grupos sociais.

Logo, Paechter esquematiza que o processo de aprendizagem das masculinidades e feminidades ocorre através das comunidades de prática, a autora considera comunidade de prática como os diferentes contextos sociais em que as pessoas vivem, lugares chave onde crianças e adultos convivem e são construídas relações de poder.

### **Abordagem metodológica**

Ao traçar os caminhos metodológicos é relevante lembrar que pesquisas no qual se utiliza a Teoria das Representações Sociais não vão privilegiar um dado método específico (SÁ, 1998). Tal premissa torna os meios, pelos quais são tratados os trabalhos que contemplam a representação social, de forma variada admitindo formas diversificadas. Diante dessa situação a presente pesquisa adota procedimentos que admitam uma abordagem qualitativa.

De acordo com Sá (1998) as representações sociais são inevitavelmente de alguém (no caso os estudantes do curso técnico em Hospedagem), a respeito de algo (como a construção das masculinidade e feminilidades) em um determinado contexto sociocultural, o que denuncia a necessidade de especificar os sujeitos.

Para captar através das falas dos estudantes essas representações, é adotada nessa pesquisa o método de entrevistas semiestruturadas como forma de coleta dos dados empíricos. Segundo Alves e Silva (1992) os estudos metodológicos afirmam que o formato da entrevista, bem como o tipo de registro observacional, determina de maneira muito estreita a análise de dados.

A entrevista semiestruturada foi escolhida como ferramenta de coleta dos dados empíricos. A entrevista semiestruturada segundo Manzini (1990/1991) está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Triviños (1987) ainda complementa que esse instrumento de coleta favorece as descrições dos fenômenos sociais e suas perspectivas explicações e compreensões.

O roteiro da entrevista semiestruturada foi elaborado com o intuito de captar as representações de gênero a partir de três contextos, a vivência familiar, o processo de escolarização e a formação de nível técnico. Para Abric (1998) esse método oferece um quadro de análise e de interação entre o funcionamento individual e as condições sociais nas quais os atores sociais evoluem.

O critério para a escolha das entrevistadas e entrevistados foi a acessibilidade, tendo em vista a dificuldade em encontrar estudantes com disposição e disponibilidade para participar da pesquisa. Foram selecionados nove estudantes para participar das entrevistas. Desses, três são homens e seis são mulheres. A proporção desigual entre meninos e meninas participantes da pesquisa se justifica por apresentar uma proporção próxima a realidade quantitativa da formação técnica de nível médio em Hospedagem do CEFET-MG.

Sobre a pretensão de realizar uma análise mais sistematizadas dos dados referentes as entrevistas, é utilizado nesse trabalho a análise de conteúdo. Segundo Gomes (1994), essa análise permite desbravar aquilo que está por trás dos conteúdos manifestos, e assim ultrapassa as aparências daquilo que está sendo comunicado.

A análise de conteúdo é definida como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 1994).

O uso da análise de conteúdo em pesquisas qualitativas utiliza, enquanto informação, a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é levado em consideração. (BARDINI, 1994). Assim o método da análise do conteúdo aparece como uma ferramenta para a compreensão da construção de significados sobre as masculinidades e feminilidades, que os atores exteriorizam no discurso. Como as representações ocorrem nesses discursos almeja-se através das falas compreender a presente realidade.

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO DOS/AS ESTUDANTES DO CURSO DE HOSPEDAGEM

### Os Sujeitos de Pesquisa

Para preservar as identidades das participantes serão utilizados na descrição e análises das falas nomes fictícios. O quadro abaixo apresenta uma visualização dos participantes considerando a faixa etária.

<b>NOME</b>	<b>SEXO</b>	<b>IDADE</b>
<i>Beatriz</i>	Feminino	26
<i>Bruno</i>	Masculino	16
<i>Talita</i>	Feminino	16
<i>Nayara</i>	Feminino	17
<i>Diego</i>	Masculino	17
<i>Gustavo</i>	Masculino	17
<i>Daniela</i>	Feminino	18
<i>Joyce</i>	Feminino	17
<i>Lara</i>	Feminino	17

### Representações de Masculinidade e Feminilidade

Para poder captar as representações a partir das falas dos sujeitos foi utilizado a técnica de associação livre, no qual foi sugerido as/aos entrevistadas/os que expressassem as ideias, palavras e discursos que, segundo os discentes, remetem às masculinidades e feminilidades. Assim considera-se que a linguagem expressada é tomada como forma de conhecimento e de interação social, já que as representações sociais também se manifestam a partir das palavras (MINAYO, 2011). O quadro abaixo ilustra as frases e termos lembrados pelos estudantes.

Feminilidades	Masculinidades
"Senso comum"	"Senso comum"
"Mesma coisa da masculinidade"	"Heterossexual"
"Generalização"	"Conceito frágil"
"Machismo"	"Pessoas bravas"
"Empoderamento"	"Agressividade"
"Hospedagem"	"Largado"
"Sentir bem consigo mesma"	"Futebol"
"Conceito arcaico"	"Sentir bem consigo mesmo"
"Fragilidade"	"Conceito arcaico"
"Delicadeza"	"Virilidade"
"Submissão"	"Brutalidade"
"Relativo"	"Homem"
"Família"	"Machão"
"Mãe"	"Babaca"
"Luta por espaço social"	"Machismo"
"Padrões estéticos"	"Proteção"
"Fetichizar"	"Heteronormativo"
"Inferiorizada"	

De acordo com as narrativas das/os estudantes é possível apontar a não polarização frente as representações de masculinidade e feminilidade. Para a participante Talita, a feminilidade é “a mulher sentindo bem consigo mesma, e se vestir e agir da maneira que ela se sinta bem consigo mesma”. E a masculinidade, “é a mesma coisa, só que para homem mesmo, eles se sentem bem consigo mesmo, só que eles não têm motivo para se sentir bem, porque eles não sofrem nada como mulher sofre”.

Apesar de considerar a desigualdade entre homens e mulheres, de acordo com um contexto que oprime mulheres e privilegia os homens, a concepção de masculinidades e feminilidades não indica características necessariamente dicotômicas, além de não especificar nenhum atributo, valor ou comportamentos próprios de cada sexo.

Assim a dicotomia entre as diferenças culturais conferida a masculinidade e feminilidade expressas nas falas não se enquadram a um único modelo. Aliás, a oposição sobre características femininas e masculinas é tida por alguns/mas participantes como um senso comum e não estão relacionadas as suas próprias representações sociais de gênero. Daniela comenta que feminilidade é: “Acho que aqueles padrezinhos que as pessoas pensam”. Essa percepção também é compartilhada pela estudante Lara:

É um termo que você usa pouco até. Não que o termo não exista, é algo que você vê o tempo inteiro. Por outro lado, são as formas de socialização que pregam em cima das pessoas, às mulheres têm que ter aquele estereótipo de ser fofo é delicada meiga e os homens por outro lado tem que ser fortes, precisam de ser fortes, é uma coisa heteronormativa pra caramba. (Lara)

Tal fato é evidente nas falas de outros participantes:

São os conceitos que a sociedade cria, mas também são os conceitos que eu entendo de cada uma dessas duas palavras. Por isso eu acho que não são conceitos aplicáveis, mas é o que eu entendo sobre masculinidades e feminilidades. (Diego)

Eu acho que a questão desse conceito de masculinidade é muito frágil. Mas o conceito que a gente tem no senso comum é um cara que é forte que mostra coragem. Não vejo mais palavras para descrever masculinidade. (...) Ai no senso comum (a feminilidade) é essa coisa da pessoa ser dócil ser carinhosa, ter que demonstrar afeto o tempo inteiro. É basicamente a mesma coisa da masculinidade. Porque não é toda mulher que é dócil que é carinhosa é lógico que existem as que são assim e as que não são assim. (Bruno)

A interpretação do conteúdo relativo as falas de Diego e Bruno evidencia a insatisfação não apenas com os conceitos de masculinidade e feminilidade mas com as representações que estes sugerem. Segundo Connell (2016) há muitos exemplos da diversidade de masculinidades e da maneira com que homens e meninos também são capazes de sustentar a igualdade. Para a autora, mesmo que haja um modelo hegemônico amplamente difundido pelos estratos sociais, existem muitos homens que desviam dele e nesses casos existe um significativo descontentamento com os papéis tradicionais de gênero.

Da mesma forma, a feminilidade pode se expressar através do questionamento a formas enfatizadas de feminilidades e tradicionalmente mais difundidas. Paetther (2009) nomeia como “feminilidades marginais” qualquer modelo de feminilidade que se opõe e transgride as normas de gêneros tradicionais.

As representações de masculinidade e feminilidade irão corresponder a um meio social, a uma realidade, que historicamente alimenta e naturaliza diferenças sociais e culturais entre os sexos. Assim é possível observar em um contexto, no qual é estabelecido aquilo que seria normal a homens e mulheres, a produção de uma postura crítica frente aos dois conceitos. Em outras palavras, a objetificação – processo no qual o objeto passa da condição de abstrato para o concreto – produzida frente a ideia de masculinidade e feminilidade indicam rupturas e transformações em relação a esse objeto, apesar de estar ancorado na naturalização de atributos femininos e/ou masculinos, fruto de representações sociais de gênero já existentes.

Logo, as representações do presente objeto não são mera reprodução de ideais já pré-estabelecidos, o que enfatiza a pluralidade e a heterogeneidades das duas categorias, sendo plausível classificá-las de acordo com o que Connell (1995) denominou como masculinidades (e por que não feminilidades?) de protesto, tendo em vista que as narrativas expressas se voltam contra uma ordem vigente.

O termo “heteronormatividade” também é citado para designar ideias referentes a masculinidades, indicando a associação que existem entre as representações sociais de gênero e sexualidade. Tal fato demonstra que à masculinidade hegemônica, ainda é delegada a posição do homem heterossexual, ou seja, a questão sexual do “ser homem” é mais presente nos atributos masculinos. Assim, a regulação sobre as condutas dos meninos está centrada também na sexualidade.

Mas se por um lado existe uma evidente ruptura com valores, comportamentos e atitudes referentes aos sexos, existem também ideias representadas sobre a masculinidade e feminilidade que ainda estão associadas com a oposição homem x mulher. No quadro anteriormente exposto ainda é visível o vínculo entre "brutalidade", "virilidade", "heterossexual" ao universo masculino e a "fragilidade", "delicadeza" e "submissão" ao feminino. Como relata a participante Beatriz sobre suas representações de masculinidade e feminilidade:

### **Contexto Familiar**

As narrativas coletadas estão carregadas de trajetória históricas que rememoram momentos da infância e a influência do presente meio nas concepções do que é ser menino e menina. Segundo Paechter (2009) a família é um dos lugares-chaves na construção e na aprendizagem coletiva das masculinidades e feminilidades.

De acordo com a descrição familiar, fornecida pelos/as estudantes, a figura materna é citada como principal responsável pelo sustento da família e quem toma as principais decisões em casa, 6 dos estudantes afirmaram que a mãe é a principal responsável pelo sustento da família e 5 declararam que é ela quem toma as principais decisões em casa. Nessa configuração familiar, apresentada pelos/as sujeitos de pesquisa, é nítido o afastamento com arranjos familiares que depositam apenas na imagem do homem a centralidade e a tomada de decisões, ou seja, uma oposição ao modelo tradicional de família patriarcal chefiada por homens e com papéis parentais divididos de acordo com os princípios do poder masculino.

Assim é possível inferir que a mãe é considerada como a principal fonte de aprendizagem dentro da esfera familiar. Diante de tal situação é importante refletir até que ponto uma configuração familiar, que não indica o homem como provedor e único responsável pelas finanças, pode influenciar a maneira que filhos e filhas formam suas respectivas representações de masculinidades e feminilidades.

A presença feminina colocada como principal figura no sustento familiar contradiz a noção ideológica de "salário complementar" e não está de acordo com a preeminência da condição de mães de família sobre a de trabalhadoras. Mesmo assim, os relatos obtidos, evidenciam obstáculos encontrados pelas mulheres na inserção nos meios de trabalho produtivo. Principalmente, tendo em vista, a dupla jornada causada pelo trabalho com as atividades da esfera domésticas. Nota-se que, embora a figura materna seja apontada como responsável pelo sustento da família, a prática no âmbito reprodutivo ainda é representada como responsabilidade da mulher.

Já os relatos que envolvem a convivência entre irmãos e irmãs proporcionam perceber que, apesar da postura crítica frente aos tradicionais papéis de gênero, na prática cotidiana ainda ocorre comportamentos e atitudes que alimentam as desigualdades entre os sexos. Ao serem indagados sobre os trabalhos realizados na esfera doméstica alguns participantes confessaram não contribuir, ou contribuem pouco. Diego e Bruno comentam que raramente ajudam nos afazeres de casa e ainda complementam:

Lá em casa moramos eu minha mãe e minha irmã. Só que as atividades domésticas ficam sobrecarregadas para minha mãe. Isso é até uma crítica que eu e minha irmã fazemos um pro outro. Mas a gente corre tanto, que é mais por preguiça, nem por cansaço. Nisso de poder ajudar e tudo mais, mas meu contexto familiar é esse. Somos nós três, mas quem basicamente faz as coisas lá em casa é minha mãe. (Diego)

Abordar os/as jovens sobre atividades realizadas no âmbito doméstico realça e evidencia a existente divisão sexual do trabalho nesses espaços. Lugar estratégico para desnudar as desigualdades de gênero e expor as limitações de discursos e afirmações pró feministas. É presente nos relatos a desigual divisão das tarefas de casa, ao observar a mesma questão sobre a ótica das participantes mulheres, tendo em vista que apenas uma entrevistada afirmou que não ajuda em casa, desenvolvendo "qualquer tipo de serviço". Portanto, a divisão sexual do trabalho, dentro da esfera doméstica, apresentada nas entrevistas, associa às meninas a maior responsabilidade com esse tipo de atividade. Logo, alimenta o estigma que o trabalho produtivo é "coisa de homem" e o reprodutivo é "coisa de mulher.

Hirata (1986) indica que essa cisão sobre os afazeres da esfera reprodutiva causa consequências relevantes já que orientam a formação escolar, influi na linguagem que nomeia os elementos do mundo do trabalho – por definir o que é masculino e feminino – além de influenciar na percepção da própria instituição familiar.

Se entre os participantes existe essa distinção, ela não se ausenta dentro do meio familiar dos sujeitos de pesquisa. O que leva a crer que no interior das relações familiares há distinção de tratamentos e responsabilidades entre irmãos e irmãs. Diego e Lara expõem tratamentos diferentes da família em relação as tarefas domésticas.

Tem, até hoje, porque meu irmão é uma pessoa muito difícil para fazer as coisas. A não ser que você morra pedindo para ele fazer alguma coisa. E ai acabava que minha mãe desistia de brigar com ele para ele fazer alguma coisa e eu acabava fazendo. Isso acontece até hoje e ele tem 22 anos. (Lara)

Já teve uma discrepância bem grande. Só que recentemente minha irmã está conhecendo o movimento feminista, inclusive ela faz parte de vários aí, "Esquerda Revolucionária" e tudo mais (entonação de admiração). Então ela está se impondo bastante lá em casa. E hoje em dia é praticamente quase sempre o mesmo tratamento. Eu diria que é o mesmo já, lá em casa, minha mãe tem aprendido muito com a minha irmã em relação ao machismo e tudo mais. Então hoje em dia o tratamento é o mesmo praticamente. (Diego)

As desigualdades de estímulos por parte da família também são evidentes. Os brinquedos que são adquiridos durante a infância também podem expressar diferenças sobre o sexo. Uma maneira de disciplinar os corpos e construir uma determinada identidade de homem e mulher. Nesse sentido o brinquedo pode ser um instrumento utilizado para a produção de gênero. A partir disso a maternidade, o cuidado com o lar e a família podem ser motivados através de presentes fornecidos por pais e outros atores. Sobre esse assunto os participantes comentam que:

Algumas vezes eram bonecas, alguma coisa do tipo, mas aí como eu e minha irmã não éramos muito apegadas a isso a gente pedia bola, corda, essas coisas. Mas se fosse para eles darem por conta própria mesmo eles davam bonecas, coisas rosas desse tipo. (Talita)

Ganhei muito bonecos de ação, assim, tipo "Power Rangers", heróis em geral, muito carrinho, carrinho de controle remoto, "Hot Wheels" pista de Hot Wheels, ganhei muita roupa também, tênis, brinquedos, algumas peças lego, as vezes eu ganhava. Em geral foi isso. (Diego)

Aí eu tive uma boneca Barbie para falar que eu não tive mais que eu também não gostava muito dela. E uma Polly para falar que eu nunca tive uma pode mas eu também não gostava muito dela. (Lara)

É perceptível, que nem sempre a distinção de brinquedos e presentes agrada os indivíduos, tendo em vista que as estudantes Talita e Lara demonstram que seus desejos relativos a diversão e brincadeiras não acompanham os tipos sugestões provenientes de seus familiares. A natureza distinta de brinquedos diferentes para meninos e meninas pode imputar a ideia de que ao homem cabe a função de trabalhar – fora da esfera doméstica.

Também foi perguntado aos/as estudantes de que maneira suas respectivas famílias reagiram sobre a escolha pela formação técnica em Hospedagem, tendo em vista o potencial influenciador que esta comunidade de prática pode exercer. As respostas esboçam o ponto de vista familiar sobre a mencionada formação técnica e também anseios por outra determinada qualificação técnica.

Eles apoiaram a minha escolha mas acharam que não era melhor coisa a fazer visto que tem um certo preconceito com o curso, uma visão externa ao curso de que é relativamente mais fácil. Então eles acharam que era melhor eu ter continuado no outro curso. (Gustavo)

De início bem resistente, até a minha mãe ficou bem resistente e tudo mais. Porque a grande expectativa da família é que a gente faça um curso igual mecatrônica, mecânica. Talvez traga um retorno financeiro maior, porque existe esse estigma que é curso de homem. No início eles foram bem resistentes, com o tempo eles foram acostumando viram que não é bem assim e hoje em dia a maioria das pessoas me apoiam. (Diego)

Meu pai e a minha mãe gostaram, agora o resto da minha família: tia, primo, essas coisas assim, "mas o que que técnico de hospedagem faz?" Aí eu fui falar, mas o que mais pegou e que eu acho errado demais, que pega até hoje, todo mundo quando reúne a família fica perguntando "Nayara vai ficar arrumando cama da gente agora?" porque eu to fazendo hospedagem. Eles não gostaram muito, mas eu gostei. (Nayara)

Não dá dinheiro (risos). Meu pai queria muito eletrônica, porque meu pai adora mexer com essas coisas. A minha mãe já pensava se eu não poderia fazer edificações e virar engenheiro. Eu queria fazer hospedagem porque ela é de humanas e me agradavam mais. E as coisas ficaram mais ou menos assim. (Daniela)

Minha mãe achou legal ela sempre soube que eu gostava dessa área de humanas. "É o que você gosta então é o que você gosta". Mas meu pai disse: "O que é isso". (risos) A é turismo, não sei mais o que. Ai ele falou assim: "por que você está fazendo isso e tal, você é inteligente demais, entra em um curso mais difícil e tal". Ai eu disse que eu não ia entrar em curso difícil que eu não ia gostar. Ele teve essa relutância mas na hora que eu falei isso ele falou "é você tem razão". (Bruno)

As posições de alguns familiares indicam o desprestígio pela opção de uma formação técnica em uma área não masculinizada. Esse descrédito também é presunção de insucesso financeiro provenientes da presente escolha. Lopes (2016) também observa em sua pesquisa a indiferença, pesar ou falta de incentivo por parte da família, posição está que está atrelada a falta de prestígio social e econômico da profissão. Logo as falas sugerem que Kergoat (2010) denominou de

“princípio da hierarquia” no qual o trabalho do homem vale mais do que o trabalho da mulher. Tendo em vista a maior valorização financeira em áreas historicamente masculinizadas

### **Contexto Escolar e de Formação Técnica**

A escola exerce um papel ativo na construção daquilo que é normal para meninos e meninas, o que para Louro (2000) significa a imposição de formas hegemônicas de masculinidades e feminilidades. Afinal de contas, como as construções do que é apropriado para cada sexo é feita a partir da interação com outros indivíduos, esse é o lugar onde outros atores (crianças e jovens) são encontrados. Nesse sentido, é possível observar pelo conteúdo das falas, que essa instituição contribui para fabricação de estereótipos sobre o que é próprio para cada sexo, como no relato de Bruno:

Durante o ensino fundamental, segunda parte dele, do 6º ao 9º ano, eu estudei no Colégio Tiradentes da Polícia Militar. E lá é um colégio bem tradicional, no colégio que não fala muito sobre as questões sociais. Colégio que tem muito ranço da ditadura até. E o convívio nesse ambiente é extremamente hostil. Entre os meninos existe certa competição, certa obrigação de ser, o conceito desta masculinidade que eu te falei, o viril, de ser o macho alfa, como dizem. Meninas humilhadas no colégio, fotos íntimas vazadas e o colégio sem posicionamento nenhum a respeito disso. Basicamente negligenciando o que que as meninas passam ou passaram. E deixando, deixando acontecer. Então, assim, ambiente bem machista, bem sexista. (Diego)

Se as experiências em instituições de educação formal, durante o ensino fundamental, mostram o desserviço prestado por esses espaços nas questões referentes as construções de gênero, a experiência no CEFET-MG já é diferente.

No ensino médio eu mudei para o CEFET e foi uma mudança completamente diferente porque tem gente no CEFET que veio de escola pública e escola federal também. E as pessoas são mais tranquilas e vem de uma realidade bem diferente. As pessoas do CEFET são mais liberais e mais militantes, menos preconceituosas sabe. Eu aprendi muito no CEFET a parte de aprender a viver. (Daniela)

Se eu observei eu não cheguei a reparar. Porque antes eu não era muito ligado nessas questões do machismo, depois que eu entrei no CEFET que comecei a discutir mais sobre o feminismo e o machismo. Então se eu presenciei antes eu não conseguia entender. (Joyce)

Outro tópico abordado pelo roteiro de entrevista referente ao meio escolar é a preferência por disciplinas/conteúdos. Existe, segundo Martins e Rabelo (2006), uma divisão nos campos de atuação profissionais entre homens e mulheres que está associada a específicas áreas do conhecimento, no qual as disciplinas e conteúdos das ciências exatas são tidas como masculinas e as ciências humanas e linguísticas mais feminilizadas. Tal premissa sugere novamente uma postura dicotômica sobre a preferência (ou não) por disciplinas escolares. Assim as disciplinas escolares são fortemente marcadas como masculina ou feminina, e os grupos de alunos podem utilizar dessa premissa para se afirmarem, alinhando-se com ou em oposição às noções dominantes de masculinidade e de feminilidade. (PAECHTER, 2009)

Ao serem questionados sobre a disciplina ou área do conhecimento que mais lhes apeteçam, os/as estudantes mencionaram quase em uníssono a preferência por matérias humanas artísticas e linguísticas.

Louro (1997) já questionava se o desempenho nas diferentes disciplinas poderia revelar a diferença de interesses e aptidões próprias de cada gênero. Se existe uma clássica e tradicional associação das matérias humanas, artísticas e linguísticas ao universo feminino e das exatas – matemática e física – como universo masculino, essa percepção não está totalmente de acordo com as opções mencionadas pelos/as entrevistados/as. Mas é possível observar que 5 das 6 entrevistadas, apontaram a matemática como disciplina preterida.

Louro (1997) já questionava se o desempenho nas diferentes disciplinas poderia revelar a diferença de interesses e aptidões próprias de cada gênero. Se existe uma clássica e tradicional associação das matérias humanas, artísticas e linguísticas ao universo feminino e das exatas – matemática e física – como universo masculino, essa percepção não está totalmente de acordo com as opções mencionadas pelos/as entrevistados/as. Mas é possível observar que 5 das 6 entrevistadas, apontaram a matemática como disciplina preterida.

Os/as sujeitos de pesquisa apresentaram justificativas aleatórias a respeito das motivações em optar pela formação técnica da presente qualificação. No entanto a proximidade por áreas do conhecimento que mais lhe apeteçam e a eliminação de outros cursos foram as mais mencionadas.

A preferência pelas disciplinas oferecidas pelo curso complementa outra justificativa que deve ser levada em conta, “o desejo de estudar em um Centro de Educação Federal Tecnológica”. Os conteúdos das falas evidenciam também que a escolha pela instituição antecipou a opção pela formação técnica em hospedagem.

Como eu estudava em escola pública e minha mãe trabalhava em BH, ela trabalhou em BH por muito tempo, eu passava na porta do CEFET e perguntava: "o que é isso?" (risos) Porque o prédio é grande né. Aí quando eu fiquei sabendo que era uma instituição de ensino médio eu quis entrar. (Lara)

Porque eu queria entrar mesmo no CEFET, e aí tem alguns cursos técnicos aqui mas o de hospedagem é o que chamou mais atenção. Por causa das aulas de administração, legislação, relação interpessoal e por causa de inglês e espanhol aplicado. Acho que o que eu mais gostei é porque também eu gosto muito de viagem, essas coisas, aí juntou isso tudo e eu tô em Hospedagem. (Nayara)

Infere-se que conseguir matricular-se em uma instituição federal de educação tecnológica é encarado como uma forma de prestígio social. Logo as questões de classe influenciam, não só a escolha de uma formação técnica, mas também a opção pelo CEFET-MG.

Tendo em vista que as formas de masculinidade e feminilidade se modificam no curso da História, não é viável desvincular essas construções do feminino e masculino do sistema capitalista. Nessa nova configuração, masculinidade contemporâneas podem estar associadas a figura do "homem de negócios" representando um novo padrão hegemônico. Para Connell (2016) existem um corpus crescentes de pesquisas que contemplam a situação dos homens e da construção das masculinidades concentradas no trabalho de administração e nas ideologias do mundo cooperativo.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Foi possível observar, em relação às representações de masculinidades e feminilidades, que os sujeitos revelaram uma concepção variável, não estática, sobre características e qualidades atribuídas social e culturalmente às mulheres e homens. Evidenciou-se que princípios dicotômicos e polarizadas não são constituintes do núcleo central dessas representações.

Assim a noção daquilo que é próprio e normal para meninos e meninas não foi reproduzida nas entrevistas. Mesmo quando foram mencionadas representações que remetem a tradicionais papéis e atribuições sobre os sexos, as falas levaram a crer que para os discentes essas posições não devem ser necessariamente fixas. Alguns discentes demonstraram ainda um posicionamento crítico frente aos conceitos de masculinidade e feminilidade que na avaliação dos/as sujeitos de pesquisa se enquadram como representação sexistas difundidas socialmente.

Apesar de descrever configurações familiares que se afastam de preceitos patriarcais, foi possível identificar desiguais formas de tratamentos entre meninos e meninas dentro desse meio. As falas relativas aos afazeres domésticos demonstraram que as participantes do sexo feminino colaboram mais com esses tipos de atividades em relação aos entrevistados do sexo masculino. Assim infere-se que os/as jovens entrevistados/as vivenciam, no interior de suas residências, uma divisão sexual dos afazeres domésticos.

A experiência dos discentes em instituições educacionais, ainda no ensino fundamental, demonstra que a própria instituição colabora para a perpetuação de situações desiguais entre os gêneros. Esse cenário pode ser constituído tanto em relação a ausência de conteúdos que fomentem o debate sobre aspectos sociais – incluindo gênero – quanto a posturas disciplinares sobre determinadas atividades e comportamentos.

As escolhas pela presente formação técnica também estão condicionadas ao fator "estudar no Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-MG", os relatos demonstram que a escolha da instituição antecedeu a opção da formação técnica. O que levou a preferência por Hospedagem ocorrer por afinidades com a grade curricular oferecida pelo curso e não pela formação profissional. Lopes (2016) chega a ter resultados semelhantes ao destacar que a escolha de alunos e alunas pelo curso é apenas uma forma de ingresso no CEFET para ascender à universidade, sem o real interesse de exercer a profissão.

Diante das análises, realizadas nesta pesquisa, é plausível afirmar que a presente pesquisa levantou mais questões, referentes aos modos de ser homem e mulher do que apontou proposições conclusivas sobre as representações sociais de gênero dos discentes do curso técnico de nível médio em Hospedagem.

Nesse sentido pesquisas que utilizam de uma amostra mais ampla e que façam uso de diferentes temáticas – talvez dando mais ênfase a questão da sexualidade – e outros instrumentos de análises – tais como as análises discursivas – podem contribuir para ampliar o conhecimento acerca das representações sociais de gênero, masculinidades e feminilidades na formação profissional técnica e tecnológica.

### **REFERÊNCIAS**

ABRIC, Jean-Claude. **A abordagem estrutural das representações sociais**. Estudos interdisciplinares de representação social, v. 2, n. 1998, p. 27-38, 1998.

BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994. 226 p

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena GF. **Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta**. Paidéia (Ribeirão Preto), n. 2, p. 61-69, 1992.

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais**: aspectos teóricos e aplicações à educação. Em Aberto. Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar., 1994.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. A realidade da vida cotidiana. \_\_\_\_\_. **A construção social da realidade**, v. 8, p. 35-46, 1973.
- CECCHETTO, Fátima Regina. **Violência e estilos de masculinidade**. FGV Editora, 2004.
- CONNEL, Robert. **Políticas da masculinidade**. Educação & Realidade v.20, n. 2, p. 185-206, 1995
- CONNELL, Robert W. **Masculinities**. Berkeley. 1995.
- CONNELL, R. W. **Gênero em Termos Reais**. São Paulo: inVersos, 2016
- GOMES, Romeu; MINAYO, MC de S. A análise de dados em pesquisa qualitativa. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, v. 23, p. 67-80, 1994.
- JODELET, Denise. (Org.). **Representações sociais**: um domínio em expansão. Rio de Janeiro. EDUERJ, 2002.
- LOPES, Sabrina Fernandes Pereira. **Relações de Gênero e Sexismo na Educação Profissional e Tecnológica**: A escolha das alunas dos cursos técnicos do CEFET-MG. Dissertação de Mestrado – CEFET-MG. 2016.
- LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. Louro GL, organizadora. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5ª(1997).
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011
- MOLINIER, Pascale, e Daniel WELZER-LANG. Feminilidade, masculinidade, virilidade. In: Hirata, Helena (orgs.) **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo, Editora UNESP (2009): 101-102.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009
- PAECHTER, Carrie. **Meninos e Meninas – aprendendo sobre masculinidades e feminidades**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. **Mulheres na escola**. Cadernos de Pesquisa, n. 80, p. 62-74, 2013.
- SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

# EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS DE MULHERES ESTUDANTES NAS ÁREAS DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO (TI)<sup>1</sup>

REZENDE, Daniela Teixeira\*

QUIRINO, Raquel\*\*

## RESUMO

O tema abordado é parte integrante de um projeto de pesquisa que busca identificar como se dá a formação e a qualificação profissional em TI. A presença feminina nas universidades, nos campos de trabalho e pesquisa já é uma realidade mundial. No entanto, há uma concentração desse público em áreas específicas, pois, as categorias profissionais voltadas para as Ciências e Tecnologia ainda representam grandes desafios para as mulheres. No atual mundo globalizado qualquer país que busque se inserir no mundo tecnológico não pode desprezar a contribuição de uma considerável parte da sua população condenando-a ao ostracismo científico e tecnológico. As mulheres são mais vulneráveis a ficar de fora desse processo por enfrentarem barreiras como: a discriminação sexual; sobrecarga devido o acúmulo das tradicionais funções do lar e da profissão acadêmica; reduzido número de mulheres em cargos de decisão dificultando a implementação de políticas e medidas que estimulem uma maior equidade no que diz respeito às condições de trabalho, e o pouco reconhecimento da própria comunidade científica. Pode-se também considerar como barreiras às mulheres, o assédio sexual e moral, os preconceitos e a falta de apoio e de incentivos dos membros da família e da sociedade, assim como os fenômenos do "labirinto de cristal" e do "teto de vidro". Atualmente, a presença feminina no cenário organizacional, evidenciada pelas estatísticas do IBGE e do Ministério do Trabalho confirma a tendência de que as mulheres têm a mesma disponibilidade dos homens para se dedicar ao trabalho, muito embora se dedique mais horas do que eles ao trabalho doméstico, sobre ela ainda recai a difícil tarefa de conciliar a exigência das empresas por um expediente extenuante, a necessidade de se levar trabalho para executar em casa, além da responsabilidade pelas atividades domésticas e cuidados com o marido, filhos e outros familiares, ainda que a externalização do trabalho doméstico a outras mulheres. A partir da questão central, o objeto de pesquisa a ser desvelado é a formação e a qualificação pro-fissional das mulheres nas áreas de TI. Outras questões específicas direcionam as buscas para os achados empíricos, tais como: como se dá a formação profissional em TI no Brasil atualmente? Como tem sido, proporcionalmente, a inserção das mulheres nos cursos de formação profissional em TI, em nível superior? Quais fatores determinam a escolha das mulheres por esses cursos? Na visão das alunas, quais suas expectativas em relação ao curso e quais as perspectivas futuras de se ingressarem nesse mercado de trabalho tão masculinizado e sexista? Desta forma, espera-se, com as respostas das questões propostas, contribuir para a reflexão acerca das relações de gênero, tanto na área de formação profissional, quanto de atuação dos/as profissionais de TI, de forma a incentivar uma participação mais igualitária dos gêneros nessa área e buscar identificar e analisar os avanços ocorridos e as dificuldades ainda vigentes para as mulheres que desejam optar por essa carreira.

**Palavras-chave:** Mulheres; Ciência; Tecnologia da Informação; Relações de Gênero.

## INTRODUÇÃO

Em 2015 a Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) estabeleceu um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. A ONU reconhece que a erradicação da pobreza, em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. Todos os países e todas as partes interessadas atuando em parceria colaborativa implementarão o plano para atingir os "17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável" até 2030 buscando concretizar os direitos humanos de todos e alcançar, inclusive, a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas.

Diante dessa meta da ONU evidencia-se uma preocupação global com questões relativas às relações de gênero e a necessidade de pesquisas sobre tal temática nos diversos espaços acadêmicos e profissionais, a fim de desvelar as tramas sociais e as contradições inerentes às diferenças e desigualdades de gênero presentes em todas as suas dimensões, e dessa forma, almejar contribuir para o debate e alimentar de informações os movimentos que intencionam a equidade entre homens e mulheres nas diversas áreas.

Embora sejam evidentes e indubitáveis as conquistas das mulheres na educação e no trabalho, constatadas pelas estatísticas do MEC (2013) e do Ministério do Trabalho (BRASIL, 2015), Olinto (2009) aponta que, fazer carreira especificamente nas áreas de Ciências e Tecnologia (C&T), ainda é uma difícil escolha para as mulheres.

<sup>1</sup> Pesquisa realizada com recursos do Programa Institucional de Fomento à Pesquisa do CEFET-MG (PROPESQ) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

\* Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (PPGET/CEFET-MG). Especialização (Lato Sensu) em Gerência da Qualidade Total pela Fundação CEFETMINAS e em Gestão de Projetos pelo IETEC, Tecnóloga em Processamento de Dados pela FUMEC. Graduada pelo Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET-MG. E-mail: <danielateixeirarezende@gmail.com>.

\*\* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Docente do PPGET/CEFET-MG. Email: <quirinoraquel@hotmail.com>.

Diante dessa constatação, o interesse por esta temática surgiu pela trajetória acadêmica e profissional da autora que é Formada em Processamento de Dados e com uma experiência profissional de mais de 20 anos na área em grandes empresas brasileiras e internacionais, vivenciou, ao longo dos anos, todo sexismo<sup>2</sup> e as dificuldades das mulheres para inserirem-se e terem sucesso profissional nessa área.

O tema abordado é parte integrante de um projeto de pesquisa, ainda em andamento, que busca identificar os cursos que formam os/as profissionais de TI, as áreas de atuação profissional propostas após a conclusão e o número de mulheres inscritas e concluintes em cada curso nos últimos dez anos. Analisar os fatores que determinam a escolha das mulheres pelo curso na área de TI, as expectativas das alunas no início do curso sobre a sua atuação no mercado de trabalho e como tem sido a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Verificar as áreas de maior atuação feminina no mercado de trabalho e os limites, dificuldades e possibilidades de ascensão na carreira que se apresentam para as mulheres.

Desta forma, espera-se, com as respostas das questões propostas, contribuir para a reflexão acerca das relações de gênero na formação profissional nas áreas tecnológicas, sobretudo, nas áreas de TI.

### **RELAÇÕES DE GÊNERO NA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO (TI)**

De acordo com Castells (1999, p.46), "a geração, o processamento e a transmissão de informação tornam-se fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas". Nesse contexto as áreas voltada para a Tecnologia da Informação têm importância e destaque no mundo capitalista contemporâneo.

A Tecnologia da informação (TI), segundo Joia e Souza (2009), é uma área que utiliza a computação como um meio para produzir, transmitir, armazenar, acessar e usar diversas informações. Seu conceito é bastante amplo, pois, abrange tanto aspectos eminentemente tecnicistas – como sistemas de informação e programas aplicativos (softwares), equipamentos e seus dispositivos periféricos (hardwares), telecomunicações e redes de computadores – e outros aspectos de igual importância, como recursos humanos (peopleware), modelos de gestão e contextos organizacionais. Nos últimos anos evoluiu de uma orientação tradicional de suporte administrativo para um papel estratégico dentro das organizações e, sua visão como arma estratégica competitiva, tem sido discutida e enfatizada, pois não só sustenta as operações de negócio existentes, mas também permite que se viabilizem novas estratégias empresariais.

Para os mesmos autores, a TI compreende as tecnologias relacionadas à comunicação e ao processamento de dados e informações; abrange ações de concepção, desenvolvimento, implantação, operação, avaliação e manutenção de sistemas e tecnologias relacionadas à informática e telecomunicações; especificação de componentes ou equipamentos; suporte técnico; procedimentos de instalação e configuração; realização de testes e medições; utilização de protocolos e arquitetura de redes; identificação de meios físicos e padrões de comunicação e, sobretudo, a necessidade de constante atualização tecnológica. O desenvolvimento de sistemas informatizados desde a especificação de requisitos até os testes de implantação, bem como as tecnologias de comutação, transmissão, recepção de dados, podem constituir-se em especificidades desse eixo (JOIA; SOUZA 2009).

Por se tratar de suas características iminentemente tecnológicas, o sexismo, as desigualdades e os estereótipos de gênero perpassam as áreas de TI, conforme observado pelos autores anteriormente citados ao se referirem às áreas de C&T.

De acordo com o Matsura (2014), o número de mulheres que atuam no setor de TI no Brasil, representa ¼ do total de 520.000 empregados, ou seja, cerca de 130.000 mulheres. No mundo, das 10 maiores companhias do setor, apenas duas são dirigidas por mulheres.

Segundo o censo de 2010, realizado pelo IBGE, o salário médio das mulheres no setor de TI era 34% menor do que o dos homens. Nos cargos de chefia a situação era pior: eles ganhavam em média R\$ 5.478,00 e elas, R\$ 1.909,00, ou seja, 65% a menos. O mesmo censo aponta que os salários das mulheres eram em média 34% menor. Nos cargos de chefia a diferença é maior ainda: 65%. Não há expectativa que esta tendência se altere no futuro próximo. E, em se tratando da área educacional, segundo dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2012), as mulheres representam apenas 15% do alunato das carreiras de TI nas Faculdades.

---

<sup>2</sup> "Sexismo é um termo que se refere às discriminações sexuais e conjuntos de ideias ou ações que privilegiam um indivíduo de determinado sexo (gênero ou orientação sexual)". Embora seja um termo mais abrangente de discriminação sexual que pode atingir a pessoas de ambos os sexos e de orientações sexuais diversas, pelo histórico de subordinação e desigualdade imposto à mulher no decorrer do tempo, este termo é constantemente confundido com machismo (SANTOS, 2016).

Para Matsura (2014), as dificuldades que as mulheres encontram para se adaptar e serem reconhecidas em um ambiente de trabalho no qual predomina a presença masculina é enorme. Dificuldades estas que vão desde uma simples comunicação à remuneração. (MATSURA 2014).

Em sua tese de Doutorado em Ciências Sociais, na Universidade Estadual de Campinas, Bárbara Castro (2013) destaca que, de acordo com os dados do PNAD, as mulheres correspondem a 1/5 do total dos profissionais que atuam no setor. Porém, a dinâmica de desigualdade de gênero e fatores de exclusão vai além dos números. Segundo a mesma autora, a associação entre tecnologia e masculinidade é o principal fator impeditivo do interesse das mulheres pelo setor de TI. Quando crianças as meninas são ensinadas a gostar de outros assuntos, mais coerente com o papel de gênero socialmente construído para as mulheres e, tendo uma educação diferente, sofrem grande preconceito social quando fazem uma escolha de uma profissão associada ao universo masculino. Evidencia-se aí o que Lima (2013), caracteriza como segregação horizontal ou labirinto de cristal.

Para Castro (2013), desta forma, a construção dos papéis de gênero acaba segregando as mulheres a um segmento feminino dentro das áreas de TI, ligado a marcadores sociais e estereótipos de gênero atribuído as mulheres, sendo elas, normalmente levadas a atuarem como analistas de sistemas, o que exige boa comunicação e, via de regra, conciliação de conflitos, além de cursos superior concluído. Aos homens fica, quase que exclusivamente, a área de programação - chamada "área dura da TI" -, por ser uma área que se exige raciocínio lógico e bons conhecimentos de matemática, competências associadas ao universo masculino. Destarte, a inserção da mulher no mercado de trabalho como programadora, ainda continua sendo muito restrita. O paradoxo que se coloca e explica as diferenças salariais apresentadas é que, apesar de não exigir formação em nível superior, a programação é uma das áreas mais bem pagas no mercado de trabalho da computação.

Além dessa divisão sexual do trabalho, as mulheres enfrentam dificuldade de ordens objetivas relacionados às dinâmicas sociais de gênero vinculados à organização empresarial e à organização do trabalho em si. Mais de 90% das empresas de TI são focadas na prestação de serviço e, não, no desenvolvimento de softwares. Na prestação de serviços, o faturamento é por projetos e obriga a empresa buscar novos clientes. Como as empresas possuem diversos projetos e clientes, o atendimento aos mesmos obriga os profissionais de TI a se deslocarem constantemente para os locais sedes dos clientes. Isto gera ausências constantes de casa, excesso de trabalho, com jornadas de 10 a 12 horas diárias e, ainda, trabalho extra em períodos noturnos, finais de semana e feriados. Sendo ainda, a mulher a principal responsável pelo trabalho doméstico e pela educação e acompanhamento dos filhos, evidencia-se assim que as dinâmicas sociais de gênero acabam gerando desigualdades de acesso, permanência e construção da carreira feminina na TI (CASTRO, 2013).

Em recente entrevista ao Jornal El País, Monique Morrow, diretora da Cisco e uma das vozes femininas mais relevantes em tecnologia, acredita que as empresas têm de apostar no humanismo. É também editora do livro *The Internet of Women*, que ilustra a mudança cultural que a contribuição das mulheres traz à inovação.

Segundo SUCASAS (2017) Monique afirma que "A igualdade da mulher no trabalho pode gerar 27,2 trilhões de reais em lucros" e não fala de feminismo, de paridade entre o homem e a mulher, fala de neutralidade e que todos os estudos apontam que a inclusão gera lucros empresariais. Para conseguir reverter a tendência é preciso tornar isso um imperativo na empresa.

Monique explica a SUCASAS (2017) que:

*Nós, CTOs (executivos de tecnologia), temos que nos erguer e obrigar que a inclusão seja adotada. E isto é parte de uma mudança geral de filosofia que é preciso executar nas empresas. O que e de que forma premiamos? Por exemplo, atualmente não se premia a colaboração. A realidade é que somos recompensados por ficarmos trabalhando toda a noite, sem dormir, mais que por qualquer outra coisa. Por estarmos disponíveis 24 horas para as emergências, que se tornam mais e mais comuns.*

A igualdade de gênero pode produzir mais de 27,2 trilhões de reais em lucros.

*Por isso considero que temos de premiar outro tipo de comportamento nos funcionários. Criar uma espécie de divisa social. Pode-se discutir a natureza desse prêmio, se deve ser um plus econômico ou outro tipo de vantagem. Mas a chave é premiar o comportamento que desejamos adotar em um negócio. Por exemplo, se alguém tira férias, você o recompensa. Se não responde a e-mails no fim de semana, você recompensa. No Vale do Silício a situação é terrível. As vezes tentam fazer esforços inúteis de declarar "O dia de não ler e-mails", mas de pouco adiantam.*

Sucasas (2017) perguntou a Monique sobre uma pesquisa realizada em Fevereiro de 2016 que demonstrou, analisando o código no serviço do Github<sup>3</sup>, que as mulheres são melhor programadoras que os homens. Mas só se ocultassem sua identidade e se o examinador não soubesse que eram mulheres. Se ele soubesse, as notas baixavam.

Monique responde a SUCASAS (2017):

*... "Aí está". Há mulheres com uma excelente predisposição para programar. Como também há para o jogo de videogame. O problema é que têm de ser muito persistentes por causa da pressão cultural que se exerce paulatinamente. No segundo grau já restam poucas que queiram ser cientistas ou programadoras. Na universidade, ainda menos. Só as mais persistentes chegam até o final. Não estamos falando de um teto de vidro. Falamos de um abismo de vidro. E tanto os homens como as mulheres, mais as mulheres, é verdade, caem nesse abismo. Por exemplo, com a idade. O mundo, e no setor tecnológico isso acontece especialmente, te convence de que se você está acima de uma certa idade já não pode inovar ou aprender coisas novas. Se você for mãe, por exemplo, a sua carreira profissional fica em perigo. Isto, em última análise, faz com que pessoas valiosas abandonem sua carreira para sempre.*

### **CURSOS DE COMPUTAÇÃO NO BRASIL**

O Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Superior publicaram a Resolução CNE/CES n. 5, em 16 de novembro de 2016 (BRASIL, 2016), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área da Computação, abrangendo os cursos de bacharelado em Ciência da Computação, bacharelado em Sistemas de Informação, bacharelado em Engenharia de Computação, bacharelado em Engenharia de Software e licenciatura em Computação. A formação em Engenharia de Computação poderá seguir as Diretrizes da Resolução CNE/CES 5/2016 ou as Diretrizes gerais para os cursos de Engenharia, estabelecidas pela Resolução CNE/CES 11/2002 (BRASIL, 2002).

Importante destacar no documento da Resolução CNE/CES 5/2016 5 os itens que os cursos devem assegurar para a formação de profissionais bacharelados e licenciados em Computação:

Art. 4º Os cursos de bacharelado e de licenciatura da área de Computação devem assegurar a formação de profissionais dotados: I - de conhecimento das questões sociais, profissionais, legais, éticas, políticas e humanísticas; II - da compreensão do impacto da computação e suas tecnologias na sociedade no que concerne ao atendimento e à antecipação estratégica das necessidades da sociedade; III - de visão crítica e criativa na identificação e resolução de problemas contribuindo para o desenvolvimento de sua área; IV - da capacidade de atuar de forma empreendedora, abrangente e cooperativa no atendimento às demandas sociais da região onde atua, do Brasil e do mundo; V - de utilizar racionalmente os recursos disponíveis de forma transdisciplinar; VI - da compreensão das necessidades da contínua atualização e aprimoramento de suas competências e habilidades; VII - da capacidade de reconhecer a importância do pensamento computacional na vida cotidiana, como também sua aplicação em outros domínios e ser capaz de aplicá-lo em circunstâncias apropriadas; e VIII - da capacidade de atuar em um mundo de trabalho globalizado. (BRASIL, 2016)

Formação para o curso de Bacharelado em Ciência da Computação:

§ 1º Levando em consideração a flexibilidade necessária para atender domínios diversificados de aplicação e as vocações institucionais, espera-se que os egressos dos cursos de bacharelado em Ciência da Computação: I - possuam sólida formação em Ciência da Computação e Matemática que os capacitem a construir aplicativos de propósito geral, ferramentas e infraestrutura de software de sistemas de computação e de sistemas embarcados, gerar conhecimento científico e inovação e que os incentivem a estender suas competências à medida que a área se desenvolve; II - adquiram visão global e interdisciplinar de sistemas e entendam que esta visão transcende os detalhes de implementação dos vários componentes e os conhecimentos dos domínios de aplicação; III - conheçam a estrutura dos sistemas de computação e os processos envolvidos na sua construção e análise; IV - dominem os fundamentos teóricos da área de Computação e como eles influenciam a prática profissional; V - sejam capazes de agir de forma reflexiva na construção de sistemas de computação, compreendendo o seu impacto direto ou indireto sobre as pessoas e a sociedade; VI - sejam capazes de criar soluções, individualmente ou em equipe, para problemas complexos caracterizados por relações entre domínios de conhecimento e de aplicação; VII - reconheçam o

---

<sup>3</sup> O *GitHub*, é uma rede social ou uma fábrica social de software, que desenvolve e promove milhares de códigos fontes pré armazenados, para as mais diversas finalidades. Disponível em: <<http://twixar.me/DIXn>>. Acesso em: 31 maio 2019.

caráter fundamental da inovação e da criatividade e compreendam as perspectivas de negócios e oportunidades relevantes. (BRASIL, 2016)

#### Formação para o curso de ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO:

§ 2º Levando em consideração a flexibilidade necessária para atender domínios diversificados de aplicação e as vocações institucionais, espera-se que os egressos dos cursos de Engenharia de Computação: I - possuam sólida formação em Ciência da Computação, Matemática e Eletrônica visando à análise e ao projeto de sistemas de computação, incluindo sistemas voltados à automação e controle de processos industriais e comerciais, sistemas e dispositivos embarcados, sistemas e equipamentos de telecomunicações e equipamentos de instrumentação eletrônica; II - conheçam os direitos e propriedades intelectuais inerentes à produção e à utilização de sistema de computação; III - sejam capazes de agir de forma reflexiva na construção de sistemas de computação, compreendendo o seu impacto direto ou indireto sobre as pessoas e a sociedade; IV - entendam o contexto social no qual a Engenharia é praticada, bem como os efeitos dos projetos de Engenharia na sociedade; V - considerem os aspectos econômicos, financeiros, de gestão e de qualidade, associados a novos produtos e organizações; VI - reconheçam o caráter fundamental da inovação e da criatividade e compreendam as perspectivas de negócios e oportunidades relevantes. (BRASIL, 2016)

#### Formação para o curso de ENGENHARIA DE SOFTWARE:

§ 3º Levando em consideração a flexibilidade necessária para atender domínios diversificados de aplicação e as vocações institucionais, espera-se dos egressos dos cursos de Engenharia de Software que: I - possuam sólida formação em Ciência da Computação, Matemática e Produção, visando a criação de sistemas de software de alta qualidade de maneira sistemática, controlada, eficaz e eficiente que levem em consideração questões éticas, sociais, legais e econômicas; II - sejam capazes de criar soluções, individualmente ou em equipe, para problemas complexos caracterizados por relações entre domínios de conhecimento e de aplicação; III - sejam capazes de agir de forma reflexiva na construção de software, compreendendo o seu impacto direto ou indireto sobre as pessoas e a sociedade; IV - entendam o contexto social no qual a construção de Software é praticada, bem como os efeitos dos projetos de software na sociedade; V - compreendam os aspectos econômicos e financeiros, associados a novos produtos e organizações; VI - reconheçam o caráter fundamental da inovação e da criatividade e compreendam as perspectivas de negócios e oportunidades relevantes. (BRASIL, 2016)

#### Formação para o curso de SISTEMAS DE INFORMAÇÃO:

§ 4º Levando em consideração a flexibilidade necessária para atender domínios diversificados de aplicação e as vocações institucionais, espera-se que os egressos dos cursos de Sistemas de Informação: I - possuam sólida formação em Ciência da Computação, Matemática e Administração visando o desenvolvimento e a gestão de soluções baseadas em tecnologia da informação para os processos de negócio das organizações de forma que elas atinjam efetivamente seus objetivos estratégicos de negócio; II - possam determinar os requisitos, desenvolver, evoluir e administrar os sistemas de informação das organizações, assegurando que elas tenham as informações e os sistemas de que necessitam para prover suporte as suas operações e obter vantagem competitiva; III - sejam capazes de inovar, planejar e gerenciar a infraestrutura de tecnologia da informação em organizações, bem como desenvolver e evoluir sistemas de informação para uso em processos organizacionais, departamentais e/ou individuais; IV - possam escolher e configurar equipamentos, sistemas e programas para a solução de problemas que envolvam a coleta, processamento e disseminação de informações; V - entendam o contexto, envolvendo as implicações organizacionais e sociais, no qual as soluções de sistemas de informação são desenvolvidas e implantadas; VI - compreendam os modelos e as áreas de negócios, atuando como agentes de mudança no contexto organizacional; VII - possam desenvolver pensamento sistêmico que permita analisar e entender os problemas organizacionais. (BRASIL, 2016)

#### Formação para o curso de LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO:

§ 5º Levando em consideração a flexibilidade necessária para atender domínios diversificados de aplicação e as vocações institucionais, espera-se que os egressos dos cursos de licenciatura em Computação, além de atenderem ao perfil geral previsto para os egressos dos cursos de Formação de Professores para a Educação Básica, estabelecidas por meio da Resolução CNE/CP no 2/2015: I - possuam sólida formação em Ciência da Computação, Matemática e Educação visando ao ensino de Ciência da Computação nos níveis da Educação Básica e Técnico e suas modalidades e a formação de usuários da infraestrutura de software dos Computadores, nas organizações; II - adquiram capacidade de fazer uso da interdisciplinaridade e introduzir conceitos pedagógicos no desenvolvimento de Tecnologias Educacionais, produzindo uma interação humano-computador inteligente, visando ao ensino e à aprendizagem assistidos por computador,

incluindo a Educação à Distância; III - desenvolvam capacidade de atuar como docentes, estimulando a atitude investigativa com visão crítica e reflexiva; IV - sejam capazes de atuar no desenvolvimento de processos de orientação, motivação e estimulação da aprendizagem, com a seleção de plataformas computacionais adequadas às necessidades das organizações. (BRASIL, 2016)

O documento dispõe também sobre os conteúdos básicos e tecnológicos referentes a área de Computação:

Art. 6º Os currículos dos cursos de bacharelado e licenciatura da área da Computação deverão incluir conteúdos básicos e tecnológicos referentes à área da Computação, comuns a todos os cursos, bem como conteúdos básicos e tecnológicos específicos para cada curso, todos selecionados em grau de abrangência e de profundidade de forma consistente com o perfil, as competências e as habilidades especificadas para os egressos.

§ 1º Estes conteúdos não consistem em disciplinas obrigatórias, mas no conjunto substantivo de conhecimentos que poderão ser selecionados pelas Instituições de Educação Superior para compor a formação dos egressos em cada curso em questão.

§ 2º Os conteúdos poderão ser ministrados em diversas formas de organização, observando-se o interesse do processo da formação acadêmica e a legislação vigente, e deverão ser planejados de modo integrado, dando sentido de unidade ao projeto pedagógico do curso.

§ 3º Para a licenciatura deverão ser incluídos conteúdos de formação pedagógica, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica.

§ 4º Os núcleos de conteúdos poderão ser dispostos, em termos de carga horária e de planos de estudo, em atividades práticas e teóricas, individuais ou em equipe, tais como: I - participação em aulas práticas, teóricas, conferências e palestras; II - experimentação em condições de campo ou laboratório de Estatística Aplicada; III - utilização de sistemas computacionais; IV - consultas bibliográficas; V - visitas técnicas; VI - pesquisas temáticas e bibliográficas; VII - projetos de pesquisa e extensão; VIII - estágios profissionalizantes em instituições credenciadas pelas IES; IX - encontros, congressos, exposições, concursos, seminários, simpósios, fóruns de discussões.

## **EDUCAÇÃO SUPERIOR EM COMPUTAÇÃO - ESTATÍSTICAS DE 2015**

Nos dados da Educação Superior apresentados pelos INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) é possível observar que numa variação de 10% a 20% do total de alunos concluem o curso de graduação na área de computação.

Da forma como os dados foram apresentados pelo INEP não é possível fazer a análise das mulheres ingressantes e concluintes, apenas é possível o total geral entre homens e mulheres. O resultado estatístico apresenta números absolutos de homens e mulheres por região e não por cursos.

Para uma análise mais adequada aos objetivos da pesquisa será realizado o levantamento dos dados de Mulheres Ingressantes e Concluintes no curso de Graduação em Engenharia da Computação no CEFET-MG.

As estatísticas apresentadas pela SBC (Sociedade Brasileira de Computação) foram construídas a partir da Base de Dados do INEP do censo realizado em 2015.

O gráfico apresenta o crescimento dos cursos de computação no Brasil a partir do ano de 2001.

Sobre os Cursos de Licenciatura em Computação foram considerados todos os cursos de "formação de professores para a área de computação".

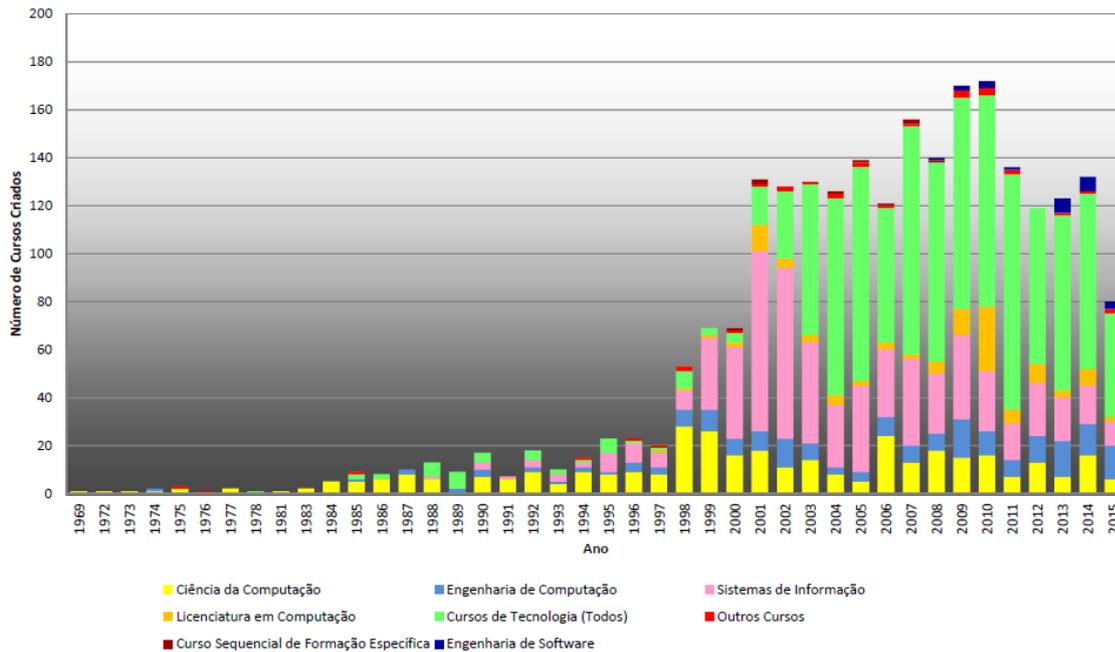
Nos Cursos de Tecnologia foram computados todos os cursos de Tecnologia da área de Computação com denominações constantes do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2010) ou que mantém ainda denominações antigas.

Para outros cursos foram computados os cursos da área de computação e informática com denominações ainda antigas, incluindo cursos de outras áreas que possuem uma forte ênfase em Computação: Curso de Administração com habilitação em áreas de computação, Matemática Computacional etc.

Na região sudeste do Brasil está concentrada a maior quantidade de cursos de graduação em computação. No ano de 2015 ocorreu uma diminuição de cursos de Região Sudeste ficando próximo ao da Região Sul.

**Grafico 1**

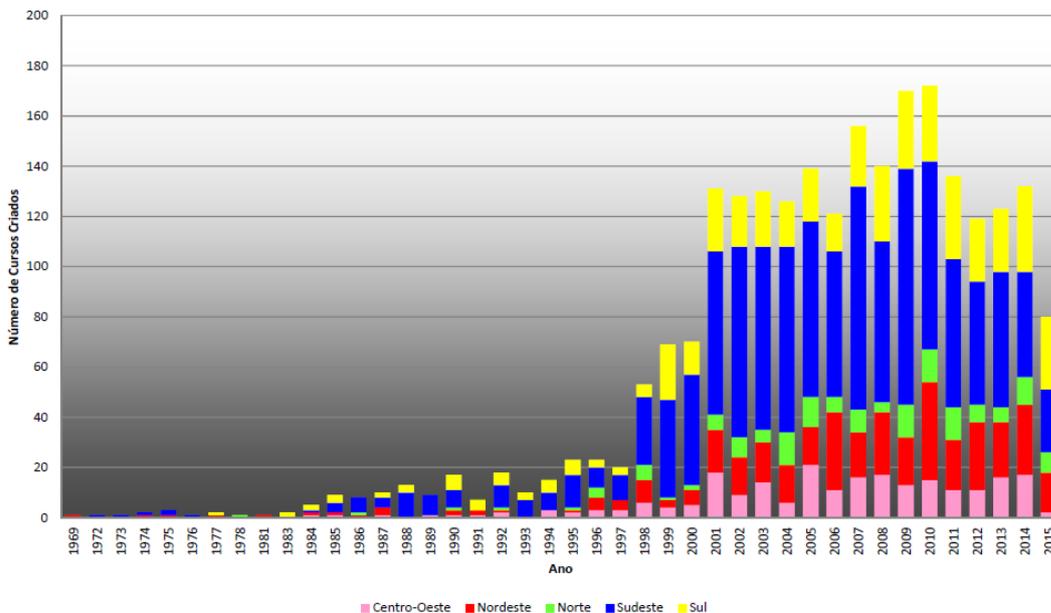
**Todos os Cursos por Modalidade de Cursos**



Como apresentado na Revista *COMPUTEROWORLD*, em 2008, na região Sul, estão instalados os polos tecnológicos. Há alguns anos surgiram centros em Curitiba, Londrina, Joinville, Florianópolis, Porto Alegre, Blumenau, Pato Branco e Maringá, que aceleram os trabalhos de pesquisa e de união de empresas e fazem com que a região se destaque no País com um grande número de parques (DALMAZO 2008)

**Gráfico 2**

**Todos os Cursos por Região**



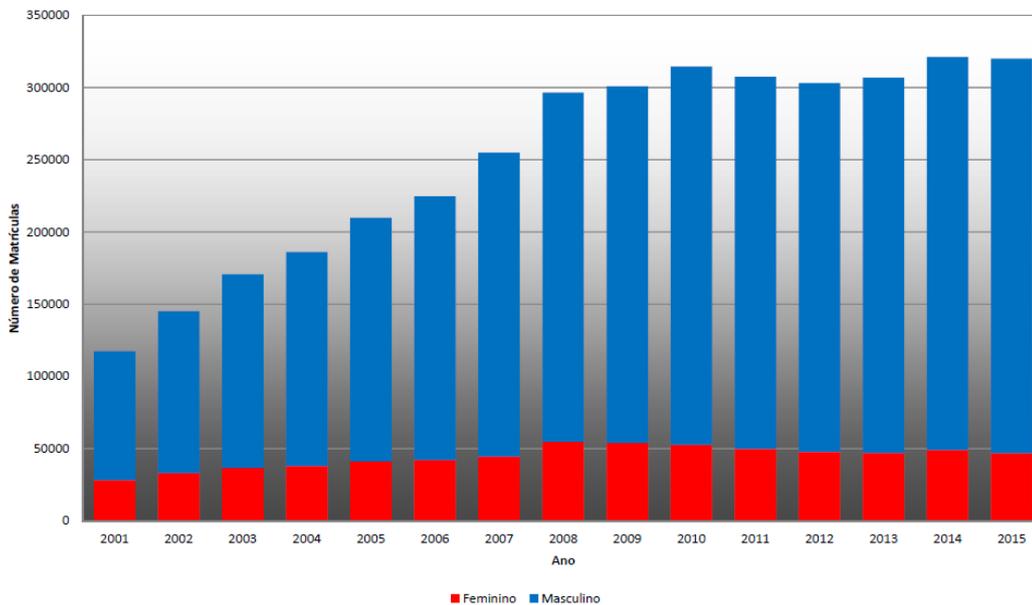
### ESTATÍSTICAS SOBRE MULHERES NA COMPUTAÇÃO

Com os dados apresentados é possível observar que o ingresso de mulheres nos cursos de computação permanece estável desde 2001, inferior a 50.000 e que em 2015 o ingresso de

mulheres representa 18% ao ingresso masculino. No ano de 2001 o ingresso de mulheres é cerca de 30% do ingresso de homens. Então a presença de mulheres no curso no curso de computação diminuiu em relação a presença masculina.

**Gráfico 3**

**Evolução das Matrículas de Estudantes por Gênero entre 2001 e 2015**

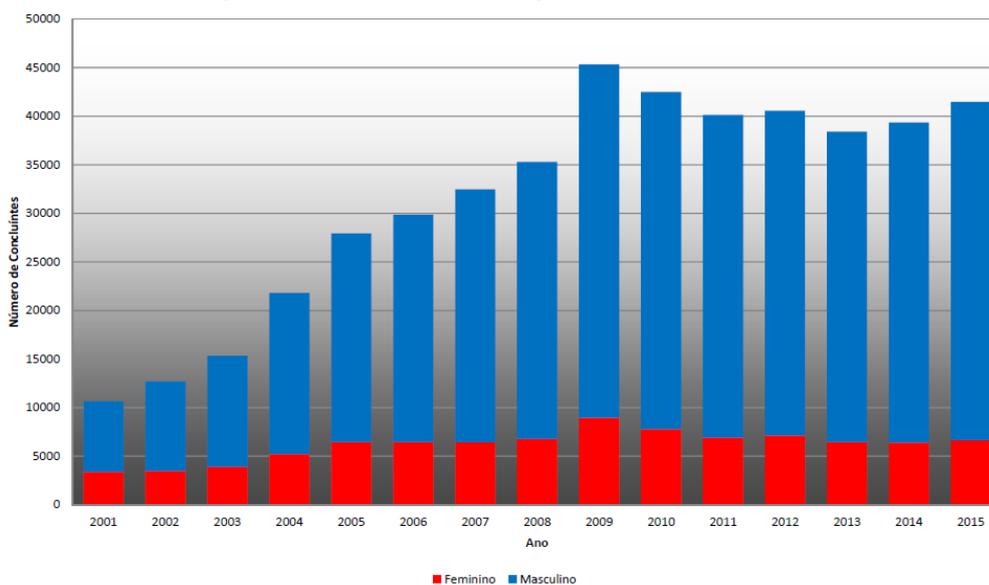


**Fonte:** SBC (2015)

Com os dados apresentados é possível observar que o ingresso de mulheres nos cursos de computação permanece estável desde 2001, inferior a 50.000 e que em 2015 o ingresso de mulheres representa 18% ao ingresso masculino. No ano de 2001 o ingresso de mulheres é cerca de 30% do ingresso de homens. Então a presença de mulheres no curso no curso de computação diminuiu em relação a presença masculina.

**Gráfico 4**

**Evolução do Número de Concluintes por Gênero entre 2001 e 2015**

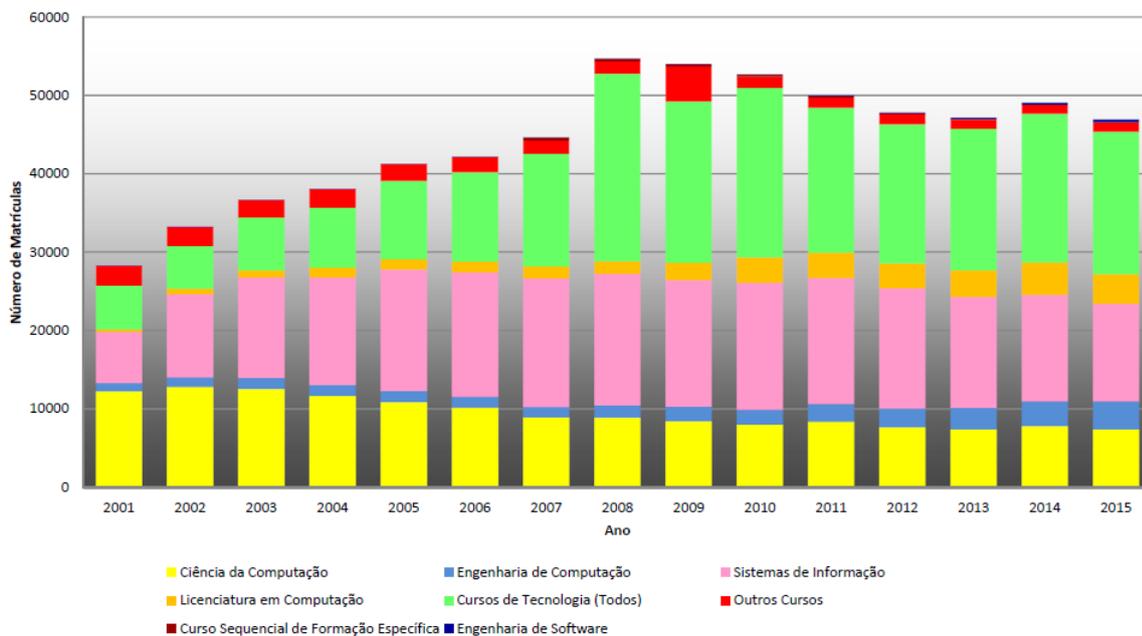


**Fonte:** SBC (2015)

O número de mulheres que concluem os cursos de computação é superior a 5000. No ano de 2009 apresentou o maior numero de concluintes nos cursos de computação sendo que as mulheres representam 25%. Nos anos de 2011 a 2015 mantem um percentual de 17% em média. Podemos concluir que participação feminina não ultrapassa 20%.

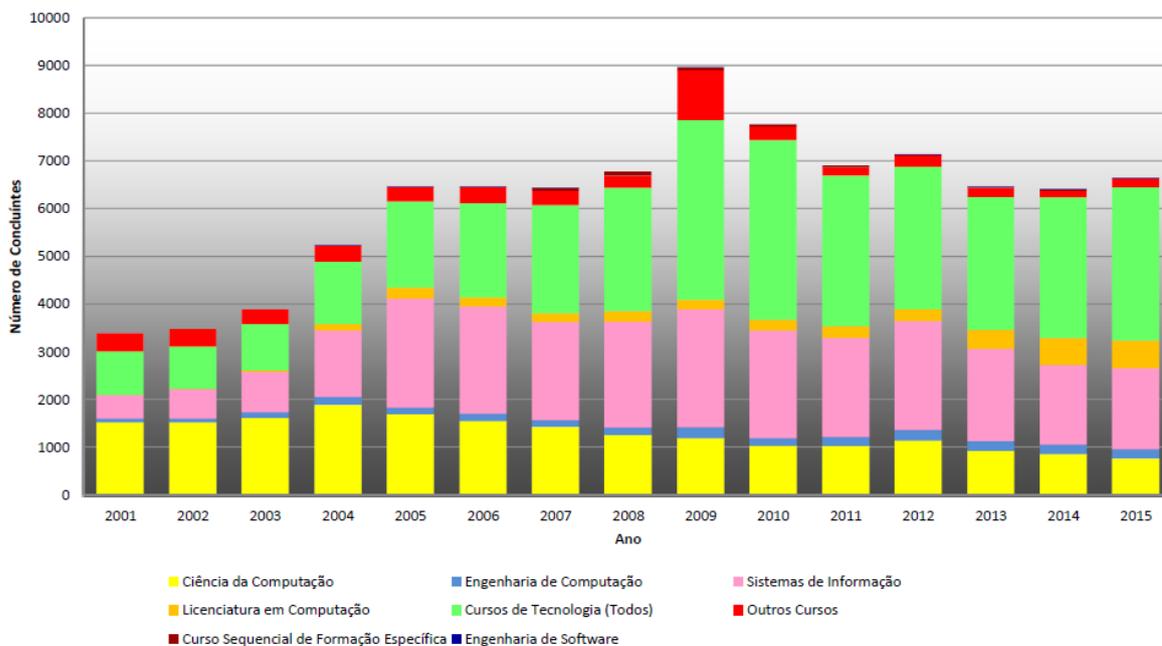
**Gráfico 5**

**Evolução das Matrículas de Estudantes do Sexo Feminino por Modalidade de Cursos entre 2001 e 2015**



**Gráfico 6**

**Evolução de Concluintes do Sexo Feminino por Modalidade de Cursos entre 2001 e 2015**



Fonte: SBC (2015)

## METODOLOGIA DE PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa é desvelar as expectativas das mulheres em relação à carreira profissional nas áreas da Tecnologia da Informação (TI) e suas motivações para realização de cursos nessas áreas.

Os objetivos específicos são: (a) Evidenciar o número de mulheres ingressantes e concluintes em cursos profissionalizantes nas áreas de Tecnologia da Informação, em nível técnico e superior, no Brasil, nos últimos dez anos; (b) Identificar e analisar os fatores que motivaram as escolhas das mulheres por cursos nas áreas de TI; (c) Evidenciar e analisar as expectativas das alunas em relação ao curso escolhido e ao mercado de trabalho nas áreas de TI; e (d) Evidenciar, na perspectiva das alunas, os limites, dificuldades e possibilidades de sua inserção no mercado de trabalho nas áreas de TI.

Diante da questão central e dos objetivos propostos, as categorias de análise foram determinadas a priori objetivando melhor direcionamento das ações a serem executadas ao longo da pesquisa. No entanto, poderão ser reformuladas e/ou acrescidas à medida que o objeto for sendo desvelado na pesquisa teórica e empírica. Será privilegiado o levantamento de dados e análise dos seguintes temas:

1. Em levantamentos documentais: Formação Profissional nas áreas de TI (cursos, áreas, mercado de trabalho); e Ingresso e conclusão de mulheres em cursos nas áreas de TI no período 2007-2016 (quantitativamente por área/curso);
2. Na perspectiva das alunas, sujeitos da pesquisa: Motivações para a escolha do curso e expectativas quanto ao mercado de trabalho nas áreas de TI; e Limites, desafios e possibilidades de ascensão das mulheres nas carreiras de TI.

O objeto de pesquisa a ser apreendido na presente pesquisa são as expectativas das mulheres aos cursarem um curso da área da Tecnologia da Informação, suas motivações para a escolha da área e do curso e o que esperam em termos de carreiras profissionais nessa área.

A pesquisa será de base teórico-empírica e adotará uma abordagem qualitativa, embora vá se utilizar de dados quantitativos levantados nas bases do IBGE, IPEA, MEC entre outros, para melhor delimitação do problema a ser desvelado. A abordagem qualitativa é importante para as pesquisas nas áreas educacionais, uma vez que está mais relacionada ao levantamento de dados sobre as perspectivas, motivações e impressões de um determinado grupo; em compreender e interpretar determinados comportamentos; obter opiniões e expectativas dos indivíduos de uma população. Os recursos mais usados na pesquisa qualitativa são as entrevistas semiestruturadas, em profundidade, observação em campo, entrevistas por telefone, entre outros. É também importante quando se precisa aprofundar conhecimentos já quantificados ou quando se deseja criar uma base de conhecimentos para só depois quantificá-los (FLICK, 2002).

Será realizado à princípio um levantamento documental acerca dos cursos superiores para formação profissional nas áreas de Tecnologia da Informação (TI) existentes no Brasil atualmente e o quantitativo de mulheres ingressantes e concluintes desses respectivos cursos no período de 2007-2016.

Segundo Santos (2000), a pesquisa documental é uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas porque a maior parte das fontes escritas – ou não – é quase sempre a base do trabalho de investigação. E para Ludke e André, 1986, constitui-se em uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Em seguida, serão convidadas seis alunas do Curso de Graduação em Engenharia da Computação para participarem de Grupo Focal.

Grupo focal é um dos métodos para coleta de dados empregados na pesquisa qualitativa. Braga e Gouveia (2016) apresentam as seguintes definições:

- Morgan (1997) *apud* Gondim (2000, p. 151) define grupo focal como “uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador”.
- Para Patton (2002) *apud* Flick (2009, p. 181): “grupo focal é uma entrevista com um pequeno grupo de pessoas sobre um tópico específico. Em regra, os grupos são formados por 6 a 8 pessoas que participam da entrevista por um período de 30 minutos a 2 horas”.
- Caplan (1990) *apud* Dias (2000, p. 3) define como “pequenos grupos de pessoas reunidos para avaliar conceitos ou identificar problemas”.
- Vaughn *et. al* (1996) *apud* Dias (*idem*, p. 3) – que utilizaram essa técnica em pesquisas na área educacional – define como uma “técnica qualitativa que pode ser usada sozinha ou combinada a outras técnicas qualitativas ou quantitativas para aprofundar o conhecimento das necessidades de usuários e clientes”.
- Para Bonfim (2009, p. 777) seja ocupando a função de técnica principal, ou como estratégia complementar de tipo qualitativa, o “grupo focal atende invariavelmente

ao objetivo de apreender percepções, opiniões e sentimentos frente a um tema determinado num ambiente de interação.”

- Gaskell (2002, p. 79) *apud* Bonfim (2009, p. 780) considera que “os grupos focais propiciam um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes”. 5

- Flick (idem, p. 32) alerta que a disseminação do uso da internet e das novas tecnologias leva a “âmbitos novos como as entrevistas por e-mail, os grupos focais online<sup>1</sup> e a etnografia virtual”, trazendo novas questões éticas e práticas.

Todas as reuniões de Grupo Focal serão gravadas em áudio e transcritas na íntegra por esta mestranda. Após a transcrição dos relatos das alunas, trechos de suas falas, que auxiliarem na identificação das categorias de análise preestabelecidas ou em outras categorias relevantes para a compreensão do objeto de estudo do presente projeto de pesquisa, serão selecionados e analisados conforme a Análise Crítica do Discurso (ACD).

Preconizada por Melo (2009) a ACD é uma forma de buscar a apreensão e desvelamento do fenômeno a partir da fala das entrevistadas, uma vez que o caráter desse tipo de estudo busca “[...] a análise das práticas discursivas que constroem as várias ordens sociais vigentes e como uma forma de investigação das formações discursivas que engendram as relações de poder, as representações e identidades sociais e os sistemas de conhecimento e crença” (MELO, 2009, p.09). Pois, conforme, Wodak (2004, p. 237), uma importante perspectiva em Análise Crítica do Discurso é que um texto é resultado de diferenças discursivas, regidas por diferenças de poder, que são em parte codificadas e determinadas pelo discurso e pelo gênero. Consequentemente, os textos costumam ser espaços de luta, uma vez que guardam traços de diferentes discursos e ideologias em disputa pelo controle.

Assim, a base teórica utilizada para a análise dos dados empíricos estará, predominantemente, embasada nas teorias que discutem as relações de gênero como embates presentes nas relações sociais e constantemente eivadas de contradições, tendo a divisão sexual do trabalho como sua base material. Conforme Tabak (2002), os estudos sobre as relações entre Ciência e Tecnologia (C&T) e os movimentos feministas podem ser abordados de várias formas. Uma dessas abordagens refere-se à participação das mulheres na ciência e na tecnologia do ponto de vista do processo mais amplo de reivindicação dos direitos das mulheres à igualdade de oportunidades. O direito à igualdade se traduz como igualdade no acesso a educação de maneira geral e, em particular, a educação superior; no ingresso à carreira científica e seu desempenho posterior; no acesso a instâncias de decisão no desenvolvimento da ciência e da tecnologia na sociedade. São esses princípios que nortearão este trabalho de pesquisa.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ainda que explicitamente não haja nada que impeça o acesso das mulheres à Ciência e à Tecnologia, permanece existindo em algumas áreas um discurso aparentemente neutro que permanece na lógica da desigualdade de gênero.

A área da Tecnologia Informação não é exceção a essa regra. As mulheres da TI permanecem invisíveis no emaranhado das tramas sociais e raramente ocupam destaque na mídia ou nos eventos científicos e tecnológicos e de cunho acadêmico.

Embora haja atualmente uma significativa participação das mulheres nas universidades ainda se vê uma discriminação que encontra a cada dia formas mais sofisticadas de manifestação, isso acontece por exemplo quando as mulheres recebem menos recursos para pesquisas.

A busca por uma sociedade e mercado de trabalho mais igualitária em relação aos gêneros vem mostrando líderes femininas que possuem a preocupação em trazer características como flexibilidade, sensibilidade e poder de diálogo aos processos de gestão das companhias. Além disso, mostram que a mulher possui uma forte determinação em transcender suas limitações e se projetar em desafios que lhe dê reconhecimento, independência financeira e evidência, o que colabora para um maior sucesso.

Pesquisas que estimulem o debate acadêmico e que visem dar visibilidade à participação feminina em áreas científicas e tecnológicas se fazem necessárias, na medida em que derrubam estereótipos, incentivam meninas em processo de formação a escolher tais carreiras e objetivam lograr uma mudança social de forma que as diferenças não sejam traduzidas em desigualdades.

### **REFERÊNCIAS**

BRAGA, Ana Lícia S. GOUVEIA, Fernanda M Nicácio S. **SEMINÁRIO VIII**: caracterização e problematização de recursos de pesquisa: Grupo Focal. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 5/2016**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área da Computação. Brasília: MEC/CES, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2ljXmsI>>. Acesso em 31 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 11/2002**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Graduação em Engenharia. Brasília: MEC/CNE/CES, 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/U07kNO>>. Acesso em: 31 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**: 2010. Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: <<http://twixar.me/yyXn>>. Acesso em: 1 jun. 2019.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Relatório Anual de Informações Sociais (RAIS). 2015. Disponível em: <<http://twixar.me/TbXn>>. Acesso em: 31 maio 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**: 2013-2015. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. 114p. Disponível em: <<http://twixar.me/zjXn>>. Acesso em: 1 jun.2019.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CASTRO, Bárbara. **Afogados em contratos**: o impacto da flexibilização do trabalho nas trajetórias dos profissionais de TI. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013. Disponível em: <<http://twixar.me/PjXn>>. Acesso em: 1 jun.2019.

CASTRO, Bárbara. **Performances de gênero no setor de Tecnologia da Informação**: Estratégias de Mulheres em um universo de trabalho dominado por homens. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10, 2013, Florianópolis. **Anais Eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2013 Disponível em: <<http://twixar.me/sjXn>>. Acesso em: 1 jun.2019.

DALMAZO, Luiza. Inovação no Brasil: pólos de desenvolvimento na região sul. **Computerworld**, 3 jun.2008. Disponível em <<http://twixar.me/6jXn>> Acesso em: 1 jun.2019.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JOIA, Luiz Antônio. SOUZA, José Geraldo Andrade . Articulando modelos de alinhamento estratégico de tecnologia da informação. **Cadernos EBAP.BR**, FGV, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, artigo 5, p. 252-269, jun.2009. Disponível em <<http://twixar.me/kjXn>>. Acesso em: 1 jun. 2019.

MATSURA, Sérgio. Mulheres ainda são poucas no mercado de computação. **O Globo**, Rio de Janeiro, 19 abr.2014. Caderno Economia 2014. Disponível em <<http://twixar.me/1yXn>>. Acesso em: 1 jun.2019.

MELO, I. F. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções. **Letra Magna** - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, v. 5, n.11, p. 1-18, jul./dez.2009. Disponível em: <<http://twixar.me/XyXn>>. Acesso em: 1 jun. 2019.

OLINTO, Gilda. Human resources in Science and technology indicators: longitudinal evidence from Brazil. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SCIENTOMETRICS AND INFORMETRICS, 12, 14-17 jul.2009, Rio de Janeiro. **ISSI Conference Proceedings**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. Disponível para membros em: <<https://bit.ly/2QCKgTv>>. Acesso em: 1 jun.2019.

ONU. **Objetivos de desenvolvimento sustentável**. 17 Objetivos para transforma nosso mundo. Rio de Janeiro: Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), 2015. Disponível em <<https://bit.ly/1Po5zlk>>. Acesso em: 1 jun.2019.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, Nicolas. O que é sexismo. **unCOMO**, Red Link To Media, S.L, Barcelona/Madri/Alcobaça, 2016. Disponível em: <<http://twixar.me/gzXn>>. Acesso em: 1 jun.2019.

SBC. Sociedade Brasileira de Computação. **Educação Superior em Computação Estatísticas**: 2015. Porto Alegre: SBC, 2015. Disponível em <<http://twixar.me/8zXn>>. Acesso em: 1 jun.2019.

SUCASAS, Ángel Luis. A igualdade da mulher no trabalho pode gerar 27,2 trilhões de reais em lucros. **El País**, Helsinki, 31 jan.2017. Caderno Cultura. Disponível em <<http://twixar.me/7zXn>>. Acesso em: 1 jun.2019.

TABAK, Fanny. **O laboratório de Pandora**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 223-243, 2004. Disponível em: <<http://twixar.me/MzXn>>. Acesso em: 1 jun.2019.

# AS TRAJETÓRIAS ACADÊMICO-PROFISSIONAIS DE EGRESSAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL<sup>1</sup>

XAVIER, Gissele Quirino Herculano\*

COSTA, Maria Adélia da\*\*

## RESUMO

Esta pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica no CEFET-MG propõe-se retratar as trajetórias acadêmico-profissionais de alunas egressas concluintes do Curso Técnico em Edificações do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), ano de 1996, a fim de compreender em que medida o currículo integrado do curso contribuiu para a inserção e/ou ascensão profissional dessas mulheres no mercado de trabalho e/ou para o prosseguimento dos estudos em nível superior e/ou na pós-graduação. Pretende-se identificar em quais áreas essas mulheres construíram suas carreiras acadêmico-profissionais após conclusão do curso técnico. Por se tratar de um "sujeito sexuado" também se objetiva verificar, a divisão sexual do trabalho, com seus dois princípios organizadores nas trajetórias dessas mulheres. Em que pese a condição feminina dos sujeitos de pesquisa, cujo "trabalho duplicado" é uma realidade na sociedade brasileira, questões relativas ao trabalho doméstico são relevantes para a compreensão das relações de gênero que perpassam suas trajetórias acadêmico-profissionais. Embora os dados do INEP e do Ministério do Trabalho mostrem um crescimento expressivo de mulheres nos cursos superiores e no mercado de trabalho, destacam-se como entraves, para a inserção e ascensão feminina nesses espaços, as construções históricas e culturais que determinam à mulher papéis e áreas de atuação distintas das dos homens, sendo elas destinadas a carreiras profissionais voltadas para o cuidado, como uma extensão do trabalho doméstico. Destaca-se também, a "segregação horizontal" em cursos e profissões tipicamente femininas, além da "segregação vertical", na qual as mulheres não têm as mesmas oportunidades dos homens de ascender a cargos de prestígio e poder. A coleta de dados iniciou-se por meio de revisão da literatura, visando ao mapeamento de pesquisas sobre o tema. Por se tratar de um expressivo período de tempo entre a conclusão do curso técnico e a fase da realização das entrevistas (mais de 20 anos), entende-se ser coerente para melhor alcançar os objetivos propostos, a utilização da técnica de História de Vida, uma das formas de História Oral, que permite ao entrevistado relatar detalhes de suas trajetórias e proporcionará uma melhor interlocução entre as pesquisadoras e as pesquisadas. O tratamento dos dados será feito por análise de conteúdo e, como se trata de uma pesquisa em desenvolvimento, infere-se, ainda de maneira incipiente, que os achados revelarão que, "não obstante os avanços tecnológicos abrirem novas possibilidades de atuação para as mulheres e da propalada consciência social das empresas na tentativa de corrigir tradicionais práticas discriminatórias, as fronteiras das desigualdades entre homens e mulheres nas carreiras acadêmico-profissionais modificaram-se, mas ainda estão longe de deixar de existir".

**PALAVRAS-CHAVE:** Trajetórias acadêmico-profissionais; Egressas de Curso Técnico; Divisão Sexual do Trabalho.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de uma pesquisa de Mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação tecnológica do CEFET-MG e problematiza a divisão sexual do trabalho, com seus dois princípios organizadores (HIRATA e KERGOAT, 2007), evidenciados nas trajetórias acadêmico-profissionais de alunas/os egressas/os do Curso Técnico em Edificações do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Campus Ouro Preto (IFMG-OP). Objetiva inserir no debate acadêmico, sujeitos de pesquisa "sexuados", dotados de subjetividades, cujos estereótipos sociais e culturais determinam suas escolhas educacionais e suas trajetórias no mundo do trabalho. Inserindo o sujeito do sexo feminino no centro da discussão, busca-se romper com os padrões, quase sempre presentes nas pesquisas acadêmicas, cujos protagonistas são trabalhadores e estudantes do sexo masculino - o que Hirata (2002) denomina pesquisas "*gender-blinded*". Destarte, visa discutir os desafios da mulher para inserir-se no mundo do trabalho e em carreiras acadêmicas nas áreas técnicas e tecnológicas.

O interesse por essa temática tem origem na trajetória pessoal, acadêmica e profissional da mestranda. Egressa do Curso Técnico em Edificações do ano de 1996, pela então Escola Técnica Federal de Ouro Preto (ETFOP) - hoje Instituto Federal de Minas Gerais - *campus* Ouro Preto (IFMG-OP) -, trabalhou por nove anos na área técnica em edificações, prestando serviços a pequenas e grandes empresas. Concomitante ao trabalho técnico profissional desempenhado formou-se em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) no ano de 2001. Posteriormente, ao estudar sobre a Divisão Sexual do Trabalho e as Relações Sociais de Sexo/Gênero no trabalho e na educação em disciplinas do Mestrado em Educação Tecnológica no CEFET-MG, evidenciou, segundo Lima (2013), que, embora a mulher venha conquistando

<sup>1</sup> Pesquisa realizada com recursos do Programa Institucional de Fomento à Pesquisa do CEFET-MG (PROPESQ) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

\* Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (PPGET/CEFET-MG). E-mail: <[giquirino@yahoo.com.br](mailto:giquirino@yahoo.com.br)>.

\*\*Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG. E-mail: [adelia.cefetmg@gmail.com](mailto:adelia.cefetmg@gmail.com).

progressivamente seu espaço na vida profissional e educacional, quando se trata das relações sociais de sexo/gênero no mundo do trabalho, há muitas barreiras encontradas por elas para se inserir e ascender profissionalmente.

Embora os dados do INEP (2014) e do Ministério do Trabalho (BRASIL, 2015) mostrem um crescimento expressivo de mulheres nos cursos superiores e no mercado de trabalho, destacam-se como entraves, para a inserção e ascensão feminina nesses espaços, as construções históricas e culturais que determinam à mulher papéis e áreas de atuação distintas das dos homens, sendo elas destinadas a carreiras profissionais voltadas para o cuidado, como uma extensão do trabalho doméstico. Destaca-se também, a "segregação horizontal" das mulheres em cursos e profissões tipicamente femininas, além da "segregação vertical", na qual elas não têm as mesmas oportunidades dos homens de ascender a cargos de prestígio e poder (OLINTO, 2011).

Nesse contexto, conforme afirmam Silva e Carvalho (2003, p.65), a "tecnologia pode ser um instrumento de divisão entre os sexos feminino e masculino". Assim, historicamente vem cabendo à mulher um lugar secundário, tanto no mundo do trabalho quanto no acadêmico, uma vez que o homem tem assumido os cargos e postos de trabalho com mais prestígio e poder, sobretudo, quando se tratam de áreas tecnológicas.

Por outro lado, em que pese a condição feminina das mulheres, cujo "trabalho duplicado" (NOGUEIRA, 2006) é uma realidade na sociedade brasileira, questões relativas ao trabalho doméstico são relevantes para a compreensão das relações de gênero que perpassam as trajetórias acadêmico-profissionais.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, abordada nesse artigo por meio de revisão da literatura sobre o tema. Busca-se compreender teórica e documentalmente, como tem se dado as trajetórias profissionais e acadêmicas das mulheres no mundo contemporâneo, se, e de que forma, elas estão rompendo paradigmas e transgredindo estereótipos da condição de desigualdade de gêneros e da divisão sexual do trabalho que "reservou às mulheres a esfera reprodutiva e aos homens, a esfera produtiva, estabelecendo uma relação assimétrica e antagônica entre os sexos que cria e reproduz concomitantemente as desigualdades de papéis e funções na sociedade" (SOUSA; GUEDES, 2016, p. 125).

### **AS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DAS MULHERES**

A partir de um "simbólico determinismo biológico implícito" (SCOTT, 1995), cujos estereótipos associam a mulher à fragilidade, à maternidade e à execução de atividades leves, em locais limpos e seguros, desde os primórdios elas foram condicionadas a desenvolver atividades relacionadas ao lar, ao cuidado e ao trabalho doméstico. Dessa forma, até meados do século XIX, todo o trabalho da esfera produtiva realizado no espaço público era destinado ao homem - principal provedor da família -, e o trabalho reprodutivo, realizado no ambiente privado do lar, reservado à mulher, cujas características biológicas determinavam as suas práticas sociais.

Nessa organização de divisão social do trabalho entre os sexos, na qual à mulher é destinado o trabalho reprodutivo das condições de existência cujo valor é de uso; e, ao homem o trabalho produtivo que gera valor de troca, reside a base material da opressão e da desigualdade entre os sexos, pois, "a opressão, atitude de se aproveitar das diferenças que existem entre os seres humanos para colocar uns em desvantagem em relação aos outros, gera uma situação de desigualdade de direitos, de discriminação social, cultural e econômica" (QUIRINO, 2015, p. 234).

Kergoat e Hirata (2002) esclarecem que é importante salientar que

a divisão sexual do trabalho é sempre indissociável das relações entre homens e mulheres, que são relações desiguais, hierarquizadas, assimétricas e antagônicas [...] de exploração e de opressão entre duas categorias de sexo construídas socialmente (HIRATA, 2002, p. 281).

Nessa relação antagônica de opressão e exploração entre os sexos, evidencia-se a invisibilidade do trabalho feminino no âmbito doméstico e sua desvalorização no trabalho assalariado, cujos salários são inferiores aos dos homens em todos os países do planeta. E, ao ocuparem postos de trabalho assalariado com características associadas às atividades exercidas no lar, sobretudo nas áreas de prestação de serviços (saúde, cuidados, educação etc.); exercerem atividades cuja minúcia, delicadeza e atenção são indispensáveis, as oportunidades e condições de trabalho das mulheres na esfera produtiva preservam o modelo patriarcal e perpetuam a divisão sexual do trabalho que "naturalizam as diferenças biológicas entre os sexos e determinam o papel a ser ocupado pelos homens e mulheres nos postos de trabalho (NASCIMENTO, 2014, p. 2)".

Com o advento da industrialização e do capitalismo, as transformações nas esferas econômica, cultural e social também ocorreram na tradicional divisão sexual do trabalho. A determinação da mulher ao espaço reprodutivo, invisível e sem valor econômico e social agregado deu lugar a duas principais mudanças, "a entrada em massa de mulheres casadas no mercado de trabalho e a expansão da educação superior dando origem ao movimento da feminização do mundo do trabalho" (NOGUEIRA, 2004, p. 26).

Tal assertiva é confirmada pelo caderno de indicadores do IBGE (2016, s/p) cujas estatísticas mais recentes sobre as mulheres brasileiras mostram que, “[...] cada vez mais, elas estão presentes no mercado de trabalho e com níveis de escolaridade mais elevados do que os homens”.

Porém, a inserção da mulher no mercado de trabalho, embora tenha sido uma grande conquista, sempre esteve condicionada à áreas e profissões tipicamente femininas que remetem à extensão do trabalho doméstico e a explicação biológica legítima esta articulação.

O mundo da casa, o mundo privado é seu lugar por excelência na sociedade e a entrada na esfera pública, seja através do trabalho ou de outro tipo de prática social e política, será marcada por este conjunto de representações do feminino (BRITO; OLIVEIRA, 1998, p.252).

Nesse contexto, conforme explicita Muraro (2002, p.127), “as mulheres sempre tiveram e têm até hoje uma dupla jornada, em casa e no trabalho. Sempre trabalharam no setor reprodutivo (privado) e produtivo (público), mas seu trabalho nunca foi considerado produtivo, só o do homem”.

Kergoat (2009, *apud* Santos, 2013, p.111) vai além e afirma que essas relações sociais são permeadas por “opressão masculina, hierarquização do trabalho (cujo trabalho masculino possui maior valor social agregado), além da divisão sexual do trabalho doméstico”.

A divisão sexual do trabalho está no centro (no coração) do poder que os homens exercem sobre as mulheres. Portanto, argumentar em termos de divisão sexual do trabalho é, para mim, indissociável de uma sociologia das relações sociais.

Para Nogueira (2004, p.18), o mundo capitalista acentuou a divisão sexual do trabalho, reservando para as mulheres espaços específicos que, em sua maioria, se caracterizavam pela inferioridade hierárquica, pelos salários menores e por atividades adaptadas a suas capacidades inatas.

O ingresso das mulheres no mundo econômico não equilibra as funções atribuídas aos sexos, ao contrário, reforça as desvantagens vividas pelas mulheres que atualmente compartilham com os homens, de forma equânime ou não, a provisão financeira da família juntamente com a responsabilidade da esfera reprodutiva (SOUSA; GUEDES, 2016, p. 125).

Nesse sentido, a divisão sexual do trabalho sustenta e estrutura materialmente as relações desiguais de gênero na sociedade, as quais são incorporadas pelo capital como mecanismo de elevação dos lucros e domínio ideológico e social, uma vez que “se apropria dessa ou daquela força de trabalho disponível, conforme sua necessidade e interesse” (QUIRINO, 2011, p. 46).

Tal assertiva é corroborada pelo Índice Global de Desigualdade de Gênero de 2015, divulgado pelo Fórum Econômico Mundial, no qual o Brasil está no 85º lugar em igualdade de gêneros. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016) evidenciam que “de 2005 até 2015 há uma trajetória de crescimento na formalização das mulheres no mercado de trabalho, porém, de acordo com o resultado encontrado no Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) a partir do início do ano de 2014, registra queda nas admissões, que se acentua no ano de 2015”.

Dessa forma, também para Nascimento (2014, p.8),

a construção social da divisão sexual do trabalho, onde as formas de inserção e qualificação para o trabalho são distintas para o feminino e masculino, possibilitam o capital apropriar-se dessa desigualdade existente nas relações de gênero, por isso que a precarização das condições de trabalho tem sido mais marcante para as mulheres.

Assim, Olinto (2011) reitera que a valorização desigual das características e habilidades entre os dois sexos exclui a mulher de algumas atividades e ocupações, o que dificulta a ascensão a posições de destaques no mercado de trabalho. Ocupando postos com baixa capacidade técnica e de menor prestígio na hierarquia profissional, desnivelamento salarial e falta de acesso à qualificação, com desigualdades de oportunidades no mundo do trabalho, as mulheres estão expostas à informalidade, ao desemprego e às piores remunerações.

Destaca-se nesse contexto, segundo Olinto (2011), a chamada segregação vertical, que é “um mecanismo social talvez ainda mais sutil, mais invisível, que tende a fazer com que as mulheres se mantenham em posições mais subordinadas ou, em outras palavras, que não progredam nas suas escolhas profissionais” (OLINTO, 2011, p. 69).

Essa dicotomia, na qual homens e mulheres ocupam lugares diferentes nas atividades profissionais, Hirata e Kergoat (2007, p. 599) denominam “princípio da separação”. Constituído um dos princípios organizadores da divisão sexual do trabalho, na qual “existem trabalhos de homem e trabalhos de mulher”. Ancorado nas características biológicas e na pseudo fragilidade feminina, em qualquer sociedade, tempo e cultura as mulheres são levadas a escolher áreas mais leves e limpas, sobretudo em atividades voltadas para a organização, a minúcia e o cuidado, como uma extensão do trabalho doméstico.

No Brasil os dados do IBGE evidenciam que as mulheres se concentram em áreas de remuneração inferior, tais como serviços domésticos, educação, saúde, serviços sociais e alimentação (LOPES, 2016, p. 48). E ainda quando optam por áreas técnicas, os cursos escolhidos são de áreas menos duras e mais feminilizadas, pois,

[...] ao se inserirem em áreas "masculinas" ou "femininas" permanecem sendo vistos através das suas características sociais de gênero, o que acarreta a divisão sexual do trabalho também no interior das áreas, pois homens e mulheres acabam sendo levados, por opção, condicionamento ou mesmo falta de opção a desempenharem atividades "próprias" de seu sexo (STANCK, 2012 p. 10).

Também Lombardi (2011) afirma que em áreas técnicas, as mulheres são levadas à realizarem tarefas de menor valorização econômica.

Muitas profissionais acabam sendo alocadas em funções que exigem habilidades relacionais – em escritórios, no ambiente administrativo, ou atividades de consultoria ou mediação – afastando-se dos trabalhos de cunho técnico mais denso, que, na engenharia, possuem maior prestígio. (LOMBARDI. 2011, p.3).

Estudos realizados por Nogueira (2006) e Olinto (2011), dentre outros, possibilitam a compreensão dos desafios acadêmicos e profissionais enfrentados pelas mulheres diante de sua condição feminina no mercado de trabalho, pois “embora a mulher venha conquistando progressivamente seu espaço na vida profissional e educacional, quando se trata das relações sociais de sexo/gênero no mundo do trabalho, há muitas barreiras encontradas por elas para se inserir e ascender profissionalmente” (ABRAMO, 2007).

Tal assertiva é confirmada por Toledo (2008) quando afirma que

o enfrentamento contra as desigualdades e injustiças vem sendo, para a mulher trabalhadora, uma das facetas mais sórdidas do capitalismo. O enfrentamento contra o desemprego, os baixos salários, as más condições de vida, vêm ocorrendo com a mulher nessas condições de opressão (TOLEDO, 2008, p. 21).

Não obstante, as mulheres em suas trajetórias acadêmico-profissionais, vêm alcançando um nível educacional mais elevado do que dos homens, continuam ganhando menos e exercendo uma dupla jornada de trabalho. Os dados do IBGE (2016) confirmam tal afirmação quando mostram que a desigualdade de rendimentos entre homens e mulheres, em 2015, no grupo dos menos escolarizados era de quase 90%; e, no grupo dos mais escolarizados, a desigualdade do rendimento-hora entre mulheres e homens é de 68,5%. Segundo o relatório da síntese de indicadores sociais, IBGE (2016), as desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho podem ser analisadas também sob o aspecto da diferenciação das jornadas de trabalho e a ocupação de cargos de chefia ou direção. No âmbito da jornada de trabalho, verifica-se uma maior proporção de mulheres em relação aos homens, cuja jornada semanal no mercado de trabalho delas era de até 39 horas (38,6%). Por outro lado, no caso da população masculina ocupada, 19,9% tinham uma jornada semanal inferior a 40 horas.

No que se refere à ocupação de cargos de gerência ou direção, pode-se afirmar que, em 2015, do total de ocupados com 25 anos ou mais de idade havia uma proporção de 6,2% de homens ocupando esses cargos, ao passo que no caso das mulheres essa proporção era de 4,7%. Além de haver um menor número de mulheres ocupando esses cargos, a desigualdade salarial é mais elevada, visto que as mulheres nesta posição recebiam, em média, 68,0% do rendimento médio dos homens em 2015. Na Região Sul, essa desigualdade de rendimentos era um pouco mais elevada (63,4%).

Os dados denotam que, embora as mulheres venham conquistando cada vez mais espaço no mercado de trabalho e hoje estão presentes em inúmeras atividades, inclusive nas áreas de Ciência e Tecnologia (C&T) é importante ressaltar que esta conquista representou para elas um acúmulo de trabalho que os homens nunca enfrentaram. Uma relevante questão acerca da divisão sexual do trabalho se dá no âmbito das atividades do cuidado e trabalhos domésticos para as mulheres e o estabelecimento de que os homens, como provedores da família, devem se dedicar às atividades remuneradas no mercado de trabalho.

a compreensão das resistências masculinas em assumir o trabalho doméstico e a aceitação por grande parte das mulheres da responsabilidade sobre as atividades no âmbito doméstico está associada a relações de poder assimétricas estabelecidas entre homens e mulheres e a existência de uma hierarquização entre atividades masculinas e femininas (MARTINS; LUZ; CARVALHO, 2010, p.3).

Ainda acerca da divisão sexual do trabalho doméstico, Sousa e Guedes, (2016) afirma que

o relaxamento das fronteiras entre o mundo produtivo (homens) e reprodutivo (mulheres) tem contribuído com a possibilidade de as mulheres participarem do mundo produtivo, mas não reveste o afastamento dos homens do mundo doméstico. Acontece que, através desse fenômeno, o adensamento das mulheres nas fronteiras públicas não é acompanhado de uma revisão dos limites das responsabilidades privadas femininas. Isso significa que a esfera de reprodução da

família como educação e demais cuidados continua, em grande medida, a cargo das mulheres. (SOUSA; GUEDES, 2016, p. 123).

Dessa forma, as atividades relacionadas com os afazeres domésticos e cuidados têm impacto na inserção da mulher no mercado de trabalho. Essa articulação entre as duas esferas de trabalho, remunerado e não remunerado, tem impactado também no bem-estar social das mulheres. Assim como ressalta a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - Cepal (2009), na medida em que não há novas alternativas privadas ou sociais de redistribuição do cuidado dentro do domicílio, nem uma maior participação dos homens em tais atividades, associado ao fato das jornadas de trabalho pouco flexíveis, as tensões relativas aos ajustes de "tempos" se intensificam, reduzindo o bem-estar e a qualidade de vida das mulheres.

Os indicadores sociais mostram que em relação às jornadas no mercado de trabalho e o cuidado com afazeres domésticos os padrões de gênero na sociedade brasileira permaneceram praticamente inalterados na última década. Em 2015, a jornada masculina com afazeres domésticos permanece em 10 horas semanais, mesmo valor encontrado em 2005. A jornada feminina em tais atividades é o dobro da masculina e somada à jornada delas no mercado de trabalho, a jornada total feminina excede a masculina em média em 5 horas semanais (IBGE, 2016).

O senso comum afirma a existência de um avanço na redução das desigualdades de oportunidades para homens e mulheres no mundo do trabalho, devido à introdução de novas tecnologias e uma evolução das empresas na tentativa de corrigir tradicionais práticas discriminatórias, no entanto, é importante destacar, que pesquisas recentes, tais como a de Quirino (2011, p. 158) evidencia que "as fronteiras da desigualdade entre trabalho do homem e da mulher modificaram-se, mas ainda estão longe de deixar de existir".

### **A MULHER NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Geralmente as meninas são educadas de modo diferente dos meninos, sobretudo quando envolve a Educação Profissional e a escolha de carreiras. As profissões escolhidas pelas mulheres, de forma geral são associadas e estereótipos femininos e às características e "competências" inatas, tais como sensibilidade, paciência, destreza e delicadeza. Olinto (2011, p. 69), afirma que as mulheres são levadas a escolher caminhos diferentes dos homens, sobretudo pela atuação da família e da escola, as meninas tendem a se avaliar como mais aptas para o exercício de determinadas atividades e a estabelecer para si mesmas estratégias de vida mais compatíveis com o que consideram ou são levadas a considerar como mais adequadas para elas.

Para Hirata e Kergoat (2007, p.607) os espaços educativos estão constantemente agindo para a perpetuação de tais padrões, pois "a socialização familiar, a educação escolar, a formação na empresa, esse conjunto de modalidades diferenciadas de socialização se combinam para a reprodução sempre renovada das relações sociais".

Assim, a divisão sexual do trabalho se perpetua também na escola e nas escolhas acadêmicas, com uma visão equivocada de que existem atributos opostos entre homens e mulheres e reforça a definição de lugares para cada um deles, de forma que haja uma complementaridade de papéis ou uma possível divisão social do trabalho entre os sexos. No entanto,

a abordagem em termos de "complementaridade" é coerente com a ideia de uma divisão entre mulheres e homens do trabalho profissional e doméstico e, dentro do trabalho profissional, a divisão entre tipos e modalidades de empregos que possibilitam a reprodução dos papéis sexuais (HIRATA e KERGOAT, 2007, p.603).

Em se tratando da Educação Profissional e Tecnológica que tem uma interface direta com o mundo do trabalho, é possível perceber como este interfere e lança seus padrões sobre a formação profissional (LOPES, 2016, p.83), aspecto comprovado pela análise da realidade feminina na Educação Profissional e Tecnológica e na forma como as alunas dos cursos técnicos se percebem e são percebidas nas instituições de ensino técnico de nível médio. Mesmo quando optam por um curso técnico as mulheres buscam cursos mais feminilizados, voltados para aqueles que evidenciam suas características femininas inatas. Corroborando tal afirmativa, dados do INEP/MEC (2015) evidenciam um número maior de homens em determinados cursos mais "tecnologizados" e um "grande número de mulheres em cursos mais voltados para o cuidado" (LOPES, 2016, p. 44).

Para Hirata (2002, p. 223), a tecnologia, as mudanças e as inovações tecnológicas não têm as mesmas consequências sobre as diferentes categorias de mão-de-obra, que se distinguem por meio do lugar que ocupam na divisão técnica e social do trabalho, de acordo com seu nível de qualificação.

Neste contexto Olinto, (2011) evidencia que o estereótipo de habilidades masculinas distintas das femininas é uma construção social baseada em crenças, valores e atitudes socialmente construídas e que se delinea entre os jovens influenciando na escolha da carreira.

Por meio da segregação horizontal as mulheres são levadas a fazer escolhas e seguir caminhos marcadamente diferentes daqueles escolhidos ou seguidos pelos

homens. [...] a segregação horizontal inclui mecanismos que fazem com que as escolhas de carreiras sejam marcadamente segmentadas por gênero (OLINTO, 2011, p. 69).

Assim, evidencia-se também que a baixa qualificação e suposta inaptidão feminina para lidar com as tecnologias e atividades que dependem de racionalidade não ocorre exclusivamente pela escolha das mulheres por um curso profissionalizante em detrimento de outros, mas também por diversas outras razões, conforme citado por Bruschini (1998, p.30):

o importante a reter é que o trabalho das mulheres não depende apenas da demanda do mercado e das suas necessidades e qualificações para atendê-la, mas decorre também de uma articulação complexa, e em permanente transformação, dos fatores mencionados (o estado conjugal e a presença de filhos, associados à idade e à escolaridade da trabalhadora, as características do grupo familiar, como o ciclo de vida e a estrutura familiar), os quais, é preciso enfatizar, não afetam os movimentos da mão-de-obra masculina. (BRUSCHINI, 1998, p. 30).

Após décadas de mudanças sociais e de conquistas dos movimentos feministas, muitos obstáculos que impedem e dificultam a maior participação das mulheres no mundo do trabalho, são identificados em suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

A literatura sobre a temática da divisão sexual do trabalho apresenta dois tipos de "princípios norteadores"; nos quais, (i) há trabalhos destinados a homens e trabalhos destinados a mulheres; (ii) o trabalho do homem vale mais do que o trabalho da mulher, tanto em "valor" econômico, quando social. Tais princípios, segundo Hirata e Kergoat (2007) estão presentes em todas as sociedades, em todas as culturas e em todos os momentos históricos. Também as barreiras enfrentadas pelas mulheres em sua inserção e ascensão acadêmica e profissional são apresentadas como (i) exclusão (ou segregação) vertical, que se refere à sub-representação das mulheres em postos de prestígio e poder, mesmo nas carreiras consideradas femininas, o que Morrison (1992) associa à metáfora do "teto de vidro". Esta metáfora representa um obstáculo invisível, porém concreto, que impede a ascensão das mulheres às determinadas posições de prestígio nas profissões, exclusivamente por sua condição feminina e não pelo mérito ou competência (MORRISON, 1992). Olinto (2011, p. 69) afirma que estudos que abordam a "segregação vertical têm se valido de termos como 'teto de vidro', para indicar processos no mundo do trabalho que favorecem a ascensão masculina". E (ii) exclusão (ou segregação) horizontal, que se refere ao número reduzido de mulheres em determinadas áreas do conhecimento, em geral, de maior reconhecimento para a economia capitalista, as consideradas ciências "duras" – exatas e engenharias (OLINTO, 2011). Também o labirinto de cristal, segundo Lima (2013), evidencia juntamente com a exclusão horizontal, as dificuldades encontradas pelas mulheres em suas trajetórias acadêmico-profissionais que são possíveis de serem verificadas ao longo de toda a carreira e não apenas no "topo".

Desta forma, o estudo de tais teorias, favorece o entendimento de que os obstáculos enfrentados pelas mulheres na construção de suas carreiras estão presentes ao longo de toda a sua trajetória acadêmico-profissional e não somente em um determinado patamar. Também, evidencia para uma inclusão subalterna e a sub-representação feminina em determinadas profissões e nas posições de prestígio. Essas duas exclusões ou segregações – vertical e horizontal – apresentam dois momentos cruciais e distintos para as mulheres que se dão em relação à escolha da área e do curso a realizar e em relação à permanência e à ascensão na profissão escolhida.

Porém, não obstante as dificuldades encontradas em suas trajetórias acadêmico-profissionais, Carvalho e Casagrande, (2011, p. 28) avaliam que as mudanças na direção de uma divisão mais igualitária do trabalho na família estão ocorrendo. "Apesar de todas estas dificuldades e desafios encontrados pelas mulheres em suas carreiras científicas, é importante ressaltar que elas venceram muitas barreiras, resistiram e não se deixaram dominar por preconceitos e discriminações" (CARVALHO; CASAGRANDE, 2011, p. 28).

Ao transgredirem as regras da sociedade patriarcal e androcêntrica as mulheres vêm pouco a pouco, em um movimento de transgressão e resistência, ocupando mais espaços, galgando degraus e abrindo caminhos para as futuras gerações. Por consequência do seu papel na esfera privada, que implica nos afazeres domésticos, cuidado com os filhos, dentre outras atividades, a dedicação aos estudos e produção científica, o mundo acadêmico-profissional não apresenta às mulheres as mesmas condições que os homens, porém é importante destacar que hoje, observam-se algumas mudanças no que se refere a inserção da mulher no mundo acadêmico-profissional, que aos poucos vão ocupando seus espaços e construindo suas próprias histórias.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da discussão exposta nos argumentos teóricos e nos dados documentais, a pesquisa ainda em andamento objetiva evidenciar na história de vida das mulheres, alunas egressas concluintes do Curso Técnico em Edificações do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Campus Ouro Preto (IFMG-OP) do ano de 1996, que na época eram jovens de aproximadamente

17 anos, como foram suas trajetórias acadêmico-profissionais ao longo desses 20 anos. Se buscaram dar continuidade aos estudos, quais cursos fizeram de graduação e ou pós-graduação? Continuaram na área técnica/tecnológica? Evidenciam-se escolhas por áreas predominantemente ditas femininas? Em se tratando de carreiras profissionais, em que áreas, atividades, cargos ocuparam? Em que estão trabalhando ultimamente? Quais e como foram as escolhas profissionais dessas mulheres? A que se deve essas escolhas? Houve lacunas, interrupções e deslocamentos na sua formação acadêmica e trajetória profissional, sobretudo devido à sua condição feminina e à necessidade de se dedicar a família? Tais questionamentos serão respondidos a partir da perspectiva das egressas, que serão sujeitos da parte empírica da presente pesquisa, e se dará no ano de 2018, tendo como técnica de investigação a história oral de vida, por se tratar de um período de 20 anos, sobretudo marcado pela transição da adolescência para a vida adulta dessas mulheres. Objetiva-se identificar nos relatos, em que medida o fato de serem mulheres, com todas as especificidades que esse gênero acarreta, contribuiu ou condicionou suas escolhas. Amparada no embasamento teórico da divisão sexual do trabalho com os seus dois princípios organizadores e nas barreiras impostas às mulheres, indicadas pelos/as autores/as estudados, a pesquisa visa também identificar e analisar as possíveis dificuldades, lacunas, interrupções e deslocamentos evidenciados nas trajetórias dessas mulheres rumo à sua formação acadêmica e a inserção e ascensão no mercado de trabalho, devido à sua condição feminina.

Espera-se que a realização e a divulgação dos resultados da pesquisa possam contribuir para os estudos de gênero e da divisão sexual do trabalho, tanto em termos da formação acadêmica quanto em termos de vida profissional, de forma a trazer ao debate questões que, embora antigas, ainda permanecem. Assim, analisar como as egressas do IFMG – *campus* Ouro Preto, formadas no ano de 1996 no Curso Técnico em Edificações construíram suas carreiras acadêmico-profissionais torna-se relevante, na medida em que se avança na busca da compreensão de como tem se dado a transformação das mulheres, de vítimas da história, da cultura e dos estereótipos criados socialmente, para sujeitos de um processo em transformação das desigualdades de gênero, ainda presentes na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Laís Wendel. **A inserção da mulher no mercado de trabalho:** uma força de trabalho secundária? Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. 2007
- BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego – Relatório Anual de Informações Sociais.** Disponível em <<http://www.mte.org.br>>. Acesso em 22 set.2019.
- BRITO, J. e OLIVEIRA, O. Divisão Sexual do Trabalho e Desigualdade nos Espaços de Trabalho. In: FILHO, F.S e JARDIM S. (orgs.) **A Danação do Trabalho**, Te Corá. Rio de Janeiro. 1997
- BRUSCHINI, C. Fazendo as perguntas certas: como tornar visível a Contribuição econômica das mulheres para a sociedade? In: ABRAMO, L., ABREU, A. R. P. (orgs.). **Gênero e trabalho na sociologia latino-americana.** São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST, 1998.
- CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salet. **Mulheres e Ciência:** desafios e conquistas. Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis. UFSC. v. 8, n. 2. 2011.
- HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007.
- HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Divisão Sexual do Trabalho e Relações Sociais de Sexo. In: HIRATA, Helena et. AL. (orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo.** São Paulo: UNESP, 2009.
- HIRATA, Helena. **A nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO Teixeira – INEP. **Dados educacionais.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em 22 set.2019.
- LIMA, B. S. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Estudos Feministas.** Florianópolis, setembro-dezembro, 2013.
- LOMBARDI, Maria Rosa. **Carreiras de Engenheiras em Pesquisa Científica e Tecnológica: Conquistas e Desafios à Feminização.** (2011) - Versão atualizada e modificada de artigo apresentado na Conferência Internacional Women in Engineering and Technology Research – Prometea -. Paris. Outubro/2007.
- LOPES, Sabrina Fernandes Pereira. **Relações de Gênero e Sexismo na Educação Profissional e Tecnológica.** As escolhas das alunas dos cursos Técnicos do CEFET-MG. Dissertação de Mestrado. CEFET-MG. Belo Horizonte, 2016.
- MARTINS, Conceição Garcia; LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de. **Relações de gênero no trabalho doméstico.** Fazendo Gênero 9. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 23 a 26 de agosto de 2010
- MORRISON, A. New solutions to the same old glass ceiling. **Women in Management. Review**, [S.l.], v. 7, n. 4. 1992.
- MURARO, Rose Marie. **A mulher no terceiro milênio.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2002.
- NASCIMENTO, Sara Diniz. **Precarização do trabalho feminino:** a realidade das mulheres no mundo do trabalho. Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas. Paraná, 2014.

- NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho**: entre a emancipação e a precarização. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **As relações Sociais de Gênero no Trabalho e na Reprodução**. Aurora. Ano IV. Nº 06. 2010
- OLINTO, G. **A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil**. *Inc. Soc.*, Brasília, DF, v.5 n.1, p.68-77, jul. /dez. 2011.
- QUIRINO, Raquel. **Mineração também é lugar de mulher!** Desvendando a (nova?!) face da divisão sexual do trabalho na mineração de ferro. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.
- QUIRINO, Raquel. Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo: aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista. **Trabalho & Educação**, v.24, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao>>. Acesso em: 22 set.2019.
- SANTOS, Cristina Santos do. **Exploração/dominação de gênero e a sua relação com a divisão sexual do trabalho na perspectiva dos direitos humanos**. GT 7. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA "REVOLUÇÕES NAS AMÉRICAS: PASSADO, PRESENTE E FUTURO", 5, 2013. **Anais...** Londrina: GEPAL/UEL, 2013. (Trabalho apresentado no GT 7 - Feminismos, sexualidades e marxismos na América Latina). Disponível em: <<https://bit.ly/2m0hwJI>>. Acesso em 22 set.2019.
- SCOTT, Joan. **Gênero, uma categoria útil de análise histórica**. (1995). Educação e realidade, 2009.
- SILVA, Nancy S. e CARVALHO, Marília Gomes. A tecnologia e a divisão sexual do trabalho. In: CARVALHO, M. G. (org.) *Relações de Gênero e Tecnologia*. Curitiba, Editora CEFET-PR, 2003.
- SOUSA, Luana Passos de; GUEDES, Dyeggo Rocha. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos Avançados**. 2016.
- STANCKI, Nanci. **Divisão Sexual do Trabalho**: a sua constante reprodução. Paper apresentado no I Ciclo de Debates em Economia Industrial, Trabalho e Tecnologia. São Paulo, 2003. PUC-SP.
- TOLEDO, Cecília. **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide**. 2.ed. São Paulo: Sundermann, 2008.

# RELAÇÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE: REPRODUÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO FEMININA OU RUPTURA DE OPRESSÕES?<sup>1</sup>

SANTOS, Marilza de Oliveira<sup>2\*</sup>

QUIRINO, Raquel<sup>\*\*</sup>

## RESUMO

Esse artigo visa analisar quais são as concepções de gênero discutidas na sala de aula do Curso de Pedagogia investigada e de que forma podem contribuir para o respeito à diversidade e o combate à discriminação das mulheres na nossa sociedade. Pretende-se analisar os discursos dos/as discentes em interação com os/as docentes durante as aulas, na disciplina extracurricular sobre Relações de Gênero e Diversidade Sexual que foi oferecida dentro de um Curso de Pedagogia de uma universidade pública do Estado de Minas Gerais no ano de 2016. Os dados analisados foram coletados por meio de uma entrevista realizada com os/as discentes após o final da disciplina onde foram trabalhadas temáticas que proporcionaram a discussão da importância de se estudar as relações de gênero na formação docente. A metodologia utilizada foi a de análise do discurso de Bakhtin, que permite compreender os sujeitos em seus diversos contextos, isto é contextos sociais, históricos e culturais. Utiliza-se para análise o conceito de alteridade, além de outros suportes teóricos como as pesquisas de Quirino, Luz e Hirata, dentre outros. Conclui-se pela análise dos discursos discentes que as estudantes do curso de Pedagogia demonstram que as formas de opressões simbólicas presentes na sociedade ainda estão presentes nos dizeres das alunas e se não houver reflexões e discussões sobre os estudos das relações de gênero na formação docente, que ajude a contribuir no combate à discriminação e violência contra as mulheres e o respeito à diversidade na sociedade, a opressão poderá ser compreendida como algo que é natural e isso, entretanto, não se sustenta, pois essa opressão é construída historicamente.

**Palavras-chave:** Formação docente; relações de gênero; discriminação.

## INTRODUÇÃO

Esse artigo visa analisar quais são as concepções de gênero discutidas na sala de aula do Curso de Pedagogia investigada e de que forma podem contribuir para o respeito à diversidade e o combate à discriminação das mulheres na nossa sociedade.

Pretende-se ainda analisar os discursos dos/as discentes em interação com os/as docentes durante as aulas, na disciplina extracurricular sobre Relações de Gênero e Diversidade Sexual que foi oferecida dentro de um Curso de Pedagogia de uma universidade pública do Estado de Minas Gerais no ano de 2016.

Esse trabalho resulta de parte de uma pesquisa interinstitucional realizada em 2016 em universidades públicas de Minas Gerais.

Os enunciados discursivos analisados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com 25 discentes da disciplina extracurricular desenvolvida no ano de 2016 no curso de Pedagogia de uma universidade pública, em Minas Gerais. Entretanto, neste artigo foram recortados para análise apenas cinco entrevistas dos /as discentes. Esses dados foram coletados após o final da disciplina onde foram trabalhadas temáticas que proporcionaram a discussão da importância de se estudar as relações de gênero na formação docente.

A metodologia utilizada foi a de análise do discurso de Bakhtin (2003) que permite compreender os sujeitos em seus diversos contextos, isto é, contextos sociais, históricos e culturais. Optou-se pela categoria de alteridade para analisar os dados dos eventos discursivos. Utilizou-se para análise o conceito de alteridade, isto é, buscou-se verificar qual a visão que os/as estudantes tinham acerca das questões de gênero antes da disciplina e após a disciplina. Muitos teóricos sustentaram esse trabalho. Em uma perspectiva da teoria de Bakhtin somos constituídos em uma relação entre Eu e o Outro. Entretanto, eu não sou eu no sentido de uma identidade fixa, e nem sou o outro, pois somos seres de interações e isso ajuda os sujeitos a se constituírem nas relações sociais. De acordo com Bakhtin (2000, p. 378),

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, como o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo.

<sup>1</sup> Pesquisa realizada com recursos do Programa Institucional de Fomento à Pesquisa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (PROPESQ/CEFET-MG) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

<sup>2</sup> \* Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (Uminho). Docente da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). E-mail: <marilza101@hotmail.com>.

\*\* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Docente do PPGET/CEFET-MG. Email: <quirinoraquel@hotmail.com>.

As pesquisas de Quirino (2011), Luz (2009), Hirata (2002), dentre outros possibilitaram uma compreensão dos discursos sobre as questões de gênero.

Os resultados da análise dos discursos discentes mostraram que as estudantes do curso de Pedagogia demonstram que as formas de opressões simbólicas presentes na sociedade ainda estão presentes nos dizeres das alunas e se não houver reflexões e discussões sobre os estudos das relações de gênero na formação docente, que ajude a contribuir no combate à discriminação e violência contra as mulheres e o respeito à diversidade na sociedade, a opressão poderá ser compreendida como algo que é natural e isso, entretanto, não se sustenta, pois essa opressão é construída historicamente.

Estruturou-se esse artigo da seguinte forma: além de uma introdução, apresentou-se uma discussão sobre as percepções de gênero na sociedade e da contextualização teórica e metodológica sobre as concepções que amparam as análises, bem como a análise das narrativas docentes e, finalmente as considerações finais.

## **GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE**

Pensar sobre as questões a reprodução da discriminação das mulheres ao longo da história, principalmente no âmbito educacional, considerando que os currículos escolares não trabalham com as questões de gênero, implica necessariamente promover as discussões necessárias para que a temática e gênero seja discutida na formação docente e em outras formações.

A partir de uma pesquisa interinstitucional que visa identificar as concepções de gênero nos currículos dos cursos de pedagogia de universidades públicas do Estado de Minas Gerais, o trabalho enfatiza como os discursos discentes de futuras professoras de ensino fundamental e educação infantil reproduzem de forma a legitimar a repressão das mulheres, no sentido de naturalizá-las, sem questionar o processo histórico dessa repressão.

Objetivando analisar quais são as concepções de gênero discutidas na sala de aula do Curso de Pedagogia, buscou-se identificar de que essas discussões podem contribuir para o respeito à diversidade e o combate à discriminação das mulheres na nossa sociedade. Analisar as discussões sobre relações de gênero no trabalho da formação docente nas aulas é fundamental, pois, nesse espaço escolar, da universidade as discussões ainda são pouquíssimas. Neste sentido, pensar essas questões implica fundamentalmente compreender gênero como uma construção social, Assim, entende-se as diferenças de trabalhos exercidos pelos sujeitos na sociedade não como algo inato, mas construído nas relações sociais.

Se considerarmos que a participação das mulheres no mercado de trabalho tem aumentado nas últimas décadas, como aponta Luz (2009), percebe-se, no entanto, que as desigualdades de gênero ainda permanecem para as mulheres em diversos sentidos e em muitas profissões.

Segundo dados do Instituto Anísio Teixeira- INEP, no ensino superior e predominante o número de mulheres, tanto nos cursos presenciais quanto na modalidade a distância. **Os dados recentes também mostram que as mulheres são a maioria no ensino superior.**

A escola é o lugar privilegiado para a discussão das questões das relações de gênero, embora nela ainda se observa um discurso homogeneizador de uma cultura européia, um discurso da classe dominante, do homem branco, heterossexual. A escola também ainda é um espaço tanto de produção quanto de reprodução das hierarquias dominantes, e perceber essas formas de dominação é fundamental para combater a discriminação contra as mulheres no mundo do trabalho.

Conforme mostra Bakhtin (2004) a linguagem é ideológica por natureza e, neste sentido, torna-se um instrumento de luta de vozes, de confronto ideológico, onde existe diferentes posições. De acordo com o autor "toda palavra é ideológica" e é o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia. (BAKHTIN, 2004, p. 122).

Em relação ao discurso social, percebe-se que em pleno século XXI, ainda existe uma divisão sexual do trabalho, reproduzido pela escola que demarca nos discursos docentes e discentes que as atividades das mulheres estão vinculadas à lógica do cuidado o que pode levar a uma "naturalização" da predominância desse pensamento, e isso é inaceitável. Ao definir a divisão sexual do trabalho as autoras Hirata e Kér goat (2007, p. 599)

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.).

Essa divisão se efetiva, muitas vezes, conforme mostra Hirata e Kér goat (2007), por dois princípios denominados Princípio de Separação, em que existem trabalhos de homens e mulheres, e Princípio Hierárquico, em que o trabalho dos homens tem mais valor do que o trabalho das

mulheres. Conforme mostra Luz (2009, p. 153), ao citar Hirata e Kér goat (2007), em contrapartida "pela naturalização das atribuições femininas e masculinas, remetendo a uma espécie de destino de cada um dos gêneros". Nesse sentido, em uma perspectiva biológica, ficaria para as mulheres o cuidado com filhos e demais atividades domésticas. E isso se estende às demais tarefas em que o cuidado é exigido. Esse contexto remete ao que Marx e Engels (1980, p. 70-71) explicaram em seu manuscrito que "[...] o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre homens e mulheres na monogamia: e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo sexo masculino."

Nessa perspectiva, é preciso questionar o caráter natural da subordinação das mulheres em nossa sociedade. Isso é o que defende Picitelli (2002, p. 9), quando considera que:

As diversas correntes do pensamento feminista afirmam a existência da subordinação feminina, mas questionam o suposto caráter natural dessa subordinação. Elas sustentam, ao contrário, que essa subordinação é decorrente das maneiras como a mulher é construída socialmente. Isto é fundamental, pois a idéia subjacente é a de que o que é construído pode ser modificado. Portanto, alterando as maneiras como as mulheres são percebidas, seria possível mudar o espaço social por elas ocupado.

A assertiva de que a opressão da mulher não é natural, mas, ao contrário, que é construída socialmente, e por isso pode ser modificado. Quirino (2011, p. 44) defende que "a questão da opressão da mulher deixa de ser do domínio da biologia e é inserida no domínio da história, da cultura, tornando possível assim vislumbrar a sua superação por meio da ação política, pois se não é algo natural, pode ser superada."

Mas, como as discussões sobre a temática de gênero são apresentadas na sala de aula na formação docente? Essas as discussões sobre a temática de gênero reproduzem a opressão da mulher ou criam consciência de libertação? Como são as práticas discursivas docentes e discentes na interação em sala de aula?

#### **ANÁLISE DISCURSIVA DOS(AS) DISCENTES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Percebe-se, no curso de Pedagogia, na disciplina de enriquecimento curricular, que houve apenas a inscrição de um homem na turma, embora no curso de pedagogia note-se ao longo dos anos uma inserção de homens que desejam trabalhar na docência, desde a educação infantil ao ensino fundamental não só no Ensino Fundamental, mas também na Educação Infantil. Discutir como os discursos discentes após a formação da disciplina implicaram ou mudanças de pensamento sobre as questões de gênero é o que ser fará nas sequências discursivas de cada sujeito. Elegeu-se cinco discentes nomeados ficticiamente de Aline, Marta, Neuza, Carla, Maria.

Ao serem questionadas sobre o que mudou em seus pensamentos depois de estudar as relações de gênero, as discentes apresentaram suas percepções:

*Foi possível perceber o quanto era "preconceituosa" devido não ter conhecimento sobre a temática, minha forma de pensar mudou e me tornou mais reflexiva sobre as divergências de pensamentos. (Aline)*

*Percebi o tamanho, ou melhor, a profundidade da questão. Eu não havia "atinado" para a real situação das mulheres e das minorias. Acreditava ser uma crise momentânea. Não conhecia ou reconhecia as lutas que eram travadas. Por isso, a maior contribuição deste curso está em me fazer questionar conceitos pré-determinados, disseminados e amplamente defendidos. (Marta)*

*Mudou em meu pensamento, foi que a todo momento as relações de gênero influenciam a carreira das mulheres, tanto acadêmica, quanto profissional, o que pode vir a impedi-las de alcançar os objetivos, e atuar em determinadas áreas pelo simples fator de serem mulheres. (Neuza)*

*A disciplina relações gênero possibilitou discussões que nos fizeram refletir sobre o que é ser homem e mulher nas diferentes sociedades e épocas. Como resultado desse processo investigativo pude perceber que as coisas são como são não por serem naturais mas por serem uma construção social. (Carla)*

*Cursar esta disciplina me fez começar uma busca por responder uma simples pergunta "O que me torna mulher?", por muitas vezes esta pergunta me fez sofrer em saber que vivemos em um mundo machista e por muitas outras vezes me fez sentir que ser mulher vai muito além de ter um corpo perfeito, aprendi a olhar para o espelho e sentir orgulho do que vejo. Esta disciplina foi o começo para descobrir quem eu realmente sou. (Maria)*

Ao considerarem em que aspectos a discussão sobre gênero contribui na formação docente as discentes afirmaram que:

*Foi possível perceber que a cultura faz com que pensamos o papel do homem e da mulher desde cedo, em casa, que é condicionado a uma cultura machista, e através da educação escolar. Como uma futura profissional da educação é meu papel contornar essa situação, trabalhando em sala de aula a relação de gênero, com o*

*intuito de acabar com as ideias equivocadas que a sociedade impõe dos papéis da mulher e do homem. (Marta)*

*Não conhecia ou reconhecia as lutas que eram travadas. Por isso, a maior contribuição deste curso está em me fazer questionar conceitos pré-determinados, disseminados e amplamente defendidos. Passei a prestar atenção e questionar o que é dito e a finalidade da ideia divulgada. Além disso, em vários momentos, percebi que eu falei algo que permitiu uma interpretação incorreta ou diferente do meu objetivo inicial por falta de conhecimento dos conceitos certos. Me vi divulgando conceitos populares como se fossem conhecimentos estudados/científicos. Durante o curso, ficou evidente a questão do discurso interiorizado que possuo, minhas falas e atitudes e suas contribuições para promover a perpetuação da misoginia, da exclusão em vários aspectos a vários grupos (homoafetivos, pobres, negros, etc.). Realçou meus preconceitos, os que eu conhecia e os desconhecidos. Me mostrou que, mesmo com novos estudos e conhecimentos, reluto em me libertar desses vários conceitos estereotipados. De todo o curso, ficou a ideia principal de que devemos nos vigiar e prontamente lutar pela mudança partindo de nossos conceitos particulares, mudar a maneira de ver as situações, ressignificá-las e reincorporá-las ao nosso meio social. (Aline)*

*A discussão de gênero contribuiu na minha formação docente no sentido de não reproduzir discriminações dentro da escola. É necessário que a escola fale as diferentes formas de discriminação reproduzidas no meio escolar. (Carla)*

*Desde aspectos íntimos de aceitação e identidade à aspectos sociais estereotipados. Representatividade durante toda a história e reforçar que a mulher também teve sua devida contribuição em toda a construção da sociedade. A ausência da abordagem de relações de gênero no âmbito escolar traz consigo uma consequência enorme de reprodução de estereótipos. A contribuição desta temática é o empoderamento feminino e o respeito para todas as mulheres, é pensar que não temos que ser discriminadas pelas nossas diferenças e sim alcançar a equidade entre os gêneros. (Maria)*

*Acredito que foi possível perceber que internalizamos o papel masculino e feminino desde cedo, através da educação que em casa e também na escola. Como uma profissional da educação é meu dever mudar essa situação, trabalhando em sala de aula a relação de gênero afim de acabar com as percepções erradas que os indivíduos possuem dos papéis da mulher e do homem. Após cursar a disciplina relações de gênero foi possível perceber o quanto era preconceituosa' devido não ter conhecimento sobre a temática, minha forma de pensar mudou e me tornou mais reflexiva sobre as divergências de pensamentos que é um fator muito importante para o amadurecimento acadêmico. (Neuza)*

Percebe-se nos relatos das estudantes conseguiram com compreender que as relações de gênero são construídas historicamente, e neste sentido se são construídas tudo que violenta e oprime as mulheres pode e deve ser desconstruído. A partir das vozes das estudantes pode-se tomar como resumo da contribuição a fala de Maria quando considera como contribuição da disciplina a importância do empoderamento feminino e o respeito às mulheres para uma alcance da equidade de gêneros.

Ao relatarem sobre o que mudou em suas vidas após a disciplina as discentes afirmaram que:

*O que mudou em meu pensamento, foi que a todo momento as relações de gênero influenciam a carreira das mulheres, tanto acadêmica, quanto profissional, o que pode vir a impedi-las de alcançar os objetivos, e atuar em determinadas áreas pelo simples fator de serem mulheres. (Marta)*

*A disciplina relações de gênero possibilitou discussões que nos fizeram refletir sobre o que é ser homem e mulher nas diferentes sociedades e épocas. Como resultado desse processo investigativo pude perceber que as coisas são como são não por serem naturais mas por serem uma construção social. Por ser construção social as coisas podem ser diferentes. (Aline)*

*A discussão de gênero contribuiu na minha formação docente no sentido de não reproduzir discriminações dentro da escola. É necessário que a escola fale sobre as diferentes formas de discriminação reproduzidas no meio escolar. (Carla)*

*A discriminação dentro das escolas se dá em diversos quesitos. É necessário que a escola se posicione de modo a não fingir que não está vendo. É necessário levar as questões de gênero, raciais pra dentro das escolas e formar seres que tem autonomia, pensam e refletem o mundo. (Maria)*

*Eu fui criada, como a maioria das mulheres, para lavar, passar, cozinhar e casar. Aprendi que realizar estas atividades era o que me fazia ser MULHER. Focar na cozinha e competir com outras mulheres, fazer dieta e alcançar o corpo ideal para agradar um futuro marido. Estudar? Pra quê? Case-se com um homem rico! minha avó dizia/diz. Ouvi uma entrevista antiga da Cher e nunca me senti tão representada. Cher: "Minha mãe dizia: Querida um dia terá que sossegar e se casar com um homem rico. Cursar esta disciplina me fez começar uma busca por*

responder uma simples pergunta “O que me torna mulher?”, por muitas vezes esta pergunta me fez sofrer em saber que vivemos em um mundo machista e por muitas outras vezes me fez sentir que ser mulher vai muito além de ter um corpo perfeito, aprendi a olhar para o espelho e sentir orgulho do que vejo. Esta disciplina foi o começo para descobrir quem eu realmente sou”. (Neuza)

Nota-se por todos os relatos que a discussão sobre gênero nas escolas para um pensamento reflexivo constante tanto sobre as questões de gênero quanto das questões étnico-raciais não só no processo escolar mas no contexto social.

Observa-se que um pensar sobre estas questões desde a escola contribui para uma compreensão de que as questões de gênero são construídas historicamente e portanto não são naturais.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho desenvolvido possibilitou as discentes refletirem sobre a importância do estudo da temática de gênero não apenas para a formação docente, mas também para a vida pessoal de cada uma delas.

Verificou-se pelos discursos das estudantes que do curso de Pedagogia que as formas de opressões simbólicas presentes na sociedade ainda estão presentes nos dizeres das estudantes.

Constatou-se que se não houver reflexões e discussões sobre os estudos das relações de gênero na formação docente, que ajudem a contribuir no combate à discriminação e violência contra as mulheres e o respeito à diversidade na sociedade, a opressão poderá ser compreendida como algo que é natural e isso, entretanto, não se sustenta mais em nossa sociedade, pois essa opressão é construída historicamente.

### **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. Galvão. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

HIRATA, Helena; KÉRGOAT, Daniéle. Novas Configurações da divisão Sexual do Trabalho. **Caderno de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

LUZ, Nanci Stancki. Sexualidade e Gênero na Escola. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salet. **Construindo igualdade na diversidade**: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1977. p. 70-71.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, Leila (Org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Campinas: IFCH-Unicamp, 2002. Disponível em: <<http://twixar.me/sPXn>>. Acesso em: 1 jun.2019.

QUIRINO, Raquel. **Mineração também é lugar de mulher!** Desvendando a (nova?!) face da divisão sexual do trabalho na mineração de ferro. 2011. Doutorado (Tese). Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gérias. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://twixar.me/6PXn>>. Acesso em: 1 jun.2019.

# RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NA ENGENHARIA: INTERLOCUÇÕES COM O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS

MESQUITA, Rodrigo Salera\*

QUIRINO, Raquel\*\*

## RESUMO

A segregação feminina no mundo do trabalho apresenta-se como uma questão histórica, social, cultural e econômica. Estereótipos e marcadores de gênero influenciam as escolhas profissionais das mulheres, limitando suas perspectivas de carreiras e criam guetos de profissões feminizadas. No Brasil destacam-se as engenharias como uma crescente, porém ainda baixa participação feminina, tanto nos cursos de graduação, quanto no mercado de trabalho. Tal exclusão horizontal ou fenômeno do "Labirinto de Cristal" caracteriza as dificuldades enfrentadas pelas mulheres para se inserir e ascender profissionalmente em determinadas áreas do conhecimento - em geral, aquelas de maior reconhecimento econômico, tais como as áreas tecnológicas. Em relação à formação e qualificação profissional, sobretudo nas engenharias, o programa de mobilidade estudantil internacional, público e federal, Ciências sem Fronteiras (CsF), que teve início em 2011, priorizou enviar alunos/as, professores/as e pesquisadores/as para o exterior, com expressivo número de mulheres entre os/as estudantes bolsistas, tendo por proposta central promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Nesse contexto, investigou-se se o CsF contribuiu para a formação, inserção e atuação profissional de estudantes do sexo feminino do curso de Engenharia de Produção Civil, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), egressas do Programa, no mercado de trabalho da engenharia. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, teórico-empírica, constando de levantamentos documentais e de entrevistas semiestruturadas com as egressas. Como referencial teórico para análise dos dados utilizou-se de teorias da Sociologia do Trabalho Francesa, de base marxista, baseando-se principalmente nas obras de Hirata e Kér goat. Os achados apontam para uma crescente escolarização feminina no Brasil e a conquista gradual de áreas de atuação pouco usuais ao público feminino, particularmente, as engenharias. Evidenciou-se contribuições do CsF para a qualificação profissional das mulheres e um diferencial quando do momento de contratação, contudo, não foi evidenciado se tal participação contribuiu de forma decisiva para uma maior ascensão profissional feminina nessa área. Conclui-se que, não obstante a maior escolarização e qualificação profissional das mulheres e de avanços em áreas hegemonicamente masculinas, os preconceitos e estereótipos de gênero ainda se fazem presentes no mercado de trabalho das engenharias, no qual a equidade de gêneros ainda está longe de se tornar realidade.

**Palavras-chave:** Divisão Sexual do Trabalho; Relações de Gênero na Engenharia; Programa Ciências sem Fronteiras.

## INTRODUÇÃO

A segregação feminina no mundo do trabalho apresenta-se como uma questão histórica, social, cultural e econômica. Estereótipos e marcadores de gênero influenciam as escolhas profissionais das mulheres, limitam suas perspectivas de carreiras e criam guetos de profissões feminizadas. No Brasil destacam-se as engenharias como uma crescente, porém ainda baixa participação feminina, tanto nos cursos de graduação, quanto no mercado de trabalho. Tal exclusão horizontal ou fenômeno do "Labirinto de Cristal" (LIMA, 2013) caracteriza as dificuldades enfrentadas pelas mulheres para se inserir e ascender profissionalmente em determinadas áreas do conhecimento - em geral, aquelas de maior reconhecimento econômico, tais como as áreas tecnológicas. Em relação à formação e qualificação profissional, sobretudo nas engenharias, o programa de mobilidade estudantil internacional, público e federal, Ciência sem Fronteiras (CsF), de 2012 a 2015 priorizou enviar alunos/as, professores/as e pesquisadores/as para o exterior, com expressivo número de mulheres entre os/as estudantes bolsistas. Nesse contexto, o presente artigo apresenta os resultados de Dissertação de Mestrado que investigou as contribuições do CsF para a capacitação, inserção e atuação profissional de estudantes do curso de Engenharia de Produção Civil do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), egressas do Programa, no mercado de trabalho da engenharia. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, teórico-empírica, constando de levantamentos documentais e de entrevistas semiestruturadas com as egressas. Como referencial teórico para análise dos dados utilizou-se de teorias da Sociologia do Trabalho Francesa, de base marxista, baseando-se principalmente nas obras de Hirata (2002; 2007; 2009) e Kér goat (1989; 2007). Os achados apontam para uma crescente escolarização feminina no Brasil e a conquista gradual de áreas de atuação pouco usuais ao público feminino, particularmente, as engenharias. Evidenciou-se a contribuição do CsF para a qualificação profissional das mulheres e um diferencial quando do momento de contratação,

\*Mestre em Educação Tecnológica pelo PPGET/CEFET-MG, graduado em Letras. Email: [mesquitarodrigo469@gmail.com](mailto:mesquitarodrigo469@gmail.com).

\*\* Doutora em Educação, professora do PPGET/CEFET-MG. Email: <[quirinoraquel@hotmail.com](mailto:quirinoraquel@hotmail.com)>.

contudo, não foi evidenciado se tal participação contribuiu de forma decisiva para uma maior ascensão profissional feminina nessa área.

### PROBLEMATIZAÇÃO

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que as mulheres representam a maior fração nas universidades brasileiras. Em 2010 56,3% do total de graduados e 64,2% do total de ingressantes no ensino superior eram mulheres.

Na pós-graduação *stricto sensu* o Brasil é pioneiro entre aqueles que conseguiram alcançar o marco histórico da igualdade de gênero no nível mais elevado da formação educacional. Entretanto, as mulheres brasileiras são maioria apenas no campo das ciências sociais e humanidades em geral, e têm uma participação igualitária ou levemente maior na química, biotecnologia e ciências da saúde. Já nas ciências exatas, em particular na física, matemática, computação e engenharias, as chamadas “ciências duras”, a participação feminina ainda é baixa, constatando que as áreas tecnológicas das engenharias e das ciências exatas ainda continuam sendo um reduto masculino (INEP, 2014).

A despeito do espaço alcançado pelas mulheres e da crescente presença feminina do ensino superior, dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2014), indicam a tendência das alunas de se concentrarem em determinadas áreas do conhecimento de estereotipo feminino, mais voltadas para o cuidado, em detrimento das ciências duras, mais relacionadas às áreas de exatas.

Dados do IBGE apontam que em certas profissões a participação feminina é um processo já consolidado. Em 2010 as mulheres representavam 42% dos empregos para médicos e 50% para advogados. Contudo, apesar do alto percentual feminino as universidades brasileiras, mais de 50%, o mesmo não é refletido nas profissões da área de exatas, como especificamente na engenharia.

Em 2014, segundo dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do Ministério do Trabalho, apenas 19% dos profissionais engenheiros eram do sexo feminino. Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio (PNAD) de 2010 nas profissões da C&T 81,5% dos profissionais graduados eram do sexo masculino e em nível técnico o percentual de homens chega a 89%.

Em recente pesquisa, Lombardi (2016) corrobora com esses dados ao constatar que no Brasil, em 2013, entre as 544 mil pessoas que se auto classificaram como engenheiros na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 16,7%, ou cerca de 90 mil, eram mulheres. No entanto, no mercado formal de trabalho na área, segundo a RAIS, no ano de 2014 havia 251 mil postos de trabalho ocupados por engenheiros/as, sendo que apenas cerca de 45 mil cargos, ou 18%, eram ocupados por engenheiras.

A divisão sexual do trabalho é um importante conceito para a compreensão dos processos de constituição das práticas sociais permeadas pelas construções dos gêneros a partir de uma base material (QUIRINO, 2015).

Para Kergoat (2000) as condições em que vivem homens e mulheres não são produtos de um destino biológico, mas são antes de tudo construções sociais. Homens e mulheres formam dois grupos sociais que estão engajados em uma relação social específica: as relações sociais de sexo. Para a autora todas as relações sociais têm uma base material, no caso o trabalho, e se manifestam por meio da divisão social do trabalho entre os sexos, chamada, de maneira concisa: divisão sexual do trabalho (KEGOAT, 2000).

Essa divisão se caracteriza pela relação antagônica entre os grupos; pelas diferenças entre as práticas dos homens e das mulheres nas construções sociais e não provenientes de uma causalidade biológica; são construções sociais de base material e não é unicamente ideológica.

“mudança de mentalidades” jamais acontecerá espontaneamente se estiver desconectada da divisão de trabalho concreta – podemos fazer uma abordagem histórica e periodiza-la; - estas relações sociais se baseiam antes de tudo em uma relação hierárquica entre os sexos, trata-se de uma relação de poder, de dominação (KERGOAT, 2000, p.4).

A autora aponta que a divisão do trabalho por sexo tem por princípio a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, à atribuição aos homens às funções de maior valor social agregado em detrimento às tarefas consideradas femininas. Esta forma de divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: **a) princípio da separação**, ou seja, existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres e **b) princípio de hierarquização**, que significa que um trabalho de homem sempre “vale” mais do que um trabalho de mulher. Esses princípios norteadores da divisão do trabalho são válidos para todas as sociedades conhecidas (HÉRITIER-AUGÉ, 1984).

Estes princípios se perpetuam graças a processos específicos de legitimação a ideologia naturalista, no qual reduz o gênero para o sexo biológico, estreitando as práticas sociais a “papéis sociais” sexuais, os quais remetem ao destino natural da espécie.

A divisão sexual do trabalho é a divisão de atribuições, tarefas e lugares sociais para mulheres e homens, decorrentes das relações sociais de sexo. Essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade e tem por característica a destinação prioritária dos homens a atividades produtivas (ocupações de forte valor social agregado, como comércio, indústria, empreendimentos, e na política) e a mulheres à esfera reprodutiva (atividades relacionadas a cuidados e afazeres domésticos). Essa divisão repercute fortemente nos cargos e funções ocupados pelas mulheres e em seus rendimentos, já que são destinadas às mulheres principalmente tarefas e ocupações que remetem a cuidado e serviços que são menos valorizados socialmente.

A persistência desse paradigma, da desigual divisão sexual do trabalho tem sido discutida no mundo contemporâneo por diversos/as pesquisadores/as.

Hirata e Kergoat (2003) ao apresentam seus dois princípios norteadores da divisão sexual do trabalho apontam que ultrapassam barreiras sociais, culturais e temporais, permanecendo imutável ao longo dos tempos e presentes em todas as sociedades conhecidas. Esses “papeis sociais” sexuados enquadram o indivíduo num paradigma “natural”, quer seja para o trabalho assalariado na sociedade capitalista ou no espaço doméstico e familiar (HIRATA; KERGOAT, 2003).

Hirata (2002) chama a atenção para o fato da divisão sexual do trabalho estar em constante reformulação, mas sempre em favor dos homens e, apesar das mudanças ao longo da história, os princípios organizadores da divisão do trabalho entre homens e mulheres insistem em permanecer. A autora explica que as fronteiras entre o universo masculino e feminino têm se deslocado ao longo do tempo, mas de forma alguma, desaparecem.

Embora afirme que os dois princípios da divisão sexual do trabalho ocorram em todas as sociedades conhecidas e são perpetuados e balizados por uma visão naturalista, Kergoat (2009) entende que, por ser uma construção social e não um dado biológico esse fenômeno não é imutável, mas de lenta e complexa mudança.

Pesquisas realizadas por Hirata (2002) no Brasil, França e Japão estudando a divisão sexual do trabalho na indústria, numa perspectiva comparativa internacional, identificam fatores que contribuem para a formação de estereótipos sobre as habilidades diferenciadas entre homens e mulheres. A autora introduz novos enfoques na discussão sobre a divisão sexual do trabalho, saindo da abordagem biológica e natural e considerando a dimensão social e cultural que permeiam a problemática das relações de gênero. Afirma ainda, que fatores tais como crenças, valores e atitudes, socialmente estabelecidos, influenciam nas escolhas que as mulheres fazem em sua existência e criam barreiras que limitam suas chances profissionais. Aponta que

[...] uma teoria de relações sociais que leva em consideração a historicidade dessas relações e seu caráter sexuado é, hoje, indispensável para se pensar as próprias condições de sucesso de uma organização industrial (HIRATA, 2002, p.18).

Mecanismos, tais como a **exclusão horizontal** que define que existe trabalho de homem e trabalho de mulher e a **exclusão vertical** que o trabalho de homem sempre vale mais que o trabalho de mulher, explicam as barreiras enfrentadas pelas mulheres na desigual divisão sexual do trabalho que se estabelece no ambiente público.

A **exclusão vertical** ou “**Teto de Vidro**” (BILY; MANOOCHECRI, 1995) têm sido termos usados para indicar os processos que se desenvolvem no ambiente de trabalho e que impedem a ascensão profissional das mulheres. São mecanismos que fazem com que as mulheres, mesmo em carreira profissionais consideradas femininas, tenham sua ascensão profissional dificultada. A discrepância quanto ao número de mulheres em cargos de chefia é justificada pela metáfora do **Teto de vidro** para representar os obstáculos invisíveis, porém concretos, que impede a ascensão das mulheres às determinadas posições de prestígio nas profissões. Essa barreira afetaria as mulheres como um todo, impedindo que progredam na carreira, devido, exclusivamente, ao fator gênero e não pelo mérito ou competência. (BILY; MANOOCHECRI, 1995; POWELL; BUTTERFIELD, 1994; MORISON, 1992).

Esse conceito contribui para o entendimento de duas importantes questões: 1) a transparência do vidro, que se refere à ausência de barreiras formais/legais que impeçam a participação de mulheres em cargos e posições de poder, ou seja, as dificuldades das mulheres não podem ser medidas somente pela ausência de dispositivos legais contra sua atuação profissional; e 2) a posição do teto, que representa que há um entrave para ascensão das mulheres, dessa forma, é possível que elas transitem pelas posições dispostas na carreira até um determinado ponto (LIMA, 2013).

Assim, ao deslocar o olhar no sentido de observar a ocupação feminina em postos de poder para problematizar e qualificar a participação das mulheres nas profissões percebe-se a presença de mecanismos sociais sutis e, muitas vezes, quase invisíveis que tendem a fazer com que as mulheres se mantenham em posições mais subalternas, ou seja, que não ascendam nas suas escolhas profissionais (HIRATA, 2002).

O conceito “**Labirinto de cristal**” proposto por LIMA (2013) vem complementar a ideia de segregação horizontal e aponta para os obstáculos encontrados pelas mulheres, simplesmente por

pertencerem à categoria “mulher”, dispostos ao longo de sua trajetória acadêmica, e até mesmo antes, na escolha da área de atuação.

A imagem de um teto nos transmite a ideia de que existe apenas um tipo de barreira e uma única etapa da carreira, no caso, localizada no topo, para ascender a postos de poder. Pode-se ter a errônea percepção de que não há obstáculos para as mulheres até que desejem ascender na profissão (LIMA, 2013, p 885).

O labirinto simboliza os diversos obstáculos enfrentados pelas mulheres ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional. Tais entraves se traduzem principalmente em desistência de determinada carreira e estagnação profissional (LIMA, 2013). Devido aos diversos desafios e armadilhas dispostos no labirinto, os talentos femininos são, muitas vezes, desperdiçados ou pouco aproveitados.

A autora resume os principais aspectos presentes na metáfora do Labirinto de Cristal como: **a)** os obstáculos estão presentes ao longo de toda a trajetória profissional feminina, e não somente em um determinado patamar; **b)** a inclusão subalterna e a sub-representação feminina nas posições de prestígio são consequências condicionadas por múltiplos fatores; **c)** Apesar de sua concretude, os obstáculos do labirinto também são transparentes, como um cristal e podem passar despercebidos, já que suas armadilhas são construídas na massa cultural.

Ou seja, as mulheres são levadas a fazer escolhas e a seguir caminhos acadêmicos e profissionais marcadamente diferentes daqueles escolhidos ou seguidos pelos homens. Sobretudo influenciadas pela família e pela escola, as meninas tendem a se considerar mais aptas para o exercício de determinadas atividades e a estabelecer para si mesmas estratégias de vida mais compatíveis com o que acreditam, ou são levadas a acreditar, como mais adequados para as mulheres. Estabelece-se uma figura feminina sempre associada ao lar, à conservação e ao cuidado com a vida, com estereótipos de que as mulheres são mais organizadas, pacientes e minuciosas; atributos todos relacionados ao cuidado, o que remete a uma extensão do ambiente doméstico, tradicionalmente feminino (HIRATA, 2002).

Outro aspecto perverso dessa segregação é que as profissões consideradas femininas tendem a ser menos valorizadas no mercado de trabalho do que as profissões consideradas masculinas.

Segundo Lima (2013), o conceito **Labirinto de Cristal**, explicita a ideia da exclusão e discriminação feminina em algumas áreas de atuação devido ao gênero, quando é possível perceber barreiras, ainda que não formais, ao longo da carreira da mulher e não apenas no topo.

Após décadas de mudanças sociais e de conquistas dos movimentos feministas, os obstáculos que impedem e dificultam a maior participação das mulheres no campo científico, apesar de concretos, não são formais (LIMA, 2013, P. 884).

Tais barreiras no caminho profissional das mulheres são inúmeras, todavia, muitas vezes, aparecem de formas sutis e quase imperceptíveis, sendo aceitas como naturais pela sociedade, mas, são mecanismos eficazes de discriminação que têm sido identificados inclusive nas carreiras de ciência e tecnologia (OECD, 2012). Em outras palavras, a estrutura das organizações não favorece o sucesso profissional do sexo feminino.

Evidenciam-se menores chances das mulheres de terem ascensão profissional, assumir maiores responsabilidades, ter reconhecimento e obter qualificações mais especializadas, foi também denominado por Margaret Rossiter, na década de 1980, de **segregação hierárquica** (SCHIENBINGER, 2001).

No que diz respeito às interações entre tecnologia, qualificação e divisão sexual do trabalho, Hirata (2002) elucida que as questões de gênero no eixo Norte-Sul são imprescindíveis para uma compreensão mais ampla da influência dessas dimensões, e que a tecnologia, as mudanças e as inovações tecnológicas têm efeitos diferentes sobre o emprego, as condições de trabalho ou a qualificação dos homens e das mulheres, tanto nos países desenvolvidos, quanto nos países em desenvolvimento. Esse impacto difere segundo a categoria profissional a que pertence o trabalhador ou trabalhadora e segundo a posição que ocupa na divisão do trabalho. Os movimentos de feminização e masculinização de tarefas, ocupações e profissões, verificados a partir de inovações ou mudanças tecnológicas, mostraram-se variáveis no tempo e no espaço, coexistindo com a divisão sexual do trabalho. Há, então, uma movimentação das fronteiras entre trabalhos dos homens e os das mulheres, dando a impressão de alteração positiva naquela repartição em favor das mulheres; tende-se, contudo, a manter a divisão interna anterior ou a recriar novos espaços de gênero, reproduzindo a hierarquização que atribui mais valor aos trabalhos masculinos, confirmando o segundo princípio da divisão sexual do trabalho: aquele em que o trabalho do homem “vale” mais do que o trabalho da mulher. (HIRATA, 2002).

Diversos são os fatores que tentam justificar a divisão sexual do trabalho e as discriminações sofridas pela mulher no campo acadêmico e profissional. O senso comum, muitas das vezes, assume como prováveis causas para justificar essa discrepância os aspectos biológicos, que imputa a mulher uma suposta falta de controle emocional da mulher - que as tornam menos resistentes às pressões frequentes dos cargos de comando - à educação que não favorece nelas o

desenvolvimento da determinação e de certa agressividade, teoricamente, fundamentais nos cargos de comando. Esse entendimento sem fundamentos confiáveis só reforça o estereótipo masculino, como sendo o homem quem tem mais aptidão para assumir cargos e posições de maior destaque, sobretudo nas áreas do conhecimento com maior valor econômico agregado, tais como as áreas de C&T (TABAK, 2002) perpetuando assim uma divisão sexual do trabalho fundamentada em preconceitos e discriminações.

Diante dos dados apresentados constata-se que apesar do aumento da participação feminina nas universidades brasileiras e da crescente inserção da mulher no mercado de trabalho formal, comparada às outras áreas, a participação feminina nas engenharias continua tímida.

Essas escolhas profissionais das mulheres refletem em menor remuneração, menor ascensão social e perpetuam o entendimento pelo senso comum de que C&T “não são coisas para mulheres”.

Debates acerca das relações de gênero e da divisão sexual do trabalho nas engenharias, abordando as contradições que tais relações produzem, ficam subsumidos nas tramas sociais, e são poucas as pesquisas que os trazem como tema central. Porém, a exploração e a opressão da mulher, justificadas pela sua condição feminina, estão frequentemente presentes nas relações acadêmicas e de trabalho, sobretudo naquelas áreas ditas masculinas, trazendo em seu bojo uma naturalização das diferenças, quase sempre traduzidas em desigualdades.

Numa perspectiva mundial os avanços científicos e tecnológicos, como a internet, têm aumentado o contato entre os países promovendo uma maior interação entre nações e repercutindo em mais exigências impostas aos trabalhadores de ambos os sexos, demandando uma força de trabalho, cada vez mais, qualificada independentemente do gênero (BARTELL, 2003). Assim, o intercâmbio de estudantes e profissionais entre países tornou-se uma opção para muitos na busca por melhores qualificações. Para Bartell (2003) o processo de “internacionalização” é representado por trocas internacionais relacionadas à educação e à globalização.

A internacionalização está na pauta da Política de Ensino Superior e da Política Científica, Tecnológica e de Inovação (PCTI) da maioria dos países industrializados e de industrialização recente. Os documentos oficiais e os programas das agências financiadoras de pesquisa e desenvolvimento (P&D) dos mais variados países revelam que todos eles incluem programas e ações voltadas para a internacionalização do ensino superior e das atividades de pesquisa e inovação, tais como: estímulo à mobilidade de estudantes e pesquisadores, colaboração física e virtual. Entre tais ações e programas, aqueles voltados ao estímulo à mobilidade de pessoas entre países têm sido particularmente enfatizados com base no argumento de que “os fluxos de conhecimento e a transferência de tecnologia são, primariamente, fenômenos incorporados em pessoas” (MAHROUM, 2000, p.23).

Nesse sentido, em se tratando de programas complementares à graduação e a pós-graduação nas áreas tecnológicas, com o objetivo de apresentar uma resposta às demandas sociais pela busca do desenvolvimento tecnológico e de fomentar uma melhor qualificação de sua força de trabalho nas áreas científicas tecnológicas, o Governo brasileiro criou, em 2011, o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) apostando na mobilidade de estudantes ao exterior e da atração de profissionais para a troca recíproca de conhecimentos. Tem por objetivo principal a formação e a capacitação de estudantes e profissionais em importantes instituições de ensino e pesquisa estrangeiras, além de atrair jovens talentos e pesquisadores estrangeiros para o Brasil.

O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) é o maior programa de bolsas da história, trazendo a ousada proposta de ofertar mais de 100.000 bolsas de estudo para a mobilidade internacional a serem implementadas no período de quatro anos.

O principal objetivo do programa CsF é promover a internacionalização da ciência e tecnologia no Brasil, proporcionando aos participantes do programa a oportunidade de estudarem parte de seu curso em algumas das melhores instituições de ensino do mundo. O esforço maior do programa está centrado nas áreas da ciência, tecnologia, engenharia e matemática. e busca oferecer aos estudantes a oportunidade de aprender e se envolver com estudiosos e profissionais de todo o mundo por meio de cursos e estágios.

O Programa CsF estabeleceu como áreas prioritárias do conhecimento as Engenharias e demais áreas tecnológicas.

Compreendemos que o Programa Ciência sem Fronteiras é uma Política de Governo que visa à formação de estudantes brasileiros, proporcionando a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, à competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil (NASCIMENTO, 2016), e sobre tudo a formação e qualificação profissional dos participantes. Logo, podemos afirmar que o objeto dessa pesquisa vincula-se às discussões relacionadas com a educação e a formação para o mundo do trabalho.

A escolha do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET como *locus* da pesquisa empírica deve-se à grande importância e notoriedade da instituição e, sobretudo por ser uma instituição credenciada pelo Programa CsF desde 2012. No período de 2012 a 2015 o CEFET-

MG enviou para a mobilidade estudantil internacional pelo Programa CsF 690 alunos/as. Contudo, para o presente estudo, consideraram-se apenas os alunos dos cursos de engenharia, dos Campi de Belo Horizonte, que participaram do CsF.

As pesquisas do INEP indicam que o percentual médio de ingresso de mulheres até 2013 foi de 55% do total em cursos de graduação presenciais. Se o recorte for feito por concluintes, o índice sobe para 60%. Desse total aproximado de 7,2 milhões de matrículas, 3,9 milhões foram de mulheres, contra 3,2 milhões do sexo oposto. (Brasil, 2013). Porém, as mulheres brasileiras são maioria apenas no campo das ciências sociais e humanidades em geral e têm uma participação igualitária ou levemente maior na química, biotecnologia e ciências da saúde. Já nas ciências exatas, em particular na física, matemática, computação e engenharias, a participação feminina ainda é baixa, contatando que as áreas tecnológicas das engenharias e das ciências exatas ainda continuam sendo um reduto masculino.

No CEFET-MG a realidade não é diferente quando se analisa o fator gênero. O público masculino ainda é maioria na Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Engenharia da Computação e Engenharia de Produção Civil. As mulheres apresentam ligeira vantagem na Engenharia de Materiais, e representa quase o dobro do número de alunos na Engenharia Ambiental e Sanitária, curso no qual os estereótipos de gênero tais como, cuidado, ordem e limpeza estão associados.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis alunas CEFET-MG, egressas do Curso de Engenharia de Produção Civil, que participaram do Programa Ciência sem Fronteiras e que estavam atuando profissionalmente como engenheiras. Foi possível, pelas respostas das entrevistas delinear um breve perfil das entrevistadas: idade, estado civil, se tinham filhos, com quem moravam, profissão dos pais, entre outras informações. Ressalta-se que, embora não tenha objetivo etnográfico, esse levantamento permitiu conhecê-las um pouco e evidenciar algumas razões para suas escolhas acadêmico-profissionais.

No discurso das entrevistadas é possível perceber que a experiência do CsF trouxe uma nova visão de mundo, ou seja, um novo olhar para a cultura do outro. Isso é algo que se adquire, de forma mais consciente, com a experiência de viver no exterior convivendo com povos e culturas diferentes, como relata Debby que estudou nos EUA durante o CsF.

*Principalmente, em relação à cultura; conviver com culturas diferentes. O que aqui a gente não pode fazer, não quer dizer que seja certo ou errado em outra cultura. Isso desenvolveu em mim, uma tolerância bem maior. Eu consigo ver o outro, aceitar alguns aspectos dele porque isso é cultural. Isso te dá uma desenvoltura maior também para você comunicar com as pessoas com respeito, você aprende a ficar mais no seu lugar. Aprende a conhecer o outro, dá uma desenvoltura grande, pra iniciar uma conversa. Eles chamam isso de "open-minded" e você fica um pouco mais livre dos preconceitos (Carol).*

Um sentimento de emancipação decorrente das experiências vividas ao longo da participação no CsF é relatado por todas as entrevistadas, indiferentemente da duração da estadia ou do país destino. Um sentimento de mais controle sobre si e mais segurança quanto à sua condição de mulher e profissional pode ser percebido quando Carol relata seu crescimento pessoal nesse período que esteve fora: "Sim, um crescimento de 100%, mais pela experiência de conhecer uma nova cultura. Eu achava que eu ia crescer muito só profissionalmente, mas não; eu cresci pessoalmente também".

Ao comentar sobre a atuação do/a engenheiro/a em relação à sua capacitação para atender às demandas do mercado de trabalho, Tonini (2007) ressalta a importância de uma formação abrangente que contribua para que esse profissional tenha um perfil crítico, reflexivo e generalista. Na fala de Mary, que viveu na Alemanha, é possível evidenciar o desenvolvimento de tais competências, quando relata: "adquiri autoconhecimento, independência, mais consciência, mudou meus hábitos. Hoje vejo as coisas de forma mais crítica, mas mais tolerante também".

A experiência e o conhecimento adquirido durante o Programa CsF não terminam ou se limitam ao período no exterior, como aponta Grinspun (2009); o conhecimento e envolvimento com saberes não acabam na escola, não se iniciam com um trabalho, mas requer permanentemente o pensar-refletir-agir num mundo marcado por progressivas transformações. Esse pensamento pode ser inferido nas palavras de Malu, quando comenta a experiência do aprendizado e o que isso agregou na maneira de pensar e gerir sua carreira.

*Eu acho que o que mais me ensinou lá, além do curso em si, foi a vivência, o relacionamento. Eu aprendi muito a fazer contato com professores lá. É muito importante. Aqui eu nunca tinha pensado que o professor é um excelente meio de fazer você crescer na sua profissão (Malu).*

Outro aspecto recorrente mencionado pelas entrevistadas, quanto à relevância da participação no CsF, é o que diz respeito a vencer barreiras e limitações de cunho pessoal, como por exemplo, a introspecção e timidez.

*Depois que eu cheguei eu pensei que eu era poderosa. Eu tenho muita dificuldade de ficar falando assim. Eu fico muito nervosa. Ai eu pensei, nossa, eu estava lá,*

*falando em inglês, gente que eu não conhecia, era tudo mais difícil, multiplicado por mil. Ai quando eu cheguei, eu pensei, eu consigo fazer uma entrevista, falar o que eu preciso. Quando eu voltei eu estava com essa confiança que eu consegui as duas entrevistas que eu fiz deram certo. Não teve nenhum estágio que eu fui reprovada (Malu).*

Outro relato semelhante é o feito por Carol, que estudou nos Estados Unidos, e relata a mudança de paradigma de comportamento quanto à timidez e exposição pessoal. A experiência do CsF permitiu que ela refletisse sobre sua postura em sala de aula e perante a vida, criando um novo patamar de comportamento, mais audacioso.

*Algo que eu melhorei muito foi à timidez. Diminuiu bastante a minha timidez. Eu tinha muita dificuldade de apresentar trabalho para a classe e agora não. Não aulas, eu tinha vergonha de levantar a mão e perguntar em inglês. Ai eu pus na cabeça que chegando ao Brasil eu não ia ficar com vergonha de perguntar (Carol).*

Evidencia-se nos relatos das entrevistadas que a experiência do CsF mudou a percepção que as estudantes tinham de si mesmas, da educação e do mundo de maneira geral. Apesar de ainda muito jovens, essas mulheres se sentem mais capazes e confiantes. As contribuições, no aspecto pessoal, psicológico e social, advindas da participação no Programa Ciência sem Fronteiras são relatadas por todas as participantes, resultados esses não somente nos aspectos mensuráveis, como, por exemplo, a aquisição linguística, mas também no que diz respeito às questões objetivas e subjetivas dos processos de aprendizado e qualificação profissional.

Tal participação feminina em C&T, conforme esclarece Hesa (1994), pode implicar em transformações sociais e econômicas com um impacto favorável para toda a sociedade. O crescente interesse feminino demonstrado pelas carreiras em C&T é um indicador de que as fronteiras da divisão sexual do trabalho se movimentam ininterruptamente. Um maior acesso feminino ao conhecimento científico e aos recursos tecnológicos disponíveis é de grande importância para um melhor desempenho das mulheres em diferentes níveis sociais e profissionais, haja vista, o reduzido número de mulheres em cargos de prestígio e decisão nas áreas tecnológicas, o que dificulta a implementação de políticas públicas e medidas que estimulem uma maior participação feminina nas áreas de C&T.

A superação das diferenças entre homens e mulheres no mundo do trabalho, em geral, e na ciência em particular, requer incentivos que possam de alguma forma, neutralizar, ou ainda, minimizar os efeitos dos diversos aspectos da divisão sexual do trabalho desde a mais tenra idade, na definição de tarefas domésticas, até nas escolhas acadêmicas e profissionais (HIRATA, 2007).

A experiência do CsF pode ser apontada como um diferencial para as jovens que participaram do programa, uma vez que, as habilidades trabalhadas e desenvolvidas ao longo de sua estada no exterior e a realização dos cursos em universidades estrangeiras tiveram um efeito particularmente positivo na autoestima e segurança pessoal dessas jovens.

No aspecto profissional a participação no CsF refletiu de forma diversa para as entrevistadas, não ficando claro se trouxe benefícios imediatos para todas elas. Quando questionadas se ter participado no Programa CsF foi um diferencial para o processo seletivo e sua contratação na empresa de projetos na qual trabalha hoje, Malu acredita que em seu processo seletivo foi determinante.

*[...] fizeram perguntas técnicas também, mas como eu tinha estado no CsF eles ficaram muito interessados nisso. Tinha acabado de voltar do Canadá, não tinha muita gente que já tinha voltado do CsF, então eles gostaram muito disso. Sim, foi o que eles mais comentaram (Malu).*

Um relato parecido foi apresentado por Gabi, que também estudou no Canadá e trabalha em uma empresa estatal no departamento de engenharia: "as pessoas demonstram e falam abertamente, querem saber se mais o que aconteceu, ficam curiosas mesmo, elas querem saber, acho que é um diferencial bom, não ruim". Nas perspectivas de Malu e Gabi, a participação no CsF foi um diferencial positivo que contribuiu para serem contratadas pelas empresas. Tais relatos levam à inferência de que a participação num programa de mobilidade estudantil, no caso o Programa Ciência sem Fronteiras foi algo que repercutiu de forma positiva, até mesmo trazendo certo *status* para as participantes.

Contudo, outras entrevistadas tiveram uma impressão completamente oposta. Mary que estudou na Alemanha e trabalha na indústria não consegue perceber nenhuma vantagem de ter participado do Programa CsF para ser recrutada e selecionada para a vaga de emprego. Ela relata que durante o processo seletivo a estadia no exterior não foi um diferencial.

*Não, o diferencial foi mesmo foi o teste de Excel, eles mesmos falaram, porque eu fechei a prova de Excel. Ninguém conseguia fazer a prova. E isso é que realmente foi o diferencial porque eles usam muito o Excel, isso é que mudou tudo. Inclusive ninguém que eu conheço passou em estágio pela participação no CsF, não tá sendo tão assim, aqui no Brasil não. (Mary).*

Outra entrevistada atribuiu experiência na área com sendo o fator mais decisivo para ser selecionada e contratada. Quando perguntada se percebia uma valorização da experiência que teve no exterior pelo CsF respondeu negativamente.

*Não, como eu disse não valorizam, é algo mais pessoal. Você aprende uma nova língua, mas é para você e não um diferencial no mercado de trabalho. [...] eu fiz o Ciência Sem Fronteiras, mas os outros estavam trabalhando; conseguiram a experiência profissional. Você teve uma experiência internacional e os outros candidatos tiveram uma experiência na prática, local (Cris).*

As opiniões e percepções quanto ao impacto profissional da participação no CsF se divergem. Não está claro para todas as entrevistadas se ter participado do CsF e ter adquirido essa experiência internacional foi um fator realmente determinante para serem contratadas. Contudo, as entrevistadas retornaram para o Brasil em períodos diferentes e no espaço de um ano muita coisa mudou em termos políticos e econômicos no país. Um dos setores mais atingidos pela crise iniciada em meados de 2015, que culminou com o *impeachment* da então Presidenta Dilma Rousseff, foi o da engenharia. Segundo dos do IBGE e Ministério do Trabalho cerca de um milhão e setecentos mil brasileiros perderam o emprego em 2015, atingindo até mesmo os profissionais que antes da crise eram disputados pelo mercado, tais como os engenheiros.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo traz achados de Dissertação de Mestrado que teve por objetivo geral discutir e problematiza as relações sociais de sexo/gênero e a divisão sexual do trabalho presentes nas engenharias, tendo como interlocução o Programa de Mobilidade Acadêmica Internacional Ciência sem Fronteiras (CsF), criado pelo Governo Federal em 2011. Os sujeitos de pesquisa são alunas egressas do Curso de Engenharia de Produção Civil do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), que participaram do CsF e que se encontram atuando nessa área profissional histórica e majoritariamente masculina.

As informações coletadas demonstraram o avanço da mulher na educação no Brasil, em especial no ensino superior, e numa área profissional historicamente masculina – a engenharia. Foi possível perceber as relações sociais de sexo/gênero e a divisão sexual do trabalho na engenharia é como seus estereótipos interferem no mundo do trabalho e perpetuam os estigmas contra a mulher.

Evidenciou-se a exploração e a opressão da mulher nas relações acadêmicas e de trabalho, justificadas pela sua condição feminina, trazendo em seu bojo a naturalização das diferenças, quase sempre traduzidas em desigualdades.

A análise acerca de relações sociais de sexo/gênero no mundo do trabalho da engenharia, dialogando com a mobilidade estudantil internacional, evidencia um deslocamento das fronteiras que separam a divisão sexual do trabalho nas engenharias e apresentam um avanço nos indicadores oficiais que indicam que a mulher adentra de forma contínua o mundo da engenharia.

Ao analisar o discurso das engenheiras sujeitos dessa pesquisa, foi possível perceber que as entrevistadas apresentavam razões semelhantes para a escolha da área da engenharia, associado ao interesse pela matemática e ciências exatas desde tenra idade, o *status* que a profissão podia oferecer e influências da família. Foram enfáticas quanto à desvalorização do gênero feminino nas engenharias, as dificuldades e preconceitos enfrentados pelas mulheres desde a escolha da área de atuação, durante a trajetória na faculdade e principalmente para exercer a profissão de engenheira, além da exclusão feminina das posições de comando e menor prestígio social.

Em suas falas as entrevistadas defendem claramente as engenharias como também campo de atuação válido para as mulheres, repudiando qualquer tipo de exclusão e/ou discriminação contra a mulher e a capacidade feminina em atuar em qualquer atividade profissional. Entretanto, é possível perceber traços de um discurso hegemônico, principalmente relacionado à capacidade física e estereótipos masculino e feminino, como por exemplo, o cuidado e organização sendo uma qualidade inata das mulheres, refletindo na escolha de determinados nichos de trabalho com um cunho mais “feminino”. Descrevem situações que se pode identificar o princípio da segregação hierárquica nas engenharias, nas quais existem trabalhos para homens e para mulheres e os trabalhos para os homens sempre são mais valorizados. Assim, confirma-se a presença dos princípios organizadores da divisão sexual do trabalho descritos por Kér goat (1998). As falas das entrevistadas denunciam o sexismo ainda presente nas engenharias e ratifica a necessidade constante das mulheres engenheiras reafirmarem sua capacidade e competência para exercer a profissão.

A análise das falas das entrevistadas evidencia as contribuições da participação no Programa Ciência Sem Fronteiras quanto a formação profissional e constituição da visão de mundo dessas jovens mulheres. Vários são os aspectos abordados por elas no que diz respeito às habilidades desenvolvidas e aprimoradas durante a participação no Programa CsF. Destaca-se o desenvolvimento linguístico que foi uma habilidade consideravelmente aperfeiçoada. Outro ponto que acreditam ser de grande relevância, e apontado por todas as entrevistadas de forma enfática, é o aspecto relacional e a desenvoltura para se expressar em público. Essas habilidades que

envolvem lidar com a timidez, o autoconhecimento, as relações interpessoais são comportamentos que irão acompanhar essas jovens pelo resto de suas vidas e terão uma contribuição em todos os aspectos sociais e profissionais por vir.

Ainda os relatos mostram que após esse período no exterior, longe de suas famílias e num meio social diferente, convivendo com pessoas de diferentes culturas, imersas em um mundo completamente novo, essas jovens se transformaram. Talvez o mais importante legado do CsF foi vislumbrarem uma nova concepção de vida e visão de mundo. Uma visão de mundo mais plural, mais diverso, mais tolerante que respeita e convive com as diferenças, além de adquirirem um comportamento mais responsável

Finalmente, no aspecto profissional, essas jovens que participaram do CsF foram expostas a metodologias de ensino e trabalho muito distintas e foram expostas a novas ideias e novos métodos de lidar com problemas. Sendo assim, têm a chance de serem profissionais de vanguarda, não se contentando com o que foi simplesmente entregue, mas buscam inovar e raciocinar quanto a novas possibilidades. O retorno profissional pode não ter sido imediato para muitas delas, talvez por conta do cenário político e econômico do país nos últimos anos, mas a médio e longo prazo a semente que foi plantada durante o Programa CsF florescerá e dará frutos. Frutos em forma de profissionais melhor qualificadas, aptas a entregar ao trabalho na engenharia o melhor de si, tornando-se cidadãos mais responsáveis e conscientes que compreendem que também fazem parte da mudança que querem para os pais.

## REFERÊNCIAS

BARTELL, Marvin. Internationalization of universities: A university culture-based framework. **Higher Education**, Manitoba, Winnipeg, 2003.

BILLY, Sherry; MANOOCHECRI, Gus. Breaking the glass ceiling. **American Business Review**, v. 13, n. 2, p. 33-40, 1995.

BRASIL. **Portal Brasil**. <<http://www.brasil.gov.br>>. Acesso em: 22 set.2019.

BRASIL. **Brasil em desenvolvimento**: Estado, planejamento e políticas públicas / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. - Brasília: IPEA, 2010.

BRASIL. **Ciências Sem Fronteiras**. O que é? Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>>. Acesso em 22 set.2019.

BRASIL. MINISTÉRIO do Trabalho e Emprego – MTE. Relação Anual de Informações Sociais – RAIS. Brasília: disponível em <<http://www.mte.gov.br/rais>> Acesso em: 22 set.2019.

BRASIL. INSTITUTO Brasileiro Geografia e Estatística – IBGE. Portal Eletrônico. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 22 set.2019.

BRASIL. **Brasil em desenvolvimento**: Estado, planejamento e políticas públicas / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: IPEA, 2010.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. (Org.). **Educação Tecnológica** – desafios e perspectivas. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo. Cortez. 2009.

HESA. Statistics in The Rising Tide: **A report on Women in Science, Engineering and Technology**; HMSO, London, 1994.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. São Paulo: Bontempo, 2002,

HIRATA. H. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. Cadernos de Pesquisa, v.1, n.132, set/dez, p. 595-609, 2007.

KERGOAT, Danièle. Lutes ouvrières et rapports sociaux de sexe: de la construction du sujet collectif dans l'univers de travail ouvrier. **Seminário Internacional Políticas de gestão, relações de trabalho e produção simbólica**. São Paulo, agosto 1989 (mimeo).

KERGOAT, Daniele. Divisão Sexual do Trabalho e Relações sociais de Sexo. In: **Trabalho e Cidadania Ativa para as mulheres**. Caderno da Coordenadoria Especial da Mulher, São Paulo. 2003.

KERGOAT, Danièle. Divisão Sexual do Trabalho e Relações Sociais de Sexo. In: HIRATA, Helena et. AL. (orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009.

LIMA, Betina Stefanello. In: **O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física**. Estudos Feministas: Florianópolis, setembro-dezembro, 2013.

MORRISON, Ann. **The new leaders**. San Francisco, Jossey-Bass, 1992.

MAHROUM, S. **Highly skilled globetrotters**: mapping the international migration of human capital. R&D Management, vol. 30, no1, 2000, pp.23-32.

NASCIMENTO, Adeli Ferreira. **Análise da implementação do Programa Ciência sem Fronteiras nos cursos de graduação em engenharia de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016.

OECD. **Measuring gender (ine)quality**: introducing gender institutions and development data base (GID): DEV/DOC (2006)1, 2006. Disponível em: <<http://www.oecd.org>>. Acesso em: 22 set.2019.

OECD. **Gender equality in education, employment and entrepreneurship**: final report do the MCM, 2012ª. Disponível em: <<http://www.oecd.org>>. Acesso em: 22 set.2019..

QUIRINO, Raquel. **Mineração também é lugar de mulher! Desvendando a (nova?!) face da divisão sexual do trabalho na mineração de ferro.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

QUIRINO, Raquel. **Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo:** aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista. Trabalho & Educação nº. 24.2. 2015. Disponível em <<http://www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao>>. Acesso em 22 set.2019..

SCHIENBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru, Edusc, 2001.

TABAK, Fanny. **O Laboratório de Pandora:** estudos sobre ciência no feminismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

TONINI, Adriana M. **Ensino de Engenharia:** atividades acadêmicas complementares na formação do engenheiro. 2007. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

# RELAÇÕES SOCIAIS DE SEXO/GÊNERO, ERGONOMIA, SAÚDE E SEGURANÇA NO TRABALHO: ESTUDO DE CASO EM UMA INDÚSTRIA TÊXTIL<sup>1</sup>

ROSA, Mislene A. Gonçalves\*

QUIRINO, Raquel\*\*

## RESUMO

Ressalta-se a atual preocupação com a segurança, saúde e ergonomia no trabalho no ambiente industrial, devido ao elevado número de acidentes e doenças relacionadas à atividade produtiva, e apresentam-se reflexões sobre a evolução das práticas da Ergonomia como a ciência que visa adequar e melhorar as condições de trabalho. Destacam-se a divisão sexual do trabalho e as relações sociais de sexo/gênero presentes na indústria têxtil e, justifica-se a perspectiva de gênero na análise ergonômica das atividades, a partir da constatação de Hirata e Kergoat de que a classe operária tem dois sexos, o que contraria a tendência de analisar o trabalho tendo como padrão o trabalhador masculino. Como as condições objetivas e subjetivas da divisão do trabalho entre os sexos são quase sempre assimétricas, analisá-las em termos de padronização da classe operária sem considerar o gênero, poderá levar a um conhecimento falso das relações de trabalho. Especificamente na indústria têxtil, observa-se a preponderância da força de trabalho feminina, desde as primeiras fábricas de tecidos instaladas no Brasil a partir de meados do século XIX e princípio do século XX, nas quais se empregavam principalmente meninas órfãs, mulheres viúvas e solteiras, como nos mostram Gonçalves e Lima em estudo de 2009 Também segundo Comper e Padula, num outro estudo de 2006, no Brasil, registra-se um elevado número de trabalhadores/as afastados/as no setor Têxtil, devido à exposição aos fatores de riscos ergonômicos presentes nas condições de trabalho, tais como necessidade de força excessiva, repetição de movimentos, posturas inadequadas, ausência de pausas, entre outras condições ergonomicamente irregulares que aumentam a frequência de doenças físicas e mentais. Sendo assim, a partir de uma análise crítica e dialética, apresentam-se as tensões, contradições e antagonismos existentes entre os grupos sociais formados por homens e mulheres no ambiente de trabalho. Os resultados apontam para um silenciamento das relações de gênero neste seguimento industrial, sobretudo quando se analisa as condições ergonômicas das atividades na perspectiva de uma subjetiva sexuada e atuante.

**Palavras-chave:** Divisão Sexual do Trabalho; Ergonomia, Saúde e Segurança no Trabalho; Indústria Têxtil.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende apresentar reflexões, apoiadas em fundamentos teóricos e empíricos, sobre a divisão sexual do trabalho e as questões ergonômicas sob o ponto de vista da mulher trabalhadora da indústria têxtil. Em seus limites, contribuir para elucidar como se dá a divisão sexual do trabalho em uma Indústria Têxtil e como ações ergonômicas adotadas pela empresa pode vir a contribuir para amenizar as dificuldades enfrentadas pelas mulheres.

Ressalta-se a atual preocupação com a segurança, saúde e ergonomia no ambiente industrial, devido ao elevado número de acidentes e doenças relacionadas à atividade produtiva, e apresentam-se considerações sobre a evolução das práticas da Ergonomia como a ciência que visa adequar e melhorar as condições de trabalho. Destacam-se a divisão sexual do trabalho e as relações sociais de sexo/gênero presentes na indústria têxtil e, justifica-se a perspectiva de gênero na análise ergonômica das atividades, a partir da constatação de Hirata e Kergoat (1994) de que a classe operária tem dois sexos, o que contraria a tendência de analisar o trabalho tendo como padrão o trabalhador masculino. Como as condições objetivas e subjetivas da divisão do trabalho entre os sexos são quase sempre assimétricas, analisá-las em termos de padronização da classe operária sem considerar o gênero, poderá levar a um conhecimento falso das relações de trabalho.

Especificamente na indústria têxtil, observa-se a preponderância da força de trabalho feminina, desde as primeiras fábricas de tecidos instaladas no Brasil a partir de meados do século XIX e princípio do século XX, nas quais se empregavam principalmente meninas órfãs, mulheres viúvas e solteiras (LIMA, 2009).

Também segundo Comper e Padula (2010, p.216), no Brasil, registra-se um elevado número de trabalhadores/as afastados/as no setor têxtil, devido à exposição aos fatores de riscos ergonômicos presentes nas condições de trabalho, tais como necessidade de força excessiva, repetição de

<sup>1</sup> Pesquisa realizada com recursos do Programa Institucional de Fomento à Pesquisa do CEFET-MG (PROPESQ) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

\* Mestra em Educação Tecnológica pelo PPGET/CEFET-MG). Membro do Grupo de Pesquisa em Formação e Qualificação Profissional (FORQUAP) no CEFET-MG. Graduação em Engenharia Mecânica e Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho pela PucMinas. E-mail: <[misleneag@gmail.com](mailto:misleneag@gmail.com)>.

\*\* Doutora em Educação, professora do PPGET/CEFET-MG. Coordenadora do FORQUAP no CEFET-MG. E-mail: <[quirinoraquel@hotmail.com](mailto:quirinoraquel@hotmail.com)>.

movimentos, posturas inadequadas, ausência de pausas, entre outras condições ergonomicamente irregulares que aumentam a frequência de doenças físicas e mentais.

Sendo assim, a partir de uma análise crítica e dialética, apresentam-se as tensões, contradições e antagonismos existentes entre os grupos sociais formados por homens e mulheres no ambiente de trabalho. Os resultados apontam para um silenciamento das relações de gênero neste seguimento industrial, sobretudo quando se analisa as condições ergonômicas das atividades na perspectiva de uma subjetiva sexuada e atuante.

## **METODOLOGIA**

A fundamentação teórica buscou dados históricos sobre a divisão sexual trabalho na Indústria Têxtil, assim como o conceito amplo de ergonomia, que engloba a ação ergonômica que se materializa em objetos (ferramentas, utensílios, vestuário, mobiliário), mas também em elementos organizacionais. Os fundamentos empíricos, por sua vez, baseiam-se tanto em resultados de estudos realizados por autoras citadas na referência, também em entrevistas semiestruturada realizadas com trabalhadores/as de uma indústria têxtil localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, assim com a observação direta do local de trabalho.

Foram realizadas entrevistas seguindo um roteiro de questões semiestruturado com questões flexíveis, permitindo aos/as entrevistados/as falarem livremente, inclusive sobre outros assuntos. Para Gerhardt et al. (2009, p. 72), este instrumento objetiva "obter diferentes respostas à mesma pergunta, possibilitando que sejam comparadas".

Trata-se de abordagem qualitativa, cujos achados foram analisadas em uma perspectiva dialética, buscando construir a síntese a partir da relação de tensão e das contradições, da contextualização e da historicidade (WACHOWICZ, 2001). Tendo como principal referência as teorias da Divisão Sexual do Trabalho.

Dessa forma, a investigação aqui proposta situa-se no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. O desafio posto é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real, conforme alerta Frigotto (2010, p.82) e romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante. É, conforme sugere Gramsci (1978), apresentar uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente.

## **DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E RELAÇÕES SOCIAIS DE SEXO/GÊNERO**

Hirata e Kergoat (2008) defendem que a divisão sexual do trabalho é resultante das relações sociais, que destinam aos homens o serviço produtivo e às mulheres o reprodutivo e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social agregado:

a divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares, etc. (HIRATA; KERGOAT, 2008 p. 266).

Nessa perspectiva de relações contraditórias e antagônicas no grupo social composto por mulheres e homens, Engels (1977, p. 70-71) constata que "o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino". Portanto, a realidade social é contraditória, comportando avanços e retrocessos, "trata-se, efetivamente, de uma contradição viva, perpetuamente em vias de modificação, de recriação" (KERGOAT, 1986, p. 83).

Portanto, as relações sociais de sexo/gênero serão discutidas nesta pesquisa na perspectiva materialista histórica, tratada como relações antagônicas e de embate entre dois gêneros na sociedade. Importante ressaltar a visão de Kergoat (1996) ao afirmar que as diferenças entre os sexos são construídas socialmente, possuem uma base material e revelam-se como relações de poder. Portanto, a autora reflete sobre a necessária ruptura radical com as explicações biologizantes e naturais sobre as diferenças entre as práticas sociais masculinas e femininas.

Também Marx e Engels (1968) questionam a perspectiva para qual as relações sociais de produção são naturais, sendo por isso consideradas como leis eternas que devem reger sempre a sociedade, segundo os autores o conceito de relações sociais de produção, refere-se as formas estabelecidas de distribuição dos meios de produção e do produto e o tipo de divisão social do trabalho numa dada sociedade e em um período histórico determinado, expressa o modo como os homens se organizam entre si para produzir; que formas existem naquela sociedade de apropriação de ferramentas e tecnologia. Nas palavras dos autores,

[...] a produção da vida, tanto a própria através do trabalho como a alheia através da procriação, surge-nos agora como uma relação dupla: por um lado, como uma relação natural e, por outro, como uma relação social, social no sentido de ação conjugada de vários indivíduos, não importa em que condições, de que maneira e com que objetivo. Segue-se que um determinado modo de produção ou estágio de desenvolvimento industrial se encontram permanentemente ligados a um modo de cooperação ou a um estado social determinado, e que esse modo de cooperação é ele mesmo uma força produtiva. (MARX; ENGELS, 1968, p. 35).

De forma análoga, a divisão sexual do trabalho e a noção de trabalho doméstico também não a-histórico, não se pode negar o poder dos movimentos sociais e dos agentes históricos e sociais, é a forma concreta que torna o trabalho reprodutivo designado para o grupo das mulheres em uma sociedade assalariada. Ela se coloca como uma dimensão da divisão social do trabalho, quando da reestruturação trazida pelo desenvolvimento do sistema capitalista, que separa um espaço/tempo para trabalhar e ganhar um salário do espaço/tempo do trabalho de reprodução. Portanto a discriminação vivida pelas mulheres não é um problema exclusivo delas ou advindo de uma suposta incapacidade natural, mas resultado das relações sociais entre os sexos construídas ao longo da história. (KERGOAT, 1998).

A divisão sexual do trabalho trouxe uma carga de assimetria e desigualdade quanto da divisão de tarefas entre homens e mulheres. Para além da designação do homem ao trabalho público e assalariado e a mulher ao trabalho doméstico e sem remuneração, configura-se uma relação de poder e uma valorização diferenciada do trabalho masculino e feminino, sendo aquele mais valorizado do que este.

Segundo Hirata e Kergoat (2007, p.599) a divisão sexual do trabalho se organiza a partir de dois princípios: o princípio de separação e o princípio hierárquico. Primeiramente separa-se em "trabalhos de homens" e "trabalhos de mulheres" e, posteriormente, atribui maior valor social agregado ao trabalho do homem em detrimento do trabalho de mulher. As autoras ressaltam que tais princípios organizadores rebaixam o gênero ao sexo biológico, reduzindo as práticas sociais a "papeis sociais" sexuados que remetem ao destino natural da espécie. A categoria de análise "gênero" visa rejeitar um determinismo biológico buscando promover mudanças das práticas sociais.

Em se tratando do "princípio da separação" evidencia-se, em vários setores industriais, que a mera descrição de um cargo não equivale àquilo que realmente é feito pelo/a trabalhador/a. Mesmo quando homens e mulheres possuem o mesmo cargo, as tarefas realmente realizadas são diferentes. Através da pesquisa empírica este estudo busca esclarecer as contradições inerentes a organização do trabalho na Indústria Têxtil, em uma perspectiva de sujeitos sexuados.

Torna-se necessário enfatizar que a opressão da mulher na sociedade não tem um fundamento natural mas sim social e histórico, sendo assim é possível vislumbrar a sua superação através da mudança das práticas sociais.

## **ERGONOMIA, SAÚDE E SEGURANÇA NO TRABALHO**

Segundo Laville (1977), a Ergonomia é o estudo científico da relação entre o/a trabalhador/a e o seu ambiente de trabalho; busca desenvolver a melhor maneira de executar um serviço, a utilização dos recursos mais apropriados, a organização dos procedimentos e do local de trabalho, assim como o uso correto e a manutenção dos equipamentos necessários à execução das tarefas de modo a proteger a integridade do/a trabalhador/a.

Buscando ampliar esse conceito, inicia-se a discussão sobre Ergonomia trazendo a etimologia do vocábulo de origem grega, em que *Ergo* (trabalho) e *nomos* (regras, normas, leis), seriam, portanto, regras/normas/leis para execução do trabalho. No entanto, ressalta-se que nesse caso a etimologia não especifica bem o objeto da Ergonomia. Logo, faz-se necessário citar algumas definições visando compreendê-la melhor.

Oliveira (1997), no dicionário crítico de trabalho e tecnologia, define Ergonomia como:

conjunto de conhecimentos científicos relativos ao homem e necessários para a concepção de ferramentas, máquinas e dispositivos que possam ser, por ele, utilizados com o máximo de conforto, segurança e eficácia. (OLIVEIRA, 1997, p.69).

No Brasil, a Associação Brasileira de Ergonomia (ABERGO) adota, desde o ano 2000, a definição oficial da Associação Internacional de Ergonomia (IEA):

A Ergonomia (ou Fatores Humanos) é uma disciplina científica relacionada ao entendimento das interações entre os seres humanos e outros elementos ou sistemas, e à aplicação de teorias, princípios, dados e métodos a projetos a fim de otimizar o bem estar humano e o desempenho global do sistema. Os ergonomistas contribuem para o planejamento, projeto e a avaliação de tarefas, postos de trabalho, produtos, ambientes e sistemas de modo a torna-los compatíveis com as

necessidades, habilidades e limitações das pessoas. (Disponível em: <<http://www.abergo.org.br>>).

Laville alarga o conceito ao afirmar que, a Ergonomia nasceu de necessidades práticas apoiando-se em dados sistemáticos e utilizando métodos científicos. O autor sintetiza a definição, "como sendo o conjunto de conhecimentos a respeito do ser humano em atividade, afim de aplicá-los à concepção das tarefas, dos instrumentos, das máquinas e dos sistemas de produção". (LAVILLE, 1977, p.4).

Güérinet *al.* (2001) reforça que transformar o trabalho é a primeira finalidade da Ergonomia, e que a ação ergonômica deve contribuir para situações de trabalho que não alterem a saúde dos/as trabalhadores/as possibilitando também a valorização de suas capacidades. Além de alcançar os objetivos econômicos determinados pela empresa.

De maneira geral, os domínios especializados da Ergonomia são: Ergonomia Física: ocupa-se das características da anatomia humana, antropometria, fisiologia e biomecânica em sua relação com a atividade física; Ergonomia Cognitiva: refere-se aos processos mentais, tais como percepção, memória, raciocínio e resposta motora; e Ergonomia Organizacional: concerne a organização temporal do trabalho, trabalho em grupo, trabalho cooperativo, incluindo as estruturas organizacionais (IIDA, 2005, p.3).

Na empresa pesquisada, as ações ergonômicas são coordenadas pelo setor de saúde e segurança no trabalho (SST), portanto faz-se necessário destacar que o caráter interdisciplinar da Ergonomia, que possibilita esse intercâmbio entre as áreas e que as ações ergonômicas estão, geralmente, associadas a evolução das práticas de segurança e saúde no trabalho.

No Brasil atualmente existem 36 Normas Regulamentadoras (NRs) aprovadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e uma revogada, que são a base normativa utilizada para fiscalizar as relações de trabalho. Dentre as Normas Regulamentadoras vigentes no Brasil, destaca-se a NR 17 – Ergonomia (BRASIL, 1990), que em sua nova versão ampliou o campo normativo da Ergonomia, anteriormente restrito a conselhos sobre como levantar e carregar pesos, para incluir mais quatro itens: o mobiliário de trabalho, algumas condições dos ambientes de trabalho, os equipamentos de trabalho e, a maior novidade, a organização do trabalho que, para efeito da norma, incluía o conteúdo do trabalho, os modos operatórios, as regras e tempos de trabalho. (FERREIRA, 2015, p. 8).

### **BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A INDÚSTRIA TÊXTIL**

A primeira Revolução Industrial, que teve origem na Inglaterra no século XVIII e posteriormente migrou para os demais países, marcou o início do processo de produção de mercadorias em grande escala com a utilização de maquinário incorporando grandes contingentes de trabalhadores/as. Segundo Thompson (2001) o algodão foi responsável pelo impulso inicial da Revolução Industrial, as primeiras fábricas que surgiram na Inglaterra eram destinadas à produção têxtil, a tecnologia característica era a máquina de fiar, o tear mecânico.

Segundo Magnoni Junior (2007, p.33), esta primeira fase da industrialização é marcada pela passagem da manufatura à indústria mecânica, neste período o trabalho ainda era artesanal, cujo cerne é o trabalhador/a de ofício, geralmente qualificado. Posteriormente através do desenvolvimento técnico, científico e de trabalho, o sistema de técnica/trabalho passa a ser caracterizado pelo trabalhador desqualificado, que desenvolve uma função mecânica extenuante e para a qual não precisaria pensar, caracterizando assim a separação entre concepção e execução, separando quem pensa e quem executa.

Marx e Engels (1975) também explicam que a máquina foi criada para render o máximo, converteu-se os/as trabalhadores/as num simples apêndice da máquina e só se exigem deles/as operações mais simples, mais monótonas e de mais fácil aprendizagem, desta forma eles/as são facilmente substituíveis tornando precária a capacidade desses/as trabalhadores/as negociarem melhores condições de trabalho. Desse modo, nas palavras dos autores:

[...] o custo do operário se reduz, mais ou menos, aos meios de subsistência indispensáveis para viver e perpetuar sua linhagem. Mas o preço do trabalho, como de toda mercadoria, é igual ao custo de sua produção. Portanto, quanto mais enfadonho é o trabalho, mais baixam os salários. [...] Quanto menos o trabalho exige habilidade e força, isto é, quanto maior é o desenvolvimento da indústria moderna, maior é a proporção em que o trabalho dos homens é suplantado pelo das mulheres e crianças. As diferenças de idade e sexo perdem toda significação social no que se refere à classe operária. Não há senão instrumentos de trabalho cujo custo varia segundo a idade e o sexo. (MARX; ENGELS, 1975, p. 28-29 *apud* QUINTANEIRO, 2003, p.51).

Foi através desse processo onde a máquina cada vez mais potente, exigia muito mais destreza no seu manuseio do que propriamente a força física, que a família foi introduzida na engrenagem de

produção, transformando a mulher em força de trabalho, fazendo dela uma operária. Toledo (2008) ressalta que a incorporação da mulher à fábrica (e também da criança) desvalorizou o trabalho masculino e aumentou o grau de exploração de toda família operária. Segundo a autora:

A maquinaria, ao tornar inútil a força do músculo, permite empregar trabalhadores sem força muscular ou sem um desenvolvimento físico completo, que possuem, no entanto, uma grande flexibilidade em seus membros. O trabalho da mulher da criança foi, portanto o primeiro grito da aplicação capitalista da maquinaria. (TOLEDO, 2008, p.38).

Quanto as condições saúde e segurança no trabalho, a partir do surgimento da máquina de fiar houve uma aumento considerável do número de acidentes e doenças relacionadas ao trabalho. Brandão (2016) evidencia que a introdução da máquina substituindo a força física do/a trabalhador/a modificou consideravelmente o processo produtivo. Antes do advento das máquinas, a fiação e a tecelagem eram desenvolvidas para atender apenas às necessidades domésticas.

A partir da substituição do trabalho humano pela máquina surgiu a produção em massa e fez-se necessário, portanto, uma força de trabalho para garantir a manipulação dessas máquinas. Tais trabalhadores/as eram oriundos das famílias pobres, sendo homens, mulheres e crianças, confinados em ambientes industriais com péssimas condições de salubridade. Os industriais, donos das máquinas, estabeleciam as condições de trabalho a serem cumpridas, na qual não havia nenhuma regulamentação das relações de trabalho, submetendo os/as trabalhadores/as a jornadas de trabalho extensas e sem condições mínimas de segurança e saúde. (CHAGAS *et al.*, 2011, p.22).

Deste modo, a força de trabalho passa a ser regulada como qualquer mercadoria, com a substituição do trabalho masculino pelo feminino e a substituição do trabalho dos adultos pelo trabalho infantil aumenta-se o número de operários/as, possibilitando assim a redução salarial e a precarização das condições de trabalho de todos/as, "se a oferta é muito maior do que a demanda, uma parte dos/as operários/as mergulha na mendicância ou morre de inanição". (QUINTANEIRO, 2003, p.52).

Observa-se, que as mulheres sempre estiveram envolvidas com o ofício de fiar e tecer, autoras com Évelyne Surellot (1970) inclusive atribuem que tais funções se inserem no processo de divisão sexual do trabalho, a autora afirma que "se a natureza não tivesse criado as mulheres e os escravos, teria dado ao tear a propriedade de fiar sozinho!" (SURELLOT, 1970, p.27 *apud* LIMA, 2009). Desta forma ao longo da história observou-se que a participação feminina na produção caseira de tecidos foi bastante significativa, elas acabaram por desenvolver determinados saberes e habilidades que as tornaram especialistas no ofício têxtil.

No entanto em virtude do aparecimento das fábricas de tecidos, o trabalho dessas mulheres sofreu grande impacto, a produção artesanal de tecidos foi substituída pelos produtos industrializados, desta forma, muitas mulheres foram obrigadas a inserir-se como operárias nas fábricas. Esse processo ocorreu em consequência das dificuldades de muitas mulheres em encontrar outra forma de prover o sustento da família além da fragilidade e do desamparo social ao qual elas estavam sujeitas. Salienta-se, portanto, que as diferenças de classe foram determinantes para a transformação da mulher em operária, Lima (2009) explica que essas mulheres possuíam condições sociais e econômicas muito diferentes, segundo a autora:

No século XIX as mulheres possuíam condições sociais e econômicas diferentes. D. Policena Mascarenhas, mulher branca, casada, fazendeira, dona de uma riqueza considerável, proprietária das escravas com quem compartilhava o ato de fiar e tecer, o fazia de forma eventual, muito diferente daquelas mulheres que tinham a roca como instrumento de trabalho para a subsistência da família e dividiam o trabalho não com suas escravas, mas com suas filhas, irmãs, avós etc. Estas diferenças sociais se tornam mais evidentes quando se observa que com o declínio da indústria têxtil caseira e a chegada das fábricas de tecidos, serão as escravas libertas, as mestiças e as brancas pobres que se tornarão as operárias das fábricas. D. Policena Mascarenhas se tornará, ao contrário, uma empresária têxtil, proprietária da Fábrica de São Sebastião, cuja administração foi entregue a um dos seus filhos. (LIMA, 2009, p.65).

Desta forma a massa trabalhadora nas indústrias têxtil era composta principalmente por mulheres pobres e desassistidas de qualquer meio de proteção social. As mulheres das classes sociais mais elevadas tornaram-se empresárias.

Quanto ao trabalho feminino nas indústrias têxtil, as mulheres foram forçadas a abandonar os filhos à própria sorte, agravando assim os problemas sociais como mortalidade infantil e materna. O trabalho nas fábricas era praticamente a única condição de sobrevivência para mulheres pertencentes a uma classe social mais baixa, "elas passavam o dia inteiro nas fábricas, onde deixaram sua juventude, trabalhando de forma insalubre, de 10 a 12 horas diárias, com água até o joelho, já que o vapor movia as máquinas". (TOLEDO, 2008, p.38).

No Brasil, a partir de meados do século XIX, as primeiras indústrias têxtil instaladas também se constituíram em um espaço de trabalho significativo para uma grande parcela da população feminina, essas operárias eram em sua maioria órfãs, viúvas ou solteiras. Devido a extrema pobreza essas mulheres entravam nas fábricas de tecido ainda muito jovens, pois essa era a única maneira de garantir sua subsistência e da própria família. (LIMA, 2009).

Resende (2003) em sua pesquisa sobre a organização social dos operários da Companhia Industrial São Joanense, também constata tal afirmação, a autora traz o relato de uma ex-tecelã da época:

Viúva e com as crianças para cuidar, a mãe de Dona Raimunda escreve para um de seus filhos que morava em São João del-Rei, para que providenciassem a admissão do restante da família na Companhia Industrial São Joanense. (...) Quando iniciou o seu trabalho na fábrica, a pouca idade de Dona Raimunda refletia no difícil desempenho do trabalho, fato que já era esperado pelo próprio gerente da Companhia, o Sr. Antônio Otonni: Essa menina não vai aguentar. Ela é muito pequena, muito nova. (RESENDE, 2003, p.11).

Diante da pobreza e do desamparo social enfrentadas por muitas mulheres, constata-se que as fábricas têxteis mostravam-se como alternativa de trabalho e certo amparo.

### **DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NA INDÚSTRIA TÊXTIL**

Visando realizar uma breve contextualização histórica sobre as condições de trabalho e a divisão sexual do trabalho na indústria têxtil no Brasil no período compreendido entre fins do século XIX e início do século XX, recorreu-se as pesquisas de Resende (2003) e Lima (2009), as autoras realizam um resgate histórico através da análise documental do acervo histórico das fábricas têxteis desde período. Elas tomaram como base para estudo, respectivamente, a Companhia Industrial São Joanense, na cidade de São João del-Rei (MG), no período compreendido entre os anos 1891 a 1935 e a Companhia de Fiação e Tecidos Cedro e Cachoeira, primeira fábrica têxtil instalada em Minas Gerais, no período de 1872 a 1930.

Objetivando observar os avanços, retrocessos e permeâncias quanto a divisão sexual do trabalho na indústria têxtil, realizou-se uma visita em uma indústria têxtil localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores desta indústria.

Desta forma, esta pesquisa traz os achados de Resende (2003) e Lima (2009) sobre a divisão sexual do trabalho nas indústrias têxtil do século XIX e também os relatos dos gestores e observações diretas de uma indústria têxtil atual. A partir da análise destes resultados observou-se claramente a divisão sexual do trabalho nas indústrias têxtil, assim como o antagonismo presente nas relações sociais de sexo/gênero, desta forma buscando ampliar a discussão deste tema, tornou-se significativo trazer a visão de autores/as que discutem amplamente divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo/gênero de forma a contribuir para a compreensão de questões fundamentais acerca do trabalho das mulheres.

Segundo Lima (2009, p.12), as operárias da Cia de Fiação e Tecidos Cedro e Cachoeira exerciam muitas horas de trabalho árduo e cansativo, recebendo para isso muito aquém dos operários do sexo masculino. Estavam submetidas, nas fábricas, a uma relação de dominação, poder e controle masculino, a mesma a que estavam sujeitas as mulheres da época. Neste contexto, Toledo explica que a inserção da mulher na indústria, trabalho produtivo, ocorreu sem que sua dominação pelo patriarcado fosse resolvida, "o capital arrancou a mulher do seio da família e não deu a contrapartida para suprir o vazio que nela deixava" (TOLEDO, 2008, p.38).

Deste modo, ainda que como trabalhadoras assalariadas elas conquistaram maior independência diante do homem, no patriarcalismo ainda reside o fundamento da opressão feminina porque destina a mulher ao trabalho doméstico, excluindo-a da produção social, e este foi agravado pelo advento da indústria. Para Toledo (2008, p.30) "aquele que poderia ter sido o passo decisivo para emancipação da mulher, foi transformado pelo capitalismo em mais uma forma de opressão e superexploração da mulher". Assim, a inserção da mulher no trabalho produtivo, contribuiu para estabelecer a dupla jornada de trabalho para a mulher.

Lima (2009, p.103), constata em sua pesquisa que as características ditas femininas, cuidado, fragilidade, docilidade e dependência em oposição as características masculinas, agressividade, racionalidade, controle e comando, fizeram das mulheres as melhores empregadas, aos olhos dos industriais mineiros. No entanto, pondera-se, na verdade foram as condições sociais e econômicas destas mulheres, viuvez, pobreza extrema, que contribuíram para que elas se tornassem as melhores empregadas. Pobres e sozinhas elas se submeteram mais "facilmente" as às regras disciplinares impostas pelo sistema fabril.

Quanto a divisão das ocupações e tarefas, na Indústria Têxtil, Resende (2003, p.56), constata que existia uma divisão relativamente rígida entre as ocupações masculinas e femininas. Apesar das

mulheres serem quantitativamente superiores, suas possibilidades de mobilidade entre as ocupações eram menores que as dos homens, na maioria dos casos, os homens ocupavam as atividades de chefia. Classificava-se os operários entre os que eram considerados "qualificados", geralmente, estavam os trabalhadores do sexo masculino e os "não qualificados", grupo no qual as mulheres estavam situadas.

As mulheres se encontravam na fiação e na tecelagem, importante salientar que ocupar-se dos teares era o máximo que as operárias poderiam chegar no processo de ascensão dentro da fábrica.

O início da vida de trabalho das operárias dava-se na fiação executando as tarefas consideradas mais simples. As trabalhadoras mais habilidosas, pacientes e delicadas se encarregavam dos fusos, emendando os fios que arrebatavam nos filatórios. Outras cuidavam das espulas, das bobinas, das canelas, além da limpeza do ambiente e de outras tarefas adjacentes. Na medida em que cresciam, adquirindo compleição física, tornando-se mais diligentes, desenvoltas, demonstrando inteligência, bom comportamento, obediência e aptidão para o trabalho, poderiam mudar de ocupação, chegando a operar os teares na tecelagem (LIMA; GONÇALVES, 2010, p.12).

Na indústria têxtil pesquisada, observou-se a mesma divisão sexual das atividades/setores das indústrias do século XIX, as mulheres permanecem sendo maioria no setor de fiação, conforme trechos da entrevista realizada com um gestor da empresa, ao ser questionado sobre a alocação de mulheres e homens nos setores da empresa:

*Já teve de forma muito acentuada, hoje menos, algumas funções ainda...em função da necessidade do processo requer uma habilidade muito natural da mulher. Por exemplo o filatório, porque no filatorio, é aquele setor que eu te falei que é predominantemente feminino. No filatorio você manuseia o fio, fio muito fino em componentes muito estreitos da máquina. Então os dedos grossos, a mão pesada, do homem dificulta um pouco. É necessário uma habilidade mais própria da mulher. Então não é por questão fisionômica mesmo...não é por questão de perfil, a mulher vai lidar melhor com isso não. É questão de mãos, né, mãos mais finas, dedos mais finos, as vezes mãos mais hábeis, então eu tenho essa predominância feminina. Esse é o único departamento que ainda guarda essa...essa restrição, mesmo que relativa mas é uma restrição de gênero. (Supervisor de Engenharia da Qualidade em uma empresa da região metropolitana de Belo Horizonte).*

Observa-se nesta fala os estereótipos e marcadores de gênero e que essa forma de pensar perpassa a sociedade determinando lugares e funções para homens e mulheres de maneira natural, com se suas capacidades fossem inerentes ao sexo biológico e impossíveis de serem superadas.

Nesta empresa pesquisada contatou-se também alguns avanços, o setor de beneficiamento que era predominante masculino no século XIX por requerer maior qualificação e capacidade técnica, nas palavras de Lima e Gonçalves (2010)

Aos homens, estavam reservadas as seções e as tarefas consideradas mais qualificadas, para as quais eram exigidos conhecimentos técnicos mais elaborados, como as chefias, as de escritório, o controle e manutenção das máquinas, as que envolviam o acabamento dos tecidos como a tinturaria, além de outras similares (LIMA; GONÇALVES, 2010, p.14).

Segundo o gestor entrevistado, hoje este setor também emprega mulheres:

*Hoje, como eu já havia dito, o único setor que resguarda a predominância da figura feminina é o setor de fiação, por causa dessas habilidades, todos os outros setores embora houvesse no passado algumas predominâncias bem acentuadas hoje foram desmitificados. Por exemplo o meu beneficiamento tinha só homem, quando eu entrei em 1999 na empresa, não havia nenhuma mulher no setor de beneficiamento [...]*

*Hoje com as adequações ergonômicas que foram necessárias, com a aquisição de carros hidráulicos, para facilitar a movimentação hoje ele é bem dividido...não sei te falar sem consultar qual o percentual isso a gente pode apurar. Mas eu diria que quase que meio a meio, isso se não for meio a meio. (Supervisor de Engenharia da Qualidade em uma empresa da região metropolitana de Belo Horizonte)*

Os relatos acima confirmam a definição de Hirata (1995) que, no setor produtivo, as atividades que exigem força física e habilidades técnicas, geralmente são associadas a estereótipos masculinos, visto que requerem coragem e determinação; ao passo que a feminilidade é associada ao trabalho leve, fácil, limpo, que exige paciência e minúcia, o que caracteriza a divisão sexual do trabalho. Mas constata-se principalmente que essa divisão pode ser superada a partir de ações ergonômicas e de adaptação das condições de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que a divisão das atividades na industrial têxtil ainda resguarda resquícios das indústrias do século XIX, destinando as mulheres as atividades que requerem paciência, minúcia e habilidade motora fina, associadas ao estereótipo feminino, e os homens as atividades que requerem força, determinação e capacidade técnica. Observaram-se também contribuições das ações ergonômicas para romper com tais barreiras impostas às mulheres, destacando assim a natureza ideológica das afirmações segundo as quais mulheres não poderiam ser empregadas em determinadas áreas e atividades.

Neste contexto a ergonomia desempenha um papel central na adaptação do posto de trabalho e a categoria "gênero" deve ser levada em consideração ao pensar em formas de melhorar as condições de trabalho, uma vez que, para além das diferenças físicas, as relações estabelecidas entre os sexos no trabalho são de disputa, antagônicas e contraditórias. (KERGOAT, 1986). Geralmente quando se pensa nas condições do trabalho industrial o centro das análises é o trabalhador do sexo masculino, no entanto, nota-se que as ações ergonômicas adotadas pela empresa pesquisa contribuíram para a valorização das capacidades e potencialidades nas mulheres em diferentes setores da empresa.

As reflexões aqui apresentadas, a partir das teorias da Divisão Sexual do Trabalho, visaram contribuir para dar visibilidade às condições de trabalho da mulher na indústria têxtil e demonstrar como ações ergonômicas podem ajudar para melhorar as condições de trabalho além de proporcionar que as empresas alcancem seus objetivos econômicos.

## REFERÊNCIAS

- ABERGO, Associação. **Certificação do ergonomista brasileiro**. Editorial do Boletim, v. 1, 2000.
- Brasil. Ministério do Trabalho (MT). Norma Regulamentadora Ministério do Trabalho e Emprego. **NR-17: Ergonomia**. 1990.
- BRANDÃO, Cláudio. **Acidente do trabalho e responsabilidade civil do empregador**. 2. ed. São Paulo: LTr, 2006.
- CHAGAS, Ana Maria de Resende; SALIM, Celso Amorim; SERVO, Luciana Mendes Santos. **Saúde e segurança no trabalho no Brasil: aspectos institucionais, sistemas de informação e indicadores**. 2011.
- COMPER, Maria Luiza Caires; PADULA, Rosimeire Simprini. Avaliação do risco ergonômico em trabalhadores da indústria têxtil por dois instrumentos: quickexposurecheck e jobfactorsquestionnaire. **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 215-221, 2013.
- ENGELS, Frederick. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- FERREIRA, Leda Leal. **Sobre a Análise Ergonômica do Trabalho ou AET**. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, v. 40, n. 131, p. 8-11, 2015.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.
- GONÇALVES Irlen; LIMA, Júnia. **Fiandeiras e Tecelãs: O Cotidiano De Operárias Têxteis Fabris Em Minas Gerais No Final Do Século XIX-Um Estudo Na Cia. De Fiação E Tecidos Cedro E Cachoeira (1872-1930)**. In: Anais do XIV Seminário sobre a Economia Mineira. Cedeplar. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- GRAMSCI, Antônio. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- GUÉRIN, François *et al.* **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. In: Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia. Edgar Blucher, 2001
- HIRATA, Helena. KERGOAT, Danièle. A Classe Operária tem dois Sexos. **Estudos Feministas**, Ano 2, n. 94, p. 93-100, jan./jul.1994..
- HIRATA, Helena. Relações Sociais de Sexo e do Trabalho: contribuição à discussão sobre o conceito de trabalho. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n.65. jan./mar. 1995.
- HIRATA, Helena. Reestruturação Produtiva, Trabalho e Relações de Gênero. **Revista Latinoamericana de Estudos del Trabajo**, ano 4, n. 7, p.5-27, 1998.
- HIRATA, Helena. Flexibilidade, Trabalho e Gênero. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana.(orgs.) **Organização, Trabalho e Gênero**. São Paulo: SENAC, 2007. p. 89-108
- IIDA, I. **Ergonomia: projeto e produção**. São Paulo: Edgard Blücher, 2005.
- KERGOAT, Danièle. Em defesa de uma sociologia das relações sociais. Da análise crítica das categorias dominantes à elaboração de uma nova conceituação. In: KARTCHEVSKYBULPORT, Andrée *et al.* **O Sexo do Trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KERGOAT, Danièle. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In: LOPES, Marta J. M.; MEYER, Dagmar E.; WALDOW, Vera R. (orgs.). **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1996. P. 19-27.

LAVILLE, Antoine. **Ergonomia**, tradução: Márcia Maria Neves Teixeira. São Paulo: EPU, EdUSP, 1977.

LIMA, Júnia de Souza. **De meninas fiandeiras a mulheres operárias: A inserção da mão-de-obra feminina na companhia de Fiação e tecidos cedro e cachoeira (1872-1930)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

MAGNONI JUNIOR, Lourenço. **O conhecimento científico como base para a resolução de problemas de educação ambiental relacionados à microbacia Hidrográfica do córrego São José do corrente, Município de Cabrália paulista** – SP. 2007. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2007.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Escriba, 1968.

OLIVEIRA, Paulo Antônio Barros. Ergonomia. In: CATTANI, Antônio David (org) **Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico**. Porto Alegre: Vozes, 1997.

QUINTANEIRO, Tânia. **Um toque de clássicos** - Marx| Durkheim| Weber. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.

RESENDE, Ana Paula Mendonça de. **A organização social dos trabalhadores Fabris em São João Del-Rei: o caso da companhia industrial São Joanense. 1891/1935**. 2003. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide**. 2 ed. São Paulo: Sundermann, 2008.

WACHWICZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, PUCPR, v. 2, n. 3, 2001.

# TRABALHO DOMÉSTICO: MULHERES SEM CÔNJUGES, CHEFES DE FAMÍLIA E TRABALHADORAS DOMÉSTICAS DIARISTAS<sup>1</sup>

ROSA, Mislene A. Gonçalves\*

QUIRINO, Raquel\*\*

## RESUMO

O artigo visa discorrer acerca da inserção da mulher no mercado de trabalho na ocupação de trabalhadora doméstica diarista. Analisar as transformações ocorridas no perfil da chefia das famílias, onde o modelo tradicional de família (homem como provedor e a mulher como cuidadora da casa e dos filhos), vêm perdendo espaço para o modelo de mulheres sem cônjuge e chefes de família. A partir dos resultados do estudo divulgado pelo DIEESE, em 2012, constatou-se um movimento de transferência de parcela significativa da chefia das famílias para as mulheres, segundo dados de 2009, 64,8% das famílias brasileiras eram chefiadas por homens e 35,2% por mulheres, entre 1999 e 2009 acrescentou-se 9,3 pontos percentuais de chefes de famílias entre as mulheres, em detrimento dos homens. Traçando um panorama da situação das mulheres no mercado de trabalho brasileiro constata-se, com base em estatísticas oficiais, que as mulheres são maioria dentre os trabalhadores domésticos sem carteira assinada, caso das trabalhadoras diaristas. De acordo com Antunes (2004) esta tendência é confirmada em diversos países avançados, onde o aumento significativo do trabalho feminino tem sido absorvido pelo capital, preferencialmente no universo de trabalho *part-time*, precarizado e desregulamentado. Por conseguinte, busca-se compreender em que medida as relações de gênero afetaram as possibilidades de escolha e reinserção destas mulheres no mercado. Relacionar o trabalho doméstico não remunerado, que segue sendo realizado majoritariamente pelas mulheres, a preferência destas mulheres pela ocupação de diarista, situação ainda mais precarizada que as trabalhadoras domésticas mensalistas com carteira assinada. O trabalho doméstico remunerado desenvolvido nos domicílios traz uma série de vulnerabilidades às trabalhadoras, primeiramente o relacionamento com o empregador é fortemente marcado por relações interpessoais e familiares, o que descaracteriza o caráter profissional da ocupação, de acordo com Hirata no texto "Trabalho doméstico: uma servidão "voluntária?" argumenta-se com o fato das mulheres estarem acostumadas a trabalhar para o outro como prova de afeto, sem nenhuma remuneração o que dificulta a valorização e cobrança do trabalho. São geralmente consideradas tarefas "naturalmente" femininas os cuidados proporcionados às crianças, às pessoas idosas, realizadas gratuitamente na esfera dita "privada". A autora reforça os efeitos perversos do crescimento sem controle deste tipo de serviços remunerados, eles aumentam a precariedade e a instabilidade de uma grande proporção da mão-de-obra feminina, criam e/ou reproduzem baixos salários e condições de trabalho ruins.

**Palavras-chave::** Trabalho Doméstico; Diarista; Mulheres Chefe de Família.

## INTRODUÇÃO

Este texto visa discorrer acerca da inserção da mulher no mercado de trabalho na ocupação de trabalhadora doméstica diarista. Analisar as transformações ocorridas no perfil da chefia das famílias, onde o modelo tradicional de família (homem como provedor e a mulher como cuidadora da casa e dos filhos), vêm perdendo espaço para o modelo de mulheres sem cônjuge e chefes de família. Buscando compreender em que medida a divisão sexual do trabalho e as relações de sociais de sexo/gênero afetaram as possibilidades de escolha e reinserção destas mulheres no mercado. Relacionar o trabalho doméstico não remunerado, que segue sendo realizado majoritariamente pelas mulheres, a preferência destas mulheres pela ocupação de diarista, situação ainda mais precarizada que as trabalhadoras domésticas mensalistas com carteira assinada.

Traçando um panorama da situação das mulheres no mercado de trabalho brasileiro constata-se, com base em estatísticas oficiais, que as mulheres são maioria dentre os trabalhadores domésticos sem carteira assinada, caso das trabalhadoras diaristas entrevistadas para a elaboração deste artigo. De acordo com Antunes (2004) esta tendência é confirmada em diversos países avançados, onde o aumento significativo do trabalho feminino tem sido absorvido pelo capital, preferencialmente no universo de trabalho *part-time*, precarizado e desregulamentado.

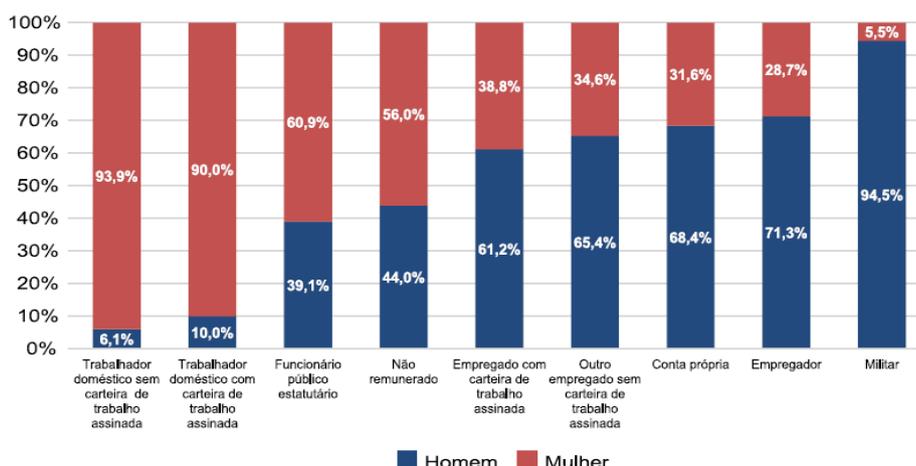
Conforme o Gráfico 1, que mostra a proporção de homens e mulheres em cada posição na ocupação, segundo classificação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2013, as mulheres representam

<sup>1</sup> Pesquisa realizada com recursos do Programa Institucional de Fomento à Pesquisa do CEFET-MG (PROPESQ) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

\* Mestra em Educação Tecnológica pelo PPGET/CEFET-MG, membro do Grupo de Pesquisa em Formação e Qualificação Profissional (FORQUAP) no CEFET-MG. Graduação em Engenharia Mecânica e Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho pela PucMinas. E-mail: <[misleneag@gmail.com](mailto:misleneag@gmail.com)>.

\*\* Doutora em Educação. Professora do PPGET/CEFET-MG. Coordenadora do FORQUAP no CEFET-MG. Email: <[quirinoraquel@hotmail.com](mailto:quirinoraquel@hotmail.com)>.

93,9% dos trabalhadores domésticos sem carteira assinada (BRASIL - Informe de Previdência Social, 2015, p. 7).



**Gráfico 1.** Proporção de homens e mulheres segundo posição na ocupação – 2013. Fonte: BRASIL. Informe de Previdência Social (2015, p. 7).

De maneira geral, segundo dados do DIEESE (2012, p.32) a presença cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho é resultado da combinação de fatores, como a queda da fecundidade, a diminuição da razão de dependência, o aumento nos níveis de escolaridade e as mudanças sociais e culturais nas relações de gênero, no entanto é importante mencionar que a inserção feminina no mercado de trabalho é marcada pela presença relevante da informalidade, ficando evidente que a discriminação de gênero é um fator determinante para as possibilidades de acesso, permanência e condições de trabalho, haja vista que em 2011, de acordo com a Pesquisa de Emprego e Desemprego – PED (2012, p.2) as mulheres seguiram sendo minoria entre os ocupados (45,2%) e maioria entre os desempregados (57,1%) e quando ocupadas, auferem menores rendimentos do que homens, em 2013 o rendimento médio real por hora das mulheres correspondia a 77,1% do rendimento masculino, considerando as diferenças de jornadas entre homens e mulheres (PED, 2012, p.5).

Trata-se de um artigo de abordagem qualitativa, cujos achados foram analisados em uma perspectiva dialética, buscando construir a síntese a partir da relação de tensão e das contradições, da contextualização e da historicidade (WACHOWICZ, 2001). Tendo como principal referência as teorias da Divisão Sexual do Trabalho, apoiando-se em pesquisadoras da área, tais como: Helena Hirata, Danièle Kergoat, Bila Sorj, entre outras/os.

Foram realizadas entrevistas seguindo um roteiro de questões semiestruturado com questões flexíveis, permitindo as entrevistadas falar livremente, inclusive sobre outros assuntos. Para Gerhardt et al. (2009, p. 72), este instrumento objetiva “obter diferentes respostas à mesma pergunta, possibilitando que sejam comparadas”.

Abordar a inserção da mulher no mercado de trabalho na ocupação de trabalhadora doméstica sem carteira assinada, Diarista, tendo como referencial teórico a Divisão Sexual do Trabalho, na perspectiva de relações sociais de sexo/gênero, entendida em termos de “relações sociais antagônicas” (KERGOAT, 1996), salientando que “a discriminação vivida pelas mulheres não é um problema exclusivo delas ou advindo de uma incapacidade natural, mas resultado das relações sociais entre os sexos construídas ao longo da história” (QUIRINO, 2015, p.3), constituiu o principal objetivo deste artigo.

### **DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO DOMÉSTICO E TRABALHO DOMÉSTICO REMUNERADO**

A Divisão Sexual do Trabalho será aqui discutida na perspectiva materialista histórica, tratada como relações antagônicas e de embate entre dois gêneros na sociedade. A vida social será abordada de acordo com a base marxista, não tratando de subjetivismos mas construindo a síntese a partir de uma relação de tensão, considerando que a realidade contém contradições. De acordo com Marx *apud* Oliveira e Quintaneiro (2003):

A análise da vida social deve, portanto, ser realizada através de uma perspectiva dialética que, além de procurar estabelecer as leis de mudança que regem os fenômenos, esteja fundada no estudo dos fatos concretos, a fim de expor o movimento do real em seu conjunto. Marx afirma que a compreensão positiva das coisas “inclui, ao mesmo tempo, o conhecimento de sua negação fatal, de sua destruição necessária, porque ao captar o próprio movimento, do qual todas as formas acabadas são apenas uma configuração transitória, nada pode detê-la,

porque em essência é crítica e revolucionária. (MARX. *O capital*, v. I, p. 32 *apud* OLIVEIRA; QUINTANEIRO, 2003).

Ressalta-se a visão de Kergoat (1996) ao afirmar que as diferenças entre os sexos são construídas socialmente, possuem uma base material e revelam-se como relações de poder. Portanto, a autora reflete sobre a necessária ruptura radical com as explicações biologizantes e naturais sobre as diferenças entre as práticas sociais masculinas e femininas.

Marx explica a necessidade humana do trabalho produtivo e do trabalho reprodutivo, segundo o autor o processo de produção e reprodução da vida através do trabalho é a atividade humana básica. Nesta concepção, as relações materiais que os homens/mulheres estabelecem e o modo como produzem seus meios de vida forma a base de todas as suas relações. Segundo o autor, "na busca de atender suas carências, os seres humanos produzem seus meios de vida, e nessa atividade recriam a si próprios e reproduzem sua espécie num processo que é continuamente transformado pela ação das sucessivas gerações" (OLIVEIRA; QUINTANEIRO, 2003, p.32).

Desta forma, conforme Oliveira e Quintaneiro (2003), o conceito de relações sociais de produção, refere-se as formas estabelecidas de distribuição dos meios de produção e do produto, e o tipo de divisão social do trabalho numa dada sociedade e em um período histórico determinado, expressa o modo como os homens se organizam entre si para produzir; que formas existem naquela sociedade de apropriação de ferramentas, tecnologias, terras fonte de energia e trabalhadores.

Quanto a divisão sexual do trabalho, segundo Kergoat (2001), tem-se por característica a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva, como também simultaneamente a captação pelos homens das funções com forte valor social agregado (políticos, religiosos, militares etc.). O trabalho doméstico é definido por essa autora como aquele através do qual se realizam as atividades do cuidado e da reprodução da vida, o qual é um elemento fundante dessa divisão e, portanto, funcional e integrado ao modo de produção capitalista.

Ainda de acordo com Kergoat (1998), a noção de trabalho doméstico não é nega o poder dos movimentos sociais e dos agentes históricos. É a forma concreta que toma o trabalho reprodutivo designado para o grupo das mulheres em uma sociedade assalariada. Ela se coloca como uma dimensão da divisão sexual do trabalho, quando da reestruturação trazida pelo desenvolvimento do sistema capitalista, que separa um espaço/tempo para trabalhar e ganhar um salário do espaço/tempo do trabalho de reprodução.

Sendo assim, conforme Nogueira (2006), pode-se entender que no espaço reprodutivo o trabalho doméstico compreende uma enorme porção da produção socialmente necessária, e que este trabalho é fundamental para que o capital garanta a reprodução e a manutenção da classe trabalhadora, portando a venda da força de trabalho do proletário é garantida pelas atividades domésticas realizadas, na grande maioria das vezes, pela mulher, quer ela seja uma trabalhadora produtiva ou não. A autora explica que o trabalho doméstico não objetiva a criação de mercadorias, mas a criação de bens úteis indispensáveis para a sobrevivência da família, permitindo em grande medida, que o capital também se aproprie mesmo que indiretamente, da esfera da reprodução.

Kergoat (2003) afirma que o trabalho de reprodução é considerado função e território feminino, a noção de trabalho doméstico está ligada às relações afetivas da família e baseada na "disponibilidade" materna e conjugal das mulheres. Sendo a forma privilegiada de expressão do amor na esfera dita "privada", os gestos repetitivos e os atos do cotidiano de manutenção do lar e da educação dos filhos são atribuídos exclusivamente às mulheres. Neste sentido a autora constata que:

[...] não foi tratando a questão do aborto, como usualmente se diz, que o movimento feminista começou. Foi a partir da tomada de consciência de uma opressão específica: tornou-se coletivamente 'evidente' que uma enorme massa de trabalho era realizada gratuitamente pelas mulheres, que este trabalho era invisível, que era feito não para si, mas para os outros e sempre em nome da natureza, do amor e do dever maternal. (KERGOAT, 2003, p.X).

A sobrecarga de trabalho para as mulheres é confirmada a partir de dados da PNAD de 2009, a pesquisa constatou que o tempo médio semanal dedicado aos afazeres domésticos para as mulheres economicamente ativas era de 22,4 horas, enquanto para os homens economicamente ativos foi de 9,8 horas. O tempo médio dedicado ao trabalho doméstico é sempre superior para as mulheres independente da condição – economicamente ativa ou não, de ser branca ou negra. Dessa forma, além das atividades produtivas desenvolvidas no mercado de trabalho, as mulheres acumulam as responsabilidades domésticas, relacionadas aos cuidados da casa e da família em uma proporção muito maior do que os homens. Essas responsabilidades têm efeito sobre as possibilidades de investimento da mulher na carreira profissional, bem como na própria educação e qualificação profissional, exigências comuns para concorrer por melhores postos de trabalho e remuneração.

Quanto ao trabalho doméstico remunerado, observa-se que o trabalho desenvolvido nos domicílios traz uma série de vulnerabilidades às trabalhadoras, primeiramente o relacionamento

com o empregador é fortemente marcado por relações interpessoais e familiares, o que descaracteriza o caráter profissional da ocupação, de acordo com Hirata (2004) no texto "Trabalho doméstico: uma servidão "voluntária"?" argumenta-se com o fato das mulheres estarem acostumadas a trabalhar para o outro como prova de afeto, sem nenhuma remuneração o que dificulta a valorização e cobrança do trabalho. São geralmente consideradas tarefas "naturalmente" femininas o cuidado proporcionados às crianças, às pessoas idosas, realizadas gratuitamente na esfera dita "privada". A autora reforça os efeitos perversos do crescimento sem controle deste tipo de serviços remunerados, eles aumentam a precariedade e a instabilidade de uma grande proporção da mão-de-obra feminina, criam e/ou reproduzem baixos salários e condições de trabalho ruins (HIRATA, 2004, p.18).

Acrescenta-se que este é um emprego de baixa sindicalização, de acesso limitado aos direitos trabalhistas plenos, mesmo quando com carteira de trabalho assinada<sup>2</sup>, e uma ocupação de baixos rendimentos e de longas jornadas. Hirata (2011) discute a importância da sindicalização das empregadas domésticas, a autora constata que as empregadas domésticas exercem a função de cuidadoras, embora não tenham este reconhecimento, porque as cuidadoras têm um salário um pouco superior ao da empregada doméstica. Sendo assim a sindicalização poderia contribuir para salários condizentes com a profissionalização das tarefas realizadas.

## **ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO**

### **Perfil das trabalhadoras domésticas Diaristas**

Para representação do sujeito de pesquisa (trabalhadora doméstica diarista) foram entrevistas mulheres as quais dar-se os nomes – simbólico certamente: Maria e Amélia. Maria representação do marianismo, "o modelo da Virgem Maria, idolatra a mulher mártir que se auto sacrifica, que é submissa aos homens, e que é uma boa mãe e esposa" (DESOUZA, BALDWIN, ROSA, 2000 *apud* Neuhouser, 1989) e Amélia que como cantado por Roberto Carlos: "Amélia não tinha menor vaidade... Amélia é que era mulher de verdade"<sup>3</sup>.

Primeiramente buscou-se apontar algumas características da mulher trabalhadora doméstica diarista e do perfil das famílias a que estão inseridas em termos de sua composição (perfil da chefia familiar, presença do cônjuge, quantidade de filhos) e das condições de vida (idade, escolaridade), estes indicadores ajudaram a compreender as condições de inserção destas mulheres no mercado de trabalho.

Neste sentido, as entrevistadas confirmam os resultados do estudo divulgado pelo DIEESE (2012) que constatou um movimento de transferência de parcela significativa da chefia das famílias para as mulheres, segundo dados de 2009, 64,8% das famílias brasileiras eram chefiadas por homens e 35,2% por mulheres, entre 1999 e 2009 acrescentou-se 9,3 pontos percentuais de chefes de famílias entre as mulheres, em detrimento dos homens. (DIEESE, 2012, p.41). Maria e Amélia são as principais responsáveis pelo sustento de sua família, ambas são divorciadas e possuem 2 e 3 filhos respectivamente.

Quanto a idade e escolaridade, Amélia está com 48 anos e conclui o Ensino Médio na modalidade EJA, ao ser questionada se a maior escolarização proporcionou um aumento salarial, ela disse que não, no entanto ressaltou que quando retomou os estudos se sentiu mais valorizada socialmente. Segundo estudo realizado em 2009, mais de  $\frac{3}{4}$  das trabalhadoras domésticas tinha em 2009 entre 25 e 59 anos, o estudo apontou também que as alterações do perfil etário no trabalho doméstico remunerado pode ser explicada por diversos fatores, entre os quais o aumento do nível de escolaridade e o aumento de novas ocupações em outros setores (DIEESE, 2012, p.151).

Por outro lado, o perfil de Maria evidencia uma tendência ao envelhecimento da mão de obra ocupada nos serviços domésticos, ela está com 62 anos e estudou até a 4ª série do ensino fundamental I. Segundo Sorj (2014) o emprego doméstico é uma das poucas ocupações que abre espaço para o trabalho de mulheres com mais idade e de baixa escolaridade. As demais atividades tendem a preferir mulheres mais novas.

No que se refere aos elementos que direcionaram a "escolha" da profissão de Diarista, ao aprofundar a entrevista é possível inferir que as entrevistadas foram preparadas para administrar a casa, cuidar do marido e criar os filhos após o casamento.

*"Antes de casar eu trabalhava na indústria VILMA, antigo "moinho". Depois do casamento fiquei só cuidando da casa e dos filhos. Mas depois que larguei meu marido precisei voltar a trabalhar." (Maria).*

*"Quando meu marido foi embora meus filhos eram pequenos, precisava trabalhar e tive muita dificuldade para arrumar serviço devido ao meu problema na perna. Só*

<sup>2</sup>[...] apenas em 2013 – 25 anos após a promulgação da Constituição de 1988, o Congresso aprovou a lei que equipara os direitos das empregadas domésticas aos demais trabalhadores urbanos do país" (SORJ, 2014, p. 124).

<sup>3</sup> Trechos da música dos compositores: Ataulfo Alves / Mário Lago: "Ai que saudades da Amélia".

*conseguia trabalhar arrumando a casa dos outros, também não sabia fazer outra coisa.” (Amélia).*

Constatou-se que após se separarem dos cônjuges, estas mulheres tornaram-se chefes de família, precisavam de uma fonte de renda para sustento próprio e de seus filhos. Elas encontraram dificuldades para recolocação profissional devido à baixa escolaridade e a falta de experiência profissional, assim, por não exigir níveis de instrução elevado e a experiência profissional ser a extensão das tarefas domésticas que estas mulheres realizavam no próprio domicílio, a profissão de Diarista foi a alternativa encontrada para ingressar no mercado de trabalho.

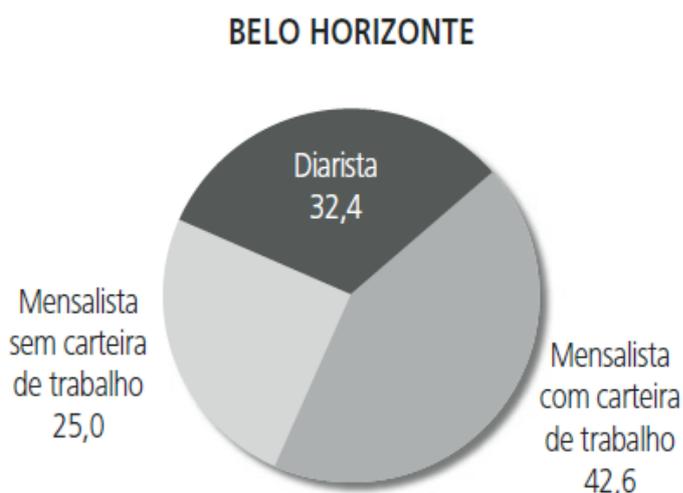
Os desafios são grandes para a valorização do trabalho doméstico remunerado, embora as entrevistadas não mencionem explicitamente que se sentem desvalorizada, ao observar mais atentamente suas falas percebe-se a contradição dos sentimentos dessas trabalhadoras, elas se sentiram constrangidas ao explicar porque escolheram o trabalho doméstico remunerado como profissão, é importante salientar que elas não reconhecem o trabalho de Diarista como profissão, disseram ser apenas uma forma de ganhar dinheiro para prover o sustento de família. Aponta-se que a construção da valorização do trabalho doméstico remunerado passa pela profissionalização desta ocupação e pelo reconhecimento da importância do trabalho destas mulheres.

Amélia relata que *“só conseguia trabalho arrumando a casa dos outros, também não sabia fazer outra coisa”*, infere-se portanto que a “escolha” do emprego doméstico foi a única alternativa diante das circunstâncias tão desfavoráveis. Assim, embora tenham declarado “estar satisfeita” com o trabalho, tanto Maria quanto Amélia enfatizaram que não gostariam que suas filhas trabalhassem como Diarista, Amélia também declarou que pretende trabalhar fabricando e vendendo bolos, doces e salgados para festa, procura perspectivas melhores para aumentar a renda da família. Outro dado relevante, conforme Nobre (2004, p.68) “as mulheres têm investidos fortemente em sua escolarização e desejam para si e suas filhas um bom emprego, muito mais do que um bom partido.” A fala de Maria, *“Minha filha é casada, mas fez faculdade e não vai passar dificuldade igual eu passei”*, confirma a visão da autora.

#### **Mensalista X Diarista**

O trabalho doméstico remunerado pode ser definido como o trabalho realizado por pessoa contratada para desempenhar as tarefas de uma residência, sem finalidade lucrativa, em que o empregador é uma pessoa física. Conforme a legislação brasileira que regulamenta a ocupação, trabalho doméstico remunerado é aquele “realizado por pessoa maior de 18 anos que presta serviços de natureza contínua (frequente, constante) e de finalidade não lucrativa à pessoa ou à família, no âmbito residencial destas” (BRASIL\_MTE)

Conforme Gráfico 2, Distribuição das empregadas domésticas segundo posição na ocupação, em 2009 a maior parte das trabalhadoras doméstica foi contratada como mensalista, com e sem carteira assinada. As mensalistas representaram 67,6% das empregadas domésticas em Belo Horizonte.



**Gráfico 2.** Distribuição das empregadas domésticas segundo posição na ocupação – 2009 (em %). Fonte: PED - Pesquisa de Emprego e Desemprego. Elaborado por DIEESE (2012, p. 155).

Em tese as empregadas mensalistas com carteira de trabalho assinada são as que se encontram em melhor situação comparativamente às outras trabalhadoras domésticas. As diaristas possuem uma situação ainda mais instável e precária, não possuem férias remuneradas e caso fiquem

doentes deixam de receber seus salários. Também é mais intenso o ritmo de trabalho, uma vez que precisam realizar todo o trabalho de uma casa na sua jornada diária. No entanto em pesquisa realizada no período entre 1999 e 2009, percebeu-se um aumento da participação das diaristas nos serviços domésticos, em Belo Horizonte o percentual de diaristas passou de 20,7% para 32,4% (DIEESE, 2012, p.156).

A diarista é a pessoa que trabalha em casas de família alguns dias por semana realizando as tarefas domésticas de forma descontínua, é considerada trabalhadora autônoma sem vínculo empregatício. Embora seja possível a regulamentação da profissão de Diarista através de uma microempresa individual<sup>4</sup> e das muitas vantagens de sair informalidade (direito a proteção da Previdência Social, auxílio doença, licença maternidade e aposentadoria), Sorj (2014) constata que formalizar-se na condição de trabalhadoras autônomas representa um custo com o qual estas trabalhadoras não conseguem arcar.

Ao serem questionadas quanto aos fatores que determinaram a escolha da profissão de diarista (e não de mensalista), as entrevistadas relataram que a flexibilidade de horários foi fator determinante na escolha, porque assim teriam mais tempo para cuidar dos filhos e dos afazeres domésticos do próprio domicílio. Também disseram que o salário recebido com as "faxinas" era maior que se estivessem trabalhando com carteira assinada como mensalistas. Por isso apesar de reconhecer a precariedade do serviço de diarista (ausência de benefícios e proteção social), ainda assim consideram trabalhar como diarista mais vantajoso que o trabalho de mensalista.

É claro que a opção pelo trabalho de diarista não é apenas da mulher trabalhadora, associasse também à escolha da família em ter em sua casa uma empregada que execute as tarefas do lar sem ter que pagar uma salário integral, eximindo-se do registro na carteira e da contribuição para a Previdência Social(DIEESE, 2012).

Assim, a maior remuneração aliada a flexibilidade de jornada de trabalho e a falta de interesse da família empregadora em contratar uma empregada doméstica mensalista, vem contribuindo para o crescimento do emprego doméstico de diarista e a redução das mensalistas.

#### **Trabalho doméstico não remunerado**

Ao analisar a relação das Diarista com o trabalho doméstico não remunerado, identifica-se a presença da dupla e pesada jornada de trabalho.

*"Em casa eu faço todo serviço, pois meu filho trabalha durante o dia e estuda à noite." (Maria)*

*"Em minha casa quem faz o serviço é as meninas... mas elas deixam a casa uma bagunça. Aí quando chego em casa eu tenho que fazer." (Amélia)<sup>5</sup>*

O dia-a-dia das trabalhadoras doméstica entrevistadas inicia-se com a primeira jornada de trabalho (limpeza de sua casa; colocar a roupa na máquina; deixar a comida pronta), segue com a segunda jornada, o local de trabalho no qual, lava e passa roupas, faz a limpeza da casa, repetem o mesmo serviço em várias casas diferentes durante a semana.

Antunes (2009) analisa a dupla jornada de trabalho da seguinte forma:

[...] a mulher trabalhadora, em geral, realiza sua atividade de trabalho duplamente, dentro e fora de casa [...].E, ao fazê-lo, além da duplicidade do ato de trabalho, ela é duplamente explorada pelo capital [...]. Mas, no universo da vida privada, ela consome horas decisivas no trabalho doméstico, com o que possibilita (ao mesmo capital) a sua reprodução, nessa esfera do trabalho não diretamente mercantil, em que se criam as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus maridos, filhos/as e de si própria. Sem essa esfera da reprodução não diretamente mercantil, as condições de reprodução de sistema de metabolismo social do capital estariam bastante comprometidas, se não inviabilizada (ANTUNES, 2009, p.108).

Hirata e Kergoat (2007) evidenciam que uma grande quantidade de trabalho é realizado gratuitamente pelas mulheres, que esse trabalho é invisível e justificado sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno.

Sobre a invisibilidade do trabalho doméstico, visando atender uma antiga demanda de pesquisadoras feministas, foi introduzido no questionário da Pesquisas Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) duas perguntas sobre os afazeres domésticos. A primeira foi introduzida em 1992, "realizou afazeres domésticos na semana de referência?", a segunda incluída em 2001, "quantas horas dedica normalmente por semana aos afazeres domésticos?" (BRUSCHINI, 2006, p. 331). Estas perguntas possibilitaram uma maior visibilidade das atividades realizadas pelas mulheres, permitindo estudos baseados no uso do tempo que as mulheres se dedicam aos afazeres domésticos.

---

<sup>4</sup> Regulamentação da Profissão de Diarista – Site: <<http://direito domestico.jusbrasil.com.br>>. Acesso: ago. de 2015.

<sup>5</sup> Amélia tem 2 filhas e 1 filho, ela disse que não exige que o filho ajude nas tarefas domésticas.

A partir da análise dos dados da PNAD(2006) em relação ao tempo dedicado aos afazeres domésticos, Soares (2012) identificou que, embora no mercado de trabalho as mulheres apresentem uma jornada inferior à dos homens, 34,3 contra 41,9 horas semanais, em casa a jornada com afazeres domésticos das mulheres é mais que o dobro que a dos homens. A autora concluiu que as mulheres gastam cerca de 56 horas semanais com o trabalho dentro e fora de casa, enquanto para os homens a jornada é de 51,2 horas (SOARES, 2012, p.13).

Diante desta situação Hirata (2011) ao abordar o "modelo de conciliação", enfatiza que cabe quase que exclusivamente às mulheres conciliar a vida familiar e vida profissional, a autora ressalta que quando se fala de conciliação deve-se falar de conflito, por isso aponta que o modelo da delegação substitui o modelo da conciliação. Pois este possibilita delegar a outras mulheres as tarefas domésticas enquanto as mulheres com profissões com maior prestígio social se dedicam a carreira profissional.

A possibilidade desta delegação se deve a dois fatores: o primeiro é a polarização do emprego, ou seja, a existência de mulheres executivas e com profissões de nível superior, tipo de trabalho em que elas não podem fazer tudo o que têm de fazer dentro de casa, o que acarreta a delegação deste trabalho para outras mulheres, membros da família ou remuneradas. É essa polarização que permite, de um lado, a existência de mulheres que aceitam estas tarefas e, de outro, mulheres que podem desenvolver toda uma carreira profissional, porque possuem o lado doméstico assegurado por outras mulheres. (HIRATA, 2011, p.86).

Na perspectiva da trabalhadora doméstica diarista, conforme Sorj (2014) estas mulheres enfrentam grandes dificuldades para conciliar o trabalho doméstico remunerado com o trabalho doméstico não pago, por isso geralmente delegam os fazeres domésticos de seu domicílio e o cuidado com os filhos a parentes (irmãs, filhas, mães), ou ainda contratam outras mulheres (amigas, vizinhas), com salários menores e situações ainda mais precárias. Situação confirmada pelo depoimento das entrevistadas:

*"Depois que me separei voltei a morar com meus pais e minha irmã mais nova. Pagava minha irmã para ela cuidar de meus filhos." (Maria).*

*"Minha filha mais velha cuidava dos irmãos menores." (Amélia).*

Sendo assim, ainda de acordo com Sorj (2014) o trabalho doméstico remunerado é responsável, direta e indiretamente, pela inserção de expressiva parcela de mulheres no mercado de trabalho, a autora explica:

[...] de maneira direta, porque atrai um grande contingente de mulheres que desempenham profissionalmente o trabalho exercido sem remuneração no âmbito da casa, em tarefas ligadas aos afazeres domésticos e de cuidado com os outros. E indireta, na medida em que permite a outras mulheres, ao delegarem essas tarefas às trabalhadoras domésticas, participar no mercado de trabalho. (SORJ, 2014, p. 124).

Ainda sobre a inserção das mulheres no mercado de trabalho é preciso discutir a implementação de políticas públicas que facilitem a conciliação entre demandas do trabalho e da família, um exemplo seria ampliação da oferta de serviços de creches, conforme Sorj e Fontes (2012) as mães cujos filhos frequentam creches representam maior taxa de ocupação no mercado de trabalho, assim como trabalham em atividades mais formalizadas e recebem melhores salários. As autoras destacam que as vantagens são ainda mais acentuadas nas camadas sociais mais pobres.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do conteúdo apresentado neste artigo, pretendeu-se desenvolver algumas inferências e considerações sobre o trabalho doméstico remunerado. Neste estudo constatou-se que o trabalho doméstico remunerado abriga essencialmente mão de obra feminina, conforme proposto por Hirata (2011), os homens alocados em serviços domésticos realizam tarefas muito diferentes das mulheres, eles são destinados a atividades de maior valor e reconhecimento social, em geral motoristas, copeiros, jardineiros. Dessa forma, para compreender melhor a inserção destas mulheres no mercado de trabalho na condição de trabalhadora doméstica diarista é importante observar algumas transformações vivenciadas por elas em seu ambiente familiar, sobretudo questões relativas ao perfil dos chefes da família, por exemplo o crescente número de famílias chefiadas exclusivamente por mulheres, principalmente no caso de famílias de renda mais baixa.

Neste contexto de transformações, as trabalhadoras entrevistadas precisaram redefinir seu papel em relação à família, passaram da condição de dependentes dos cônjuges e ocupadas apenas com o trabalho reprodutivo, responsável por todas as atividades relacionadas com o bem estar da família para a condição provedora do sustento da família.

O trabalho doméstico remunerado foi apresentado neste artigo a partir de duas formas de contratação, a empregada doméstica mensalista e a empregada doméstica diarista, ambas ocupações são caracterizadas por baixos salários, jornadas extensas e pouca proteção social. No entanto procurou-se enfatizar as condições de trabalho das Diaristas devido a sua maior precarização, vulnerabilidade e ausência de direitos trabalhistas.

Embora aparentemente a contratação como mensalista com carteira assinada proporcione maior proteção social, constou-se que há uma tendência no aumento do número de diaristas, fato confirmado pelas entrevistadas, que disseram preferir trabalhar como diarista do que mensalista.

O motivo para tal "escolha" é justificado devido aos maiores rendimentos obtido após a realização do trabalho e principalmente a maior flexibilidade de horários da profissão, as entrevistadas relataram que escolheram o trabalho de diarista devido menor jornada de trabalho, possibilitando assim cuidar dos filhos e dos próprios afazeres domésticos. Logo é pertinente concluir que a ocupação diarista foi a única possibilidade para as mulheres que possuíam baixo grau de escolarização, pouca ou nenhuma qualificação técnica e ainda precisavam conciliar o trabalho remunerado com o cuidado da própria família.

Com base nas referências pesquisadas e nas entrevistas realizadas, percebe-se as questões de gênero inserida numa sociedade que segrega a mulher para profissões, na maioria das vezes, relacionadas diretamente à esfera doméstica. Neste contexto a informalidade da ocupação de diarista caracteriza a feminização da pobreza (HIRATA, 2004), pois através de práticas de organização flexível onde o trabalho em tempo parcial significa salário parcial e trabalho informal significa ausência de benefícios e proteção social.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BRASIL. Ministério da Previdência Social (MPS). Informe de Previdência Social: A Mulher e a Previdência Social. Volume 27 • Número 02. (MPS, 2015).
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. **Trabalho Doméstico - Empregado(a) Doméstico(a)**. Disponível em: <<http://www3.mte.gov.br>> Acessado em: 22 set.2019.
- BRUSCHINI, Cristina. Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não remunerado. **Revista brasileira de estudos de população**, v. 23, n. 2, p. 331-353, 2006.
- DESOUZA, Eros; BALDWIN, John R.; ROSA, FH da. A construção social dos papéis sexuais femininos. **Psicologia**: reflexão e crítica, v. 13, n. 3, p. 485-496, 2000.
- DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **A situação do trabalho no Brasil na primeira década dos anos 2000**. São Paulo: DIEESE, 2012.
- GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Pesquisa Emprego e Desemprego - PED**: A inserção da mulher no mercado de trabalho da região metropolitana de Belo Horizonte: resultados do ano 2011. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://www.fjp.mg.gov.br>>. Acessado em: 22 set.2019.
- HIRATA, Helena. **O trabalho do cuidado (care) em perspectiva comparada**: França, Japão e Brasil. Redistribuição, reconhecimento e representação: diálogos sobre igualdade de gênero. Brasília: Ipea, p. 83-107, 2011.
- HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007.
- HIRATA, Helena. **Trabalho doméstico**: uma servidão "voluntária"? Políticas públicas e igualdade de gênero. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, p.43-54, 2004.
- HIRATA, Helena. **O universo do trabalho e da cidadania das mulheres**: um olhar do feminismo e do sindicalismo. Reconfiguração das relações de gênero no trabalho. São Paulo: CUT, p. 13-20, 2004.
- KERGOAT, Danièle. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In: LOPES, Marta J. M. MEYER, Dagmar E. WALDOW, Vera R. (orgs.) **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 19-27, 1996.
- NOBRE, Miriam. **Trabalho doméstico e emprego doméstico**. Reconfiguração das relações de gênero no trabalho. São Paulo: CUT, p. 61-69, 2004.
- NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **O trabalho duplicado**: a divisão sexual no trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras do telemarketing. Expressão Popular, 2006.
- QUIRINO, Raquel. Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo: Aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista. **Trabalho & Educação**, v. 24, n.2, p.226-246 2015. Disponível em: <[www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao](http://www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao)>. Acesso em: 22 set.2019.
- QUINTANEIRO, Tânia; DE OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro; DE OLIVEIRA BARBOSA, Maria Lígia. **Um toque de clássicos**. Marx - Durkheim - Weber. 2 ed. rev. amp. 1ª reimp. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.
- SOARES, Cristiane. A distribuição do tempo dedicado aos afazeres domésticos entre homens e mulheres no âmbito da família. **Revista Gênero**, v. 9, n. 1, 2012.
- SORJ, Bila. Socialização do cuidado e desigualdades sociais. **Tempo Social**, v. 26, n. 1, p. 123-128, 2014.
- SORJ, Bila; FONTES, Adriana. O *care* como um regime estratificado: implicações de gênero e classe social. HELENA HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo (orgs.). **Cuidados e cuidadoras**: as várias faces do trabalho do *care*. São Paulo: Atlas, 2012. 236 p.

# RELAÇÕES DE GÊNERO E ENGENHARIA: PESQUISAS E PRODUÇÃO CIENTÍFICA DAS MULHERES DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENGENHARIA DO CEFET-MG<sup>1</sup>

ROSA, Mislene A. Gonçalves\*  
QUIRINO, Raquel\*\*  
LOPES, Bruna\*\*\*  
ALBUQUERQUE, Camila\*\*\*\*

## RESUMO

A partir das novas concepções sobre a realidade feminina, proporcionada pela retomada dos movimentos feministas na década de 1960, observa-se um aumento de pesquisas que discutem sobre os motivos para haver tão poucas mulheres nas áreas de ciência e tecnologia, incluindo as engenharias. No entanto, constata-se que esse tema ainda demanda muitas pesquisas para desvelar verdadeiramente a condição da mulher em tais áreas. Neste contexto, este artigo visa discorrer acerca da participação das mulheres pesquisadoras dos cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu em Engenharia do CEFET MG, acerca da produção científica e tecnológica. A partir do levantamento quantitativo, realizado nos currículos cadastrados na Plataforma Lattes, sobre a produção científica dos docentes e discentes dos quatro programas de Pós Graduação Stricto Sensu em Engenharia do CEFET MG, sendo: Engenharia Civil (PPGEC), Engenharia Elétrica (PPGEL), Engenharia de Energia (PPGEE) e Engenharia de Materiais (PPGEM). Busca-se compreender um pouco mais sobre as diferenças de gênero no mundo acadêmico, na ciência, tecnologia e na engenharia, procurando dar visibilidade a situação das mulheres, salientando as barreiras e dificuldades que elas encontram para a inserção, permanência e ascensão nessas áreas. Após o levantamento e análise dos dados, foi possível identificar que há um total de 61 docentes nos Programas de Pós Graduação em Engenharia, sendo apenas 14 professoras (23%) e 47 professores (77%). Quanto a produção científica desses docentes, eles/as possuem um total de 3.774 produções, deste total 24% (894) são produções de mulheres, logo 76% (2.880) dos homens. Em números absolutos, as mulheres dispõem de menos produções que os homens, entretanto, quando se analisa mais profundamente estes dados, percebe-se que a média de produções por professoras e por professores, não apresenta uma diferença significativa, sendo 63,8 produções por professora e 61,3 produções por professor. Quanto aos discentes dos cursos, os dados apontam para uma situação semelhante à dos docentes, de um total de 105 443 discentes, 36% (158) são alunas, enquanto que 64% (285) são alunos. Dessa forma, verifica-se que além de uma clara supremacia de professores, também é assim com os estudantes do sexo masculino em todos os cursos. Os dados encontrados nesta pesquisa corroboram os estudos de diversas/os autoras/es, ao demonstrarem que ainda que as mulheres estejam em menor número nos cursos de Pós Graduação Stricto Sensu em Engenharia do CEFET MG o percentual de mulheres nas áreas de ciência, tecnologia e engenharia vem aumentando assim como a produção científica dessas mulheres pesquisadoras.

**Palavras-chave:** Trabalho Doméstico; Diarista; Mulheres Chefe de Família.

## INTRODUÇÃO

A partir das novas concepções sobre a realidade feminina, proporcionada pela retomada dos movimentos feministas na década de 1960, observou-se um aumento de pesquisas que discutem sobre os motivos para haver tão poucas mulheres nas áreas de ciência e tecnologia, incluindo as engenharias.

Embora, segundo Bazzo e Cabral (2005, p. 4), atualmente observe-se uma maior participação feminina em áreas científicas e tecnológicas, percebe-se que ainda existem muitas barreiras que impedem sua efetiva participação em tais áreas. Segundo as autoras isso se deve, também, ao fato de que as mulheres foram distanciadas dessas áreas desde os primórdios, o que evidencia que carreiras como física, matemática, engenharias e computação sempre foram consideradas tipicamente masculinas.

Também de acordo com Costa (2006), o distanciamento das mulheres da ciência está diretamente relacionado ao fato de que elas enfrentam barreiras como a escolha entre família, maternidade e carreira. "Assim, não se trata apenas de superar os constrangimentos criados, mas de reinventar a atividade" (COSTA, 2006, p. 457-458). Portanto, cabe sempre as mulheres equilibrar vida privada e trabalho.

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada com recursos do Programa Institucional de Fomento à Pesquisa do CEFET-MG (PROPESQ) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG.

\* Doutoranda em Educação pela UFMG. Mestre em Educação Tecnológica pelo PPGET/CEFET-MG. Membro do Grupo de Pesquisa em Formação e Qualificação Profissional (FORQUAP) no CEFET-MG. Graduação em Engenharia Mecânica e Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho pela PucMinas. E-mail: <[misleneag@gmail.com](mailto:misleneag@gmail.com)>.

\*\* Doutora em Educação pela UFMG. Professora do PPGET/CEFET-MG. Coordenadora do FORQUAP no CEFET-MG. <[quirinoraquel@hotmail.com](mailto:quirinoraquel@hotmail.com)>.

\*\*\*Graduanda em Engenharia dos Materiais pelo CEFET-MG. Bolsista de Iniciação Científica.

\*\*\*\*Graduação em Engenharia Elétrica pelo CEFET-MG. Bolsista de Iniciação Científica.

Neste contexto, este artigo, parte integrante de uma pesquisa realizada no Grupo de Pesquisa em Formação e Qualificação Profissional (ForQuaP) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, visa discorrer acerca da participação das mulheres pesquisadoras dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Engenharia do CEFET MG, acerca da produção científica e tecnológica. Constatou-se que esse tema ainda demanda muitas pesquisas para desvelar verdadeiramente a condição da mulher em tais áreas.

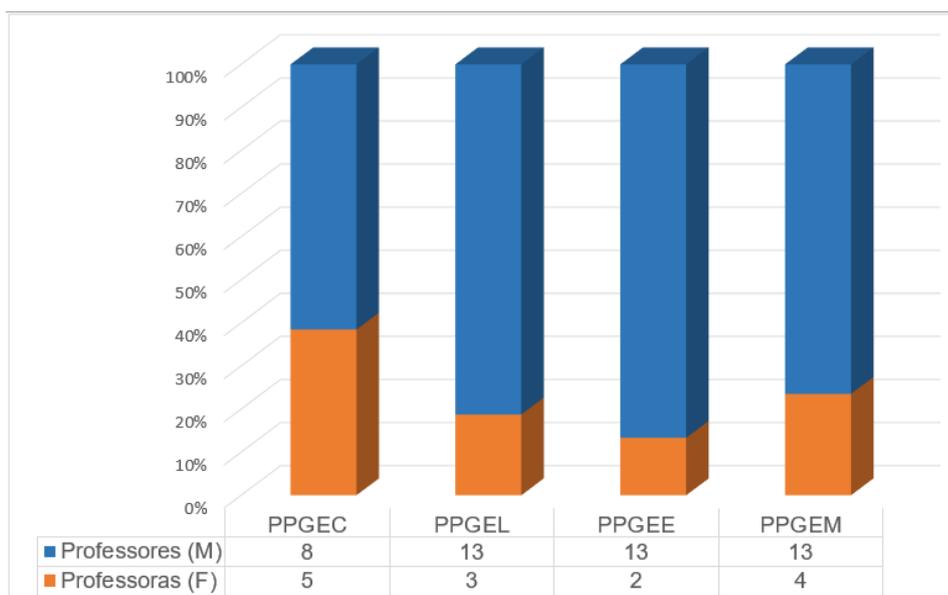
Mas a partir do levantamento quantitativo, realizado nos currículos cadastrados na Plataforma Lattes (<http://lattes.cnpq.br>), sobre a produção científica dos docentes e discentes dos quatro programas de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Engenharia do CEFET MG, sendo: Engenharia Civil (PPGEC), Engenharia Elétrica (PPGEL), Engenharia de Energia (PPGEE) e Engenharia de Materiais (PPGEM). Buscou-se compreender um pouco mais sobre as diferenças de gênero no mundo acadêmico, na ciência, tecnologia e na engenharia, procurando dar visibilidade a situação das mulheres, salientando as barreiras e dificuldades que elas encontram para a inserção, permanência e ascensão nessas áreas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o levantamento e análise dos dados, foi possível identificar que há um total de 61 docentes nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Engenharia do CEFET MG, sendo 23% (14) professoras e 77% (47) professores.

O gráfico 1 apresenta, de forma comparativa, o total de docentes em cada curso, observa-se uma diferença significativa entre a quantidade de professoras e professores em todos os cursos. No PPGEC, 38,5% (5) equivale às mulheres e 61,5% (8) aos homens; no PPGEL, as mulheres compõem 18,8% (3) e os homens, 81,2% (13); já no PPGEE, cerca de 13,3% (2) são mulheres, enquanto que 86,7% (13) são homens; e, por último, o PPGEM é composto em 23,5% (4) por professoras e 76,5% (13) por homens.

**Gráfico 1.** Total de Docentes por Gênero dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Engenharia CEFET-MG.

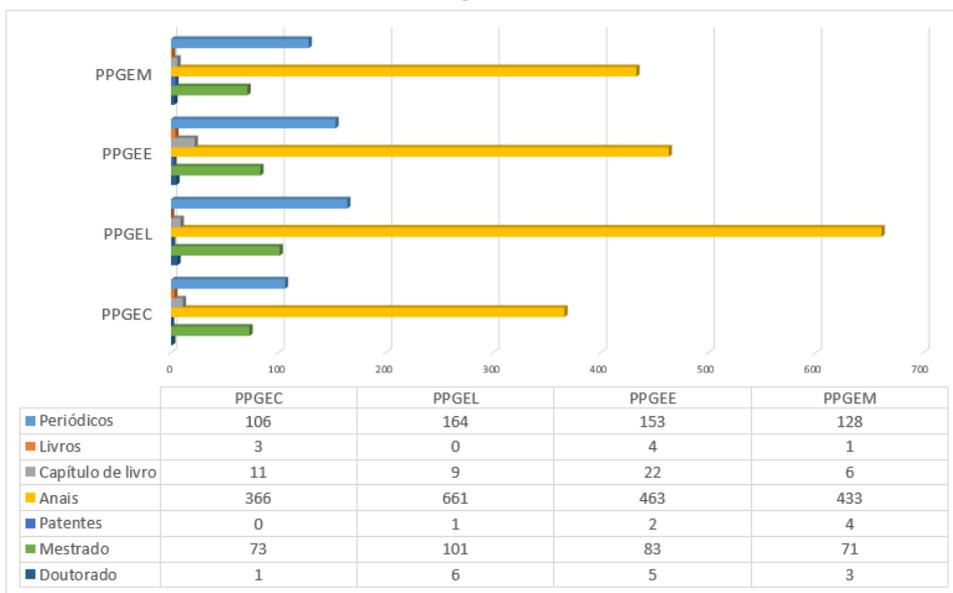


**Fonte:** PED - Dados da pesquisa do ForQuaP, elaborado pelas autoras.

Segundo Salvador (2010 *apud* Lombardi, 2016, p. 24) o ingresso das mulheres na docência em engenharia continua limitado, pois ainda existe desigualdade na sociabilidade acadêmica e incertezas sobre sua capacidade. Quanto à admissão no mercado de trabalho, é explícita a discriminação de gênero e uma divisão sexual de trabalho hierarquizada, o que é evidenciado pelo fato de que as engenheiras são, muitas vezes, destinadas a atividades em escritórios, enquanto aos engenheiros são atribuídos trabalhos em obras e funções mais técnicas, além de terem melhor remuneração.

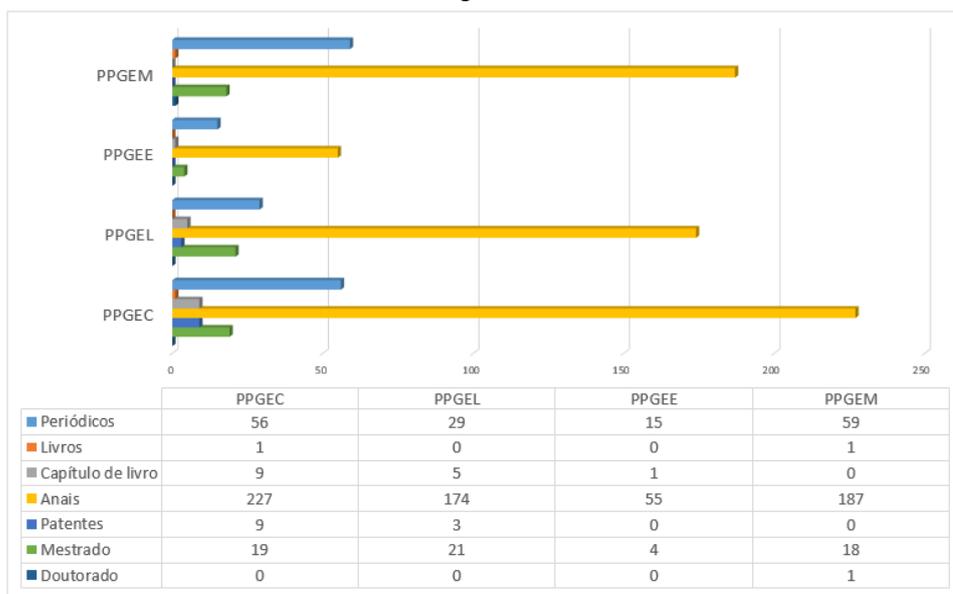
Quanto a produção científica desses docentes, gráfico 2 e gráfico 3, eles/as possuem um total de 3.774 produções, deste total 24% (894) são produções de mulheres, logo 76% (2.880) dos homens.

**Gráfico 2.** Total de Produções das Docentes Homens dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Engenharia CEFET-MG.



**Fonte:** PED - Dados da pesquisa do ForQuaP, elaborado pelas autoras

**Gráfico 3.** Total de Produções das Docentes Mulheres dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Engenharia CEFET-MG.



**Fonte:** PED - Dados da pesquisa do ForQuaP, elaborado pelas autoras

Das 894 produções das professoras, 159 são artigos publicados em periódicos, dois livros, 15 capítulos de livros, 643 publicações em anais de congresso, 62 orientações de mestrado e apenas uma orientação de doutorado. Já os professores possuem um total de 2.880 produções, sendo 551 publicações de artigos em periódicos, oito livros, 48 capítulos de livros, 1.923 publicações em anais, 328 orientações de mestrado e 15 orientações de doutorado.

A partir desses dados, pode-se observar que, em números absolutos, as mulheres dispõem de menos produções que os homens. Entretanto, quando se analisa mais profundamente estes dados, percebe-se que a média de produções por professoras e por professores, não apresenta uma diferença significativa, ademais as professoras possuem uma maior produção per capita. Tal proposição se confirma pelo fato de que há cerca de 63,86 produções por mulher e aproximadamente 61,28 produções por homem.

Para Mueller e Silva (2015, p. 2), a avaliação da produção científica brasileira é um tema complexo porque envolve diferentes aspectos e suscita variadas posições, porque existem vários critérios relacionados à identificação do peso das produções. Portanto, apesar de os professores terem em

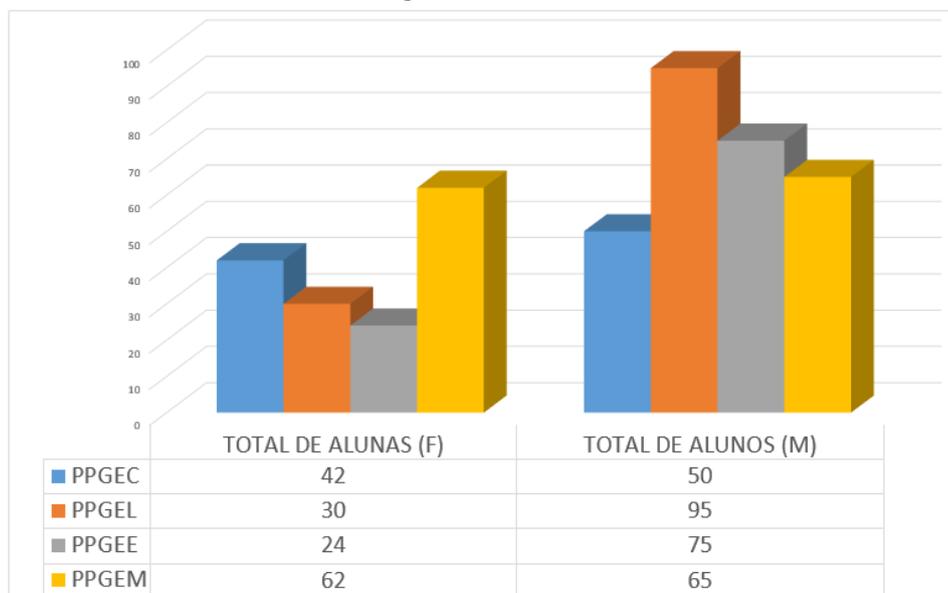
números absolutos mais produções que as mulheres, não necessariamente têm produções de maior peso, o que pode corroborar com o que diz a literatura, de que “homens tendem a publicar mais rapidamente com trabalhos mais curtos, o que certamente não é um indicador da qualidade do trabalho” (SONNERT, 1995, apud OLINTO, 2011, p.70).

Neste sentido, ao analisar cada tipo de produção científica, destaca-se que as professoras possuem uma maior quantidade de patentes que os professores, sendo, 12 e 7, respectivamente. Além disso, uma única professora do PPGEC se sobressai nesse quesito, visto que oito das 12 patentes, a pertence. Das outras quatro, uma é de outra professora do PPGEC e três também são de autoria de apenas uma docente do PPGEL. Já com relação aos professores, somente um do PPGEL possui patente, dois no PPGEE e quatro no PPGEM, sendo todas de professores distintos.

Outro dado interessante é quanto à quantidade de Bolsas de Produtividade em Pesquisa (BPP) do CNPq, “destinada aos pesquisadores que se destaquem entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, pelos Comitês de Assessoramento (CAs) do CNPq” (<http://www.cnpq.br>). A mesma docente do PPGEC que possui as nove patentes, conta com a bolsa. Dois docentes do sexo masculino possuem a BPP, sendo um também do PPGEC e um do PPGEL.

Quanto aos discentes dos cursos, gráfico 4, os dados apontam para uma situação semelhante à dos docentes, de um total de 443 discentes, 36% (158) são alunas, enquanto que 64% (285) são alunos. Dessa forma, verifica-se que além de uma clara supremacia de professores, também é assim com os estudantes do sexo masculino em todos os cursos.

**Gráfico 4.** Total de Discentes por Gênero dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Engenharia CEFET-MG



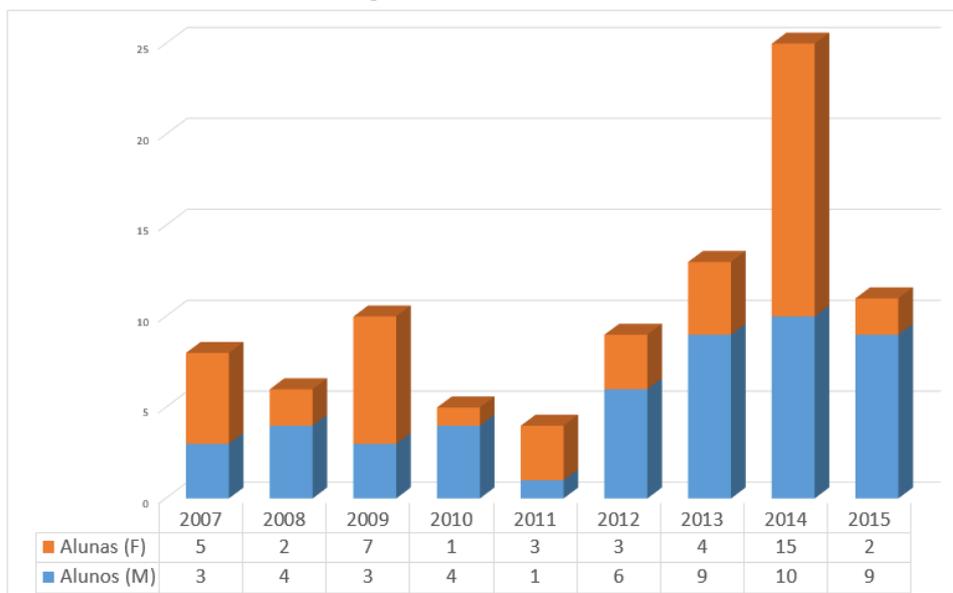
**Fonte:** PED - Dados da pesquisa do ForQuaP, elaborado pelas autoras.

No gráfico 5, observa-se a evolução do ingresso de alunos/as no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Engenharia Civil (PPGEC), fez o levantamento dos discentes ingressantes entre os anos de 2007 a 2015.

Os dados encontrados nesta pesquisa corroboram os estudos de diversas/os autoras/es (LOMBARDI, 2006; COSTA, 2006; FREITAS; LUZ, 2016; entre outras/os), ao demonstrar que ainda que as mulheres estejam em menor número nos cursos de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Engenharia do CEFET MG o percentual de mulheres nas áreas de ciência, tecnologia e engenharia vem aumentando assim como a produção científica dessas mulheres pesquisadoras.

A análise dos resultados também confirma as referências teóricas, já que de fato o ingresso das mulheres no mundo acadêmico e/ou científico e tecnológico, sobretudo nas engenharias, se amplia de forma crescente e, mesmo que lentamente, expande-se também sua produtividade científica.

**Gráfico 5.** Total de Discentes Ingressantes no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Engenharia Civil CEFET-MG.



Fonte: PED - Dados da pesquisa do ForQuaP, elaborado pelas autoras

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crescente participação das mulheres na produção e divulgação científica e tecnológica consolida-se pouco a pouco, porém, ainda são raros os estudos que objetivam provocar mudanças na sociedade, atrair mais mulheres para as áreas de ciência e tecnologia, sobretudo nas engenharias e propiciar a visibilidade e reconhecimento das pesquisadoras.

O Centro Federal de Educação Tecnológica pesquisado, embora registre um crescimento da participação feminina em seu quadro de docentes pesquisadoras, precisa avançar na promoção de debates, reflexões, ações, oportunidades e valorização do trabalho de suas cientistas/pesquisadoras, de forma a contribuir para a equidade de gênero na produção e divulgação de C&T.

De acordo com a literatura pesquisada é necessário, primeiramente, que haja o reconhecimento de que a desigualdade de gênero existe no meio acadêmico, para que assim a busca de igualdade de gênero faça parte de uma discussão mais ampla, com ações que deem visibilidade às pesquisas realizadas pelas mulheres.

As mulheres pesquisadoras, sujeitos da presente pesquisa, embora muitas vezes subsumidas nas tramas das relações sociais que perpassam o Centro Federal de Educação Tecnológica pesquisado - que como um reduto majoritariamente masculino, atribui aos homens a hegemonia de sua produção científica e tecnológica -, veem mostrando ao mundo sua capacidade científica e inventiva. Os esforços dessas pesquisadoras contribuem para a quebra de paradigmas e preconceitos que segregam as mulheres a guetos profissionais desvalorizados e aumentam o fosso da clivagem entre os gêneros na sociedade. Essas mulheres, com suas realizações acadêmicas e profissionais, têm alterado a construção da história dos gêneros nos anais da produção científica e tecnológica do país.

### REFERÊNCIAS

CABRAL, Carla Giovana; BAZZO, Walter Antonio. As mulheres nas escolas de engenharia brasileiras: história, educação e futuro. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 24, n. 1, 2008.

COSTA, Maria Conceição da. Ainda somos poucas: exclusão e invisibilidade na ciência. **Cadernos pagu**, n. 27, p. 455-459, 2006.

FREITAS, Lucas Bueno de; LUZ, Nanci Stancki da. Os estudos de gênero, ciência e tecnologia no Brasil: uma análise a partir de periódicos de gênero. In: **Jornadas latino-americanas de estudos sociais da ciência e da tecnologia**. Curitiba, n. 21, p. 1-12, 2016.

LOMBARDI, Maria Rosa. A engenharia brasileira contemporânea e a contribuição das mulheres nas mudanças recentes do campo profissional. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 2, n. 2, 2006.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado; SILVA, Claudio Nei Nascimento da Silva. Avaliação dos periódicos brasileiros: Os critérios do qualis-periódico à luz de Merton e Bourdieu. In: **XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação em Ciência da Informação**. 2015.

OLINTO, Gilda. **A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil**. Inc. Soc., Brasília, DF, v. 5 n. 1, p.68-77, jul./dez. 2011.

# MENINAS ADOLESCENTES EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO E O DIREITO À PROFISSIONALIZAÇÃO<sup>1</sup>

BARBOSA, Sílvia Danizete Pereira\*  
QUIRINO, Raquel\*\*

## RESUMO

Pautando-se nos pressupostos da Constituição Federal de 1988 que concebe a educação como direito social inalienável e dever do Estado ofertá-la a todos os cidadãos, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que assegura o direito à educação a crianças e adolescentes, no Sinase, que normatiza o atendimento a adolescentes que cometeram atos infracionais, e na Resolução MEC/CNE/CEB 3/2016, que define os princípios para se ofertar educação e formação profissional a jovens e adolescentes em medidas socioeducativas, este trabalho deriva de uma pesquisa em andamento que busca desvelar como se dá a educação e formação profissional para meninas adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação no estado de Minas Gerais, discutindo vulnerabilidades sociais a que estão expostas a população juvenil e a interseccionalidade das relações de gênero com a educação profissional e as políticas públicas. A partir de estudos documentais e teóricos relacionados a esta temática, alerta para as dificuldades de se ofertar e operacionalizar cursos de formação profissional em consonância com as expectativas e necessidades das internas e destaca a invisibilidade da mulher nos estudos sobre criminalidade, sobretudo de jovens e adolescentes, assim como a importância da educação profissional para a garantia de sua reinserção social. A partir dessas premissas, busca-se abordar a educação e formação profissional de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, baseando-se na legislação vigente, em materiais produzidos por órgãos governamentais que explicam como essa formação deve acontecer na prática, e como se desenvolverá o estudo empírico que se dará em um centro socioeducativo de internação, responsável pelo acautelamento de adolescentes do sexo feminino, situado na região metropolitana de Belo Horizonte. Ao apresentar as considerações finais são realizadas reflexões entre o histórico descrito e as orientações para a prática, possibilitando a compreensão de que, apesar de existir todo um aparato legal que regulamenta a formação profissional das adolescentes em privação de liberdade, ainda há muito a ser pensado e construído, para uma prática mais efetiva.

**Palavras-chave:** Meninas Adolescentes; Medidas Socioeducativas; Educação Profissional.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho deriva de uma pesquisa em andamento que busca desvelar como se dá a educação profissional para adolescentes do sexo feminino que se encontram cumprindo medida socioeducativa de internação no estado de Minas Gerais, pautando-se nos pressupostos da Constituição Federal de 1988 que concebe a educação como direito social inalienável e dever do Estado oferta-la a todos os cidadãos, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) que assegura o direito à educação a crianças e adolescentes, no Sinase (Lei 12.594/2012) que normatiza o atendimento a adolescentes que cometeram atos infracionais, e na Resolução MEC/CNE/CEB – 3/2016 que define os princípios para se ofertar educação e formação profissional a jovens e adolescentes em medidas socioeducativas.

Discute-se ainda as vulnerabilidades sociais a que estão expostas a população juvenil (Jeloás e Ferrari, 2013; Castro e Abramovay, 2002) e a interseccionalidade das relações de gênero nas medidas socioeducativas, na educação profissional e nas políticas públicas, por meio de estudos documentais e teóricos relacionados a esta temática, alertando para as dificuldades de se ofertar e operacionalizar cursos de formação profissional em consonância com as expectativas e necessidades das meninas adolescentes que se encontram em privação de liberdade.

Destacando a invisibilidade feminina nos estudos sobre criminalidade, reforça-se a importância da educação profissional para a garantia de reinserção social dessas jovens e adolescentes em medida socioeducativa de internação, explicitando os procedimentos metodológicos que serão utilizados na pesquisa que será realizada no único centro socioeducativo de internação feminino de Minas Gerais.

Nas considerações finais são realizadas reflexões entre o histórico descrito e as orientações para a prática, possibilitando a compreensão de que, apesar de existir todo um aparato legal que regulamenta a formação profissional das adolescentes em privação de liberdade, ainda há muito a ser pensado e construído, para uma prática mais efetiva.

<sup>1</sup> Pesquisa realizada com recursos do Programa Institucional de Fomento à Pesquisa do CEFET-MG (PROPESQ) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

\* Mestra em Educação Tecnológica pelo PPGET/CEFET-MG. Email: <danizete.silvia@hotmail.com>.

\*\* Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Email: <quirinoraquel@hotmail.com>.

## **A FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMO DIREITO**

A educação profissional de adolescentes e jovens no Brasil se estabelece como direito constitucional protegido e garantido pela lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), devendo essa atividade educativa proporcionar não somente a capacitação para inserção no mercado de trabalho, mas também viabilizar uma prática educacional que desenvolva habilidades e autonomia na formação para o exercício da cidadania.

Cattani (2002, p. 128) explica que

a formação profissional, na sua acepção mais ampla, designa todos os processos educativos que permitam, ao indivíduo, adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços, quer esses processos sejam desenvolvidos nas escolas ou nas empresas.

Conforme material desenvolvido pelo CONAE (2010, p.20) "a educação é direito social inalienável e cabe ao **Estado** sua oferta", de forma que seja promovido junto aos seus entes federados, ações e políticas públicas que viabilizem a universalização do ensino básico, garantindo-o a todos/as cidadãos/ãs, e junto à educação escolarizada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (Lei 9.394/96) concebe a educação profissional como integrante da educação básica.

Essa educação para o trabalho relaciona-se com a educação profissional e tecnológica, que pode ser desenvolvida em instituições especializadas ou em estabelecimentos de ensino médio, devendo-se esclarecer que

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008); II – de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008); III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (LEI Nº 9.394/96, Art. 39).

Diante desses princípios, compreende-se que, mesmo em casos nos quais, adolescentes e jovens apresentem altos índices de defasagem escolar, é possível ofertar tanto a educação escolarizada, quanto a educação profissional, pois a legislação assegura a obrigatoriedade e gratuidade do ensino escolar pelas esferas governamentais, e também, viabiliza a oferta de educação profissional àqueles que não se encontram cursando o nível médio, por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (que não exigem níveis de escolarização).

### **Educação Profissional e Medidas Socioeducativas**

A educação profissional como direito positivado de adolescentes, configura-se também como direito daqueles que cometeram ato infracional, inclusive os que se encontram acautelados, cumprindo Medida Socioeducativa de Internação em Centros Socioeducativos, e conforme Costa (2006), tal atividade deve ser garantida dentro e fora da comunidade socioeducativa, devendo-se seguir quatro requisitos básicos: a) ser associada à educação para o trabalho, sendo organizada como trabalho educativo, conforme disposto no artigo 68 do Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA; b) ter vínculo com a educação formal básica; c) ser focalizada no mercado de trabalho no contexto de atualidade e d) visar o desenvolvimento da trabalhabilidade.

Diante de um contexto educacional em que adolescentes em privação de liberdade se encontram em defasagem escolar, a resolução CNE/CEB 6/2012 proporciona mecanismos para se oferecer educação e formação profissional também àqueles que não se encontram aptos a cursar formação técnica de nível médio, estabelecendo que

As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade (CNE/CEB 6/2012, Art. 2º, parágrafo único).

A Lei 12.594/12 - Sinase, define a profissionalização de adolescentes como um dos eixos estratégicos a serem trabalhados no processo de ressocialização, estabelecendo que cabe às unidades que executam medidas socioeducativas

oferecer ao adolescente formação profissional no âmbito da educação profissional, cursos e programas de formação inicial e continuada e, também, de educação profissional técnica de nível médio com certificação reconhecida que favoreçam sua inserção no mercado de trabalho mediante desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes. A escolha do curso deverá respeitar os interesses e anseios dos adolescentes e ser pertinente às demandas do mercado de trabalho (MINAS GERAIS, 2008, p. 116).

Reforçando a legislação que enfatiza a profissionalização de adolescentes em medidas socioeducativas, foi promulgada em 2016 a Resolução MEC/CNE/CEB – 3/2016, especificando que

Art.14 A escolarização de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo deve atentar para os seguintes aspectos: I - oferta de educação integral em tempo integral; II - oferta de Educação Profissional; [...]

Art. 18 Aos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo deve ser garantida a oferta de cursos de Educação Profissional, articulada à Educação Básica, nas formas integrada, concomitante ou subsequente, observada a legislação pertinente.

§ 1º A oferta de Educação Profissional deve ser organizada a partir de interesses e demandas de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo, tendo em vista seu pleno desenvolvimento e sua preparação para o trabalho, sendo ainda integrada ao seu Plano Individual de Atendimento.

§ 2º A Educação Profissional não substitui a respectiva etapa de escolarização, nem deve orientar-se pela lógica de uma inclusão subalterna, devendo contribuir, ao contrário, para ampliar as possibilidades e oportunidades de inserção autônoma e qualificada destes adolescentes e jovens no mundo do trabalho (MEC/CNE/CEB-3/2016).

Mesmo diante de todo o aparato legislativo que busca garantir profissionalização a essa parcela da população, estudos mostram a precariedade nas tentativas de garantir esse direito (Julião e Abdalla, 2013; Assis e Constantino, 2001; Fialho, 2016), levando-se a questionar, como essa formação se efetiva, para adolescentes, sobretudo do sexo feminino, no estado de Minas Gerais, considerando-se as vulnerabilidades e as relações de gênero que perpassam a medida socioeducativa de internação.

### **Adolescentes em vulnerabilidade social e Educação Profissional**

Ao identificar socialmente o recorte de adolescentes e jovens que chegam às medidas socioeducativas pode-se afirmar que, em sua maioria fazem parte de grupos em vulnerabilidade social, historicamente excluídos por questões econômicas, culturais e raciais. Segundo Jeloás e Ferrari (2013), os jovens pobres e negros são as principais vítimas da violência. Soares (2004, p. 130) complementa afirmando que essas vítimas são "sobretudo, os jovens pobres e negros, do sexo masculino", que são recrutados pelo tráfico de drogas, armas e outras dinâmicas criminais".

O tráfico de armas e drogas é a dinâmica criminal que mais cresce nas regiões metropolitanas brasileiras, mais organicamente se articula à rede do crime organizado, mais influi sobre o conjunto da criminalidade e mais se expande pelo país – tiranizando comunidades pobres e recrutando seus filhos. As drogas financiam as armas e estas intensificam a violência associada às práticas criminosas, expandindo seu número e suas modalidades (SOARES, 2004, p. 132).

Frigotto (2004, p. 180) explica que esses "grupos de jovens que foram tão desumanizados e socialmente violentados se tornaram presas fáceis do mercado da prostituição infanto-juvenil ou de gangues que nada têm a perder" transformando-se em "um exército de soldados do tráfico". Essa trajetória de falta de oportunidades e de pobreza acaba levando ao "início da vida no crime" que "muitas vezes representa a busca por melhores oportunidades, que serão encontradas no universo da contravenção" (RIZZINI, 2005, p. 11).

A juventude esbarra no caos cotidiano, do desemprego, e da falta de oportunidades no mercado de trabalho, aliado muitas vezes ao baixo nível de escolaridade e à ausência da estrutura familiar. [...] A violência urbana vem fazendo parte do dia-a-dia de nossa sociedade e vem incidindo especialmente sobre a adolescência. A violência acaba sendo produzida e concebida por eles como uma maneira de agir quando os meios legais não oferecem mais garantias à condição humana. Entretanto, ao mesmo tempo que os adolescentes praticam violência, também são vítimas dela (SILVA, 2007, p. 252-253).

Acredita-se que a formação profissional é capaz de fornecer subsídios para reduzir as vulnerabilidades vivenciadas por essa parcela da população, pois em estudos realizados por Castro e Abramovay (2002) constatou-se que jovens pertencentes a classes mais pobres consideram de "extrema importância conseguir um trabalho como meio de sobrevivência individual e, muitas vezes, de suas famílias, ou mesmo como forma de atingir a independência financeira necessária para se sentirem pessoas e construírem sua autoestima". As autoras enfatizam ainda que os jovens ressaltam "o trabalho como forma de ocupação do tempo e da mente", considerando-o capaz de impedir de pensar em cometer infrações (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002, p. 10). No entanto, a possibilidade de se conseguir um emprego formal passa pelas exigências cada vez maiores do mercado de trabalho por qualificações e formações profissionais adequadas. Isso se torna ainda mais difícil para jovens pobres de países em desenvolvimento que ainda não possuem uma política de oferta da educação profissional pública, gratuita e de qualidade para todos.

Paulilo (2013, p. 145) conceitua educação profissional para jovens em vulnerabilidade social como "um processo educativo que objetiva propiciar a iniciação profissional com vistas ao desenvolvimento da autonomia dos adolescentes atendidos", visando a "aquisição de hábitos e de atitudes de trabalho e deve assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, específicas e de gestão",

Por não ser apenas uma questão de políticas públicas, a educação profissional de adolescentes e jovens em conflito com a lei no Brasil, para além de ser ainda um problema social, se estabelece como direito constitucional protegido e garantido pela lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), e conforme a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (BRASIL, 2006), essa atividade educativa deve proporcionar não somente a capacitação para inserção no mercado de trabalho, mas também viabilizar uma prática educacional que desenvolva habilidades e autonomia na formação para a reinserção social desses jovens e o exercício da cidadania.

Em pesquisa realizada por Julião e Abdalla (2013, p. 280), no estado do Rio de Janeiro, constatou-se que a profissionalização dos adolescentes se configura como grande preocupação dos gestores, pois, apesar de existirem parcerias que viabilizam o processo formativo, "muitas vezes" os adolescentes são "excluídos do processo pelo estigma da periculosidade", sendo explicitado que dentre as unidades existentes no estado, "36% dos diretores afirmam que não oferecem profissionalização aos adolescentes".

No registro de dificuldades das unidades em oferecerem cursos de capacitação profissional destacam-se: a baixa escolaridade dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, dificuldades estruturais, locais inadequados, falta de recursos materiais, equipamentos e recursos humanos para realização de cursos nas unidades, garantia de deslocamento dos adolescentes para participação em cursos realizados em diversas instituições formadoras, além do estigma vivenciado pelo adolescente para realização de estágios e de efetivação de parcerias institucionais para atender o público-alvo (JULIÃO, ABDALLA, 2013, p. 280-281).

Em pesquisa realizada no Centro Patativa do Assaré (CEPA), na cidade de Fortaleza, estado do Ceará, Fialho (2016) descreve que nessa instituição existem duas formas distintas de profissionalização:

uma consistia na possibilidade de ingresso no emprego formal em uma fábrica denominada Metal Mecânica, que mantinha parceria com o Centro e oferecia vagas de trabalho no próprio espaço da instituição, com atividade-fim de confeccionar peças de metal para fornos e fogões. A outra era ofertada mediante oficinas profissionalizantes que visavam a desenvolver habilidades manuais para confecção de rodos, vassouras, produtos químicos, objetos de palha, caixas customizadas e panos decorados (FIALHO, 2016, p. 112).

Essa autora descreve ainda que a formação profissional em parceria com a fábrica abrangia uma parcela mínima dos internos, e a profissionalização oferecida pelas oficinas não mantinha relação com as demandas do mercado de trabalho, concluindo que a "profissionalização no CEPA mais se associa à oficina de artes manuais do que a um curso técnico profissionalizante" (FIALHO, 2016, p. 128).

Tomando-se por base o cotidiano vivenciado dentro de uma unidade de internação é possível evidenciar que grande parte dos adolescentes em medidas socioeducativas apresentam um histórico de defasagem escolar que inviabiliza a realização de cursos de educação profissional de nível técnico, que tem como exigência o ensino fundamental completo. Outro entrave para a oferta de cursos técnicos pode ser a idade dos adolescentes atendidos, pois, conforme estabelece o ECA, "para os efeitos desta Lei, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato", ou seja, na prática, podem cumprir medidas socioeducativas adolescentes com idade entre 12 e 21 anos incompletos, de forma que os mais novos, mesmo sem a defasagem idade/série, não concluíram o ensino fundamental.

Porém, mesmo diante da situação de defasagem escolar e das idades dos adolescentes apreendidos é possível ofertar cursos profissionalizantes de capacitação, viabilizando a oferta de educação profissional aos que não se encontram aptos a cursar a educação técnica de nível médio, pois a resolução CNE/CEB 6/2012 estabelece que,

as instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade (CNE/CEB 6/2012, Art. 2º, parágrafo único).

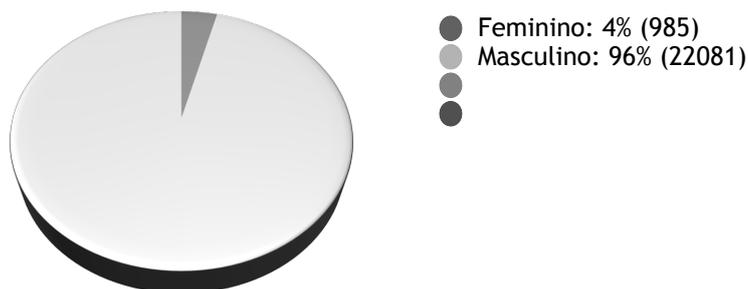
Dessa forma, mesmo aqueles que ainda se encontram no nível fundamental da educação básica, poderão frequentar cursos que ofereçam formação profissional específica para suas necessidades e condizentes com a demanda do mercado de trabalho, visando-se não somente melhores condições de empregabilidade, mas também meios para construção de uma consciência crítica e cidadã, o que de acordo com Monte et al (2011) possibilita a construção de mecanismos para o processo de (re) inserção social.

### **Relações de gênero nas Medidas Socioeducativas**

Ao tratar da temática de adolescentes em medidas socioeducativas, cabe ressaltar que essa população também tem gênero e de acordo com o Levantamento Anual Sinase (2014), no ano de

2013, 4% desse grupo era do sexo feminino, totalizando 985 adolescentes, como pode ser verificado no gráfico a seguir:

**Gráfico 1 - Adolescentes e Jovens por Sexo – Total Brasil (2013)**



**Fonte:** Brasil (2015)

Com um total de 466 unidades destinadas à restrição e privação de liberdade (nas modalidades de internação, internação provisória, semiliberdade e atendimento inicial), as unidades exclusivamente femininas somam 37 em todo o país, 377 exclusivamente masculinas e 52 unidades prestam atendimento misto. No interior dessas unidades, no que se refere às informações de raça/cor, 57% dos internos foram classificados como pardos e negros (BRASIL, 2015).

Apesar de o número de adolescentes do sexo feminino que se encontra em medidas socioeducativas ser relativamente baixo quando comparado ao total do sexo masculino Constantino (2001) explica que a carência de estudos relacionados à delinquência feminina se deve não só à sua reduzida incidência, mas também ao papel secundário dado à mulher na vida social, aos preconceitos que não atribuem valor às manifestações de desajuste social das mulheres e à falta de interesse pela opinião pública.

No final do século XX, esse campo de investigação que conjuga gênero e movimentos sociais, traz à tona questões da intimidade e da vida privada para o centro das discussões sobre a vida social. Os estudos passam da denúncia da invisibilidade da mulher e da discriminação por ela sofrida, para estudos dos mecanismos mais sutis e sofisticados das relações de gênero e de poder que sustentam relações hierárquicas marcadas pela desigualdade (JELOÁS; FERRARI, 2013, p. 81).

Tais estudos instigam novas formas de esclarecer desigualdades e relações de poder que circundam as relações de gênero na criminalidade juvenil, e também, meios para se promover o empoderamento feminino, reduzindo as vulnerabilidades a que estão expostas cotidianamente.

Santa Rita (2013) explica que, genericamente, as práticas institucionais e a legislação são dirigidas aos homens privados de liberdade, desvalorizando as particularidades femininas e as relações de gênero que perpassam esse contexto, não havendo leis que determinem o cuidado a ser dedicado a mulheres que se tornam mães nesse período, até mesmo para as adultas, não havendo legislação específica de cuidados com a mãe e o bebê.

Não há uma regulamentação em relação aos espaços específicos de convivência da mãe presa com seu filho em espaços prisionais, que estipule a idade de permanência da criança na penitenciária e como deve ser trabalhado o momento de separação; e quais os profissionais e serviços devem ser disponibilizados nessas estruturas de atendimento infantil (SANTA RITA, 2013, p. 110).

Diante do exposto, compreende-se que a educação profissional dessas adolescentes e jovens precisa ser pensada levando-se em consideração todo o contexto vivenciado, analisando suas trajetórias de vida, o cotidiano da institucionalização e seus anseios futuros, pautando-se nos pressupostos da legislação que regulamenta as práticas socioeducativas, nas dificuldades vivenciadas pelas unidades de internação para ofertar cursos de formação e qualificação profissional a adolescentes acatados.

Em meio a diversas questões que podem surgir em meio a todo esse contexto de vulnerabilidades e consciente da impossibilidade de obter respostas efetivas para todas elas no período de tempo exíguo do mestrado, esta pesquisa em andamento necessitou passar por recortes específicos para se tornar exequível, sendo norteadoras do trabalho as seguintes questões: (i) como tem se dado, de fato, a educação profissional das adolescentes do sexo feminino, que cumprem medida socioeducativa de internação, no estado de Minas Gerais? (ii) Quais instituições educacionais ofertam educação profissional no Sistema Socioeducativo para adolescentes do sexo feminino em Minas Gerais? Quais os cursos ofertados? Como são feitas as ofertas? (iii) Quais as dificuldades evidenciadas para se efetivar o cumprimento da legislação na oferta de educação profissional para as adolescentes acatadas? (iv) Como tem sido a efetivação dessa formação profissional na perspectiva das jovens e adolescentes? Tem atendido a seus anseios e demandas?

A unidade de coleta e análise de dados desta pesquisa será um centro socioeducativo exclusivamente feminino (o único do estado de Minas Gerais), que comporta as adolescentes em medida socioeducativa de internação e também as que se encontram em internação provisória (aguardando a decisão judicial), de forma que participarão do estudo somente as que se encontram em internação e os gestores da instituição, devido ao fato das adolescentes que se encontram em internação provisória terem uma curta passagem pela instituição, podendo ser caracterizado como objeto de estudo a ser apreendido e a Educação Profissional na medida socioeducativa de internação feminina no Estado de Minas Gerais e os sujeitos de pesquisa as meninas adolescentes em medida socioeducativa de internação e os gestores da instituição.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, após o levantamento bibliográfico e documental é necessário que o projeto de pesquisa seja aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa e depois receba a autorização da Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas para início da pesquisa de campo.

A coleta de dados consistirá em entrevistas semiestruturadas que serão realizadas com os diretores/as da instituição, seguindo-se roteiros com perguntas definidas previamente para nortear o desenvolvimento das entrevistas. No que se refere à coleta de dados com as adolescentes, esta será realizada em uma única sessão de "Grupo Focal" com seis jovens e adolescentes institucionalizadas, que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa de internação e que já realizaram algum tipo de formação profissional no Centro Socioeducativo, com o objetivo de colher relatos sobre suas expectativas, demandas profissionais, bem como percepções acerca dos cursos realizados.

Todas as entrevistas e a sessão do grupo focal serão gravadas em áudio e transcritas na íntegra pela própria pesquisadora para que, no momento de análise dos dados, alguns trechos sejam selecionados para inter-relacionar a percepção das jovens em relação à importância da profissionalização para suas vidas, suas expectativas em relação à formação profissional e ao mercado de trabalho, com as concepções dos gestores quanto a legislação que estabelece a profissionalização como um direito garantido, bem como as dificuldades vivenciadas para sua efetivação, objetivada na celebração de contratos e parcerias com a sociedade civil organizada.

A análise dos relatos das entrevistas e do grupo focal serão feitos por meio da técnica de análise de conteúdo, pautando-se nos princípios de análise de enunciação explicada por Minayo (2014), pois dentre as modalidades de análise de conteúdo "a que mais valoriza os significados é a modalidade de análise de enunciação", pois busca a compreensão do significado de um texto por meio de um "confronto entre a análise lógica, a análise sequencial e a análise do estilo e dos elementos atípicos" do texto, tratando cada entrevista como uma unidade básica capaz de revelar aspectos próprios do discurso de cada participante (MINAYO, 2014, p. 315).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em um país, no qual a formação profissional de adolescentes e jovens constitui-se como direito resguardado pela legislação, ainda é possível encontrar aqueles que mesmo sob tutela do Estado, cumprindo medida socioeducativa de internação se deparam com tal direito fragilizado e até mesmo negado, levando-se a questionar em que medida a formação profissional é importante para as jovens mulheres e adolescentes que estão cumprindo essas Medidas Socioeducativas?

Essas questões podem ainda se multiplicar quando analisada a interseccionalidade das relações de gênero que perpassam a vida dessas jovens, as vulnerabilidades sociais a que estão expostas e as situações de violência e abandono que vivenciam.

Compreende-se que a legislação estabelece diretrizes genéricas que ainda necessitam ser estudadas em sua singularidade quando se refere à educação e formação profissional de adolescentes e jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Internação e são necessários estudos que tragam ao debate acadêmico e social tais questões, levando-se em consideração as expectativas individuais, o mercado de trabalho e as percepções dos profissionais que atuam no sistema socioeducativo, considerando, ainda as particularidades inerentes ao gênero: os conflitos, as dificuldades, as estratégias de resistência, os sonhos e anseios das meninas acauteladas, assim como, os impactos e transformações ocorridas em seu processo de ressocialização e as contribuições da educação profissional nesse processo.

Essas percepções possibilitam visualizar que mesmo diante de todo aparato legal vigente, ainda há muito que ser pensado e planejado para se promover políticas públicas capazes de efetivamente proporcionar educação e formação profissional que viabilizem o empoderamento dessas jovens no momento em que se tornarem egressas do sistema socioeducativo.

## **REFERÊNCIAS**

ASSIS, S. G. de; CONSTANTINO, P. **Filhas do mundo: infração juvenil feminina no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001.

SILVA, V. L. Os possíveis resultados do impossível. In: PAIVA, V.; SENTO-SÉ, J. T. (Orgs.) **Juventude em conflito com a lei**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007, p. 251-262.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Levantamento Anual Sinase 2013**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2015. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br>>. Acesso em 22 set.2019.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<https://bit.ly/2kz3cqF>>. Acesso em: 23 set.2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-Sinase. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 22 set.2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 22

CASTRO, M. G; ABRAMOVAY, M. **Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200007>>. Acesso em: 22 set.2019.

CONAE 2010 – Conferência Nacional de Educação. **Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação**. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 set.2019.

CONSTANTINO, P. **Entre as escolhas e os riscos possíveis – a inserção das jovens no tráfico de drogas**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://teses.icict.fiocruz.br>>. Acesso em; 22 set.2019.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da (Coordenação técnica). **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em: <<http://www.tjsc.jus.br>>. Acesso em 22 set.2019.

FIALHO, L. M. F. Educação profissional na socioeducação? In: SOARES, C. P.G; VIANA, T. V. (Orgs.). **Educação em espaços de privação de liberdade: descerrando grades**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016, p. 105 - 130.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004, pag: 180-216.

JEOLÁS, L. S.; FERRARI, R. A. P. Vulnerabilidades juvenis: sexualidade, acidentes e homicídios. In: JEOLÁS, L. S.; PAULILO, M. A. S.; CAPELO, M. R. C.(Orgs.). **Juventudes, desigualdades e diversidades: estudos e pesquisas**. Londrina, 2013, pag. 75-115. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos>>. Acesso em: 22 set.2019.

JULIÃO, E. F.; ABDALLA, J. de F. S. Sistema Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro. In: JULIÃO, E. F. (Org.). **Educação para jovens adultos em situação de restrição e privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas**. Jundiaí, Paco Editorial: 2013, p. 265 – 292.

MINAS GERAIS. Governo do Estado de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase**. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 6, de 20 de Setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 set.2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

MONTE, F. F. de C.; SAMPAIO, L. R.; ROSA FILHO, J. S.; BARBOSA, L. S. **Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação**. Psicologia & Sociedade, 2011, 125-134. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 22 set.2019.

PAULILO, M. A. S. Juventudes e políticas sociais públicas. In: JEOLÁS, L. S.; PAULILO, M. A. S.; CAPELO, M. R. C.(Orgs.). **Juventudes, desigualdades e diversidades: estudos e pesquisas**. Londrina, 2013, pag. 133-153. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos>>. Acesso em: 22 set.2019.

RIZZINI, Irene. Prefácio. In: ZAMORA, M. H. (Org.) **Para além das grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

RIZZINI, Irma. O surgimento das instituições especializadas na internação de menores delinquentes. In: ZAMORA, M. H. (Org.) **Para além das grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

SANTA RITA, R. P. Filhos de mulheres em situação de privação de liberdade: como se desenvolve a educação infantil em ambiente penitenciário? In: JULIÃO, E. F. (Org.). **Educação para jovens adultos em situação de restrição e privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas**. Jundiaí, Paco Editorial: 2013, p. 107-124.

SOARES, L. E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004, pag: 180-216.

# A PERCEPÇÃO DE ASSÉDIO MORAL DE MULHERES EM POSIÇÃO DE GESTÃO

BATISTA, Allan Victor Quaresma\*  
MAGALDI, Amanda Arcanjo\*\*  
OLIVEIRA, Irene Rafaela Barreto de\*\*  
SANTOS, Weber Jorge\*\*

## RESUMO

Com a crescente presença feminina em cargos de gestão nas empresas, a estrutura patriarcal que compõe a sociedade brasileira começa a esvaecer à medida que as mulheres assumem cargos de liderança e posições estratégicas dentro das organizações. Assim, surgem ambientes propícios para a prática de assédio moral de cunho machista que acabam por desestabilizar emocionalmente as vítimas e ameaçar a representatividade feminina no ambiente organizacional. Uma pesquisa realizada pela BBC Brasil, de 2015, em parceria com o um site de vagas de emprego demonstrou que 52% das mulheres afirmam já ter sofrido assédio moral e 87% afirma não ter denunciado o agressor por medo de perder o emprego ou de represálias. Esse dado fica ainda pior quando olhamos pelo lado psíquico/social da profissional que sofre assédio já que elas afirmam terem desenvolvido um quadro depressão e até síndrome do pânico devido aos constantes abusos. Tomando como problema a forma como as mulheres em posição de liderança percebem o assédio moral dentro do ambiente de trabalho, realizou-se uma pesquisa descritiva do fenômeno. Por meio do levantamento de amostra por acessibilidade, aplicamos um questionário que focado em medir, por escala, a percepção do assédio moral por essas mulheres e, também, o impacto afetivo do fenômeno em suas vidas. Com a realização e análise das entrevistas consideramos que, apesar de apontar a ocorrência de comportamentos considerados como assédio, há pouca percepção deste comportamento como sendo assédio moral e conseqüentemente poucas denúncias. Levantamos como hipótese que essa pouca percepção pode ser consequência do pensamento machista ainda estar muito enraizado na sociedade brasileiro, o que leva a baixa sensibilidade aos casos, seguida de poucas denúncias.

**Palavras-chave:** Assédio; Assédio moral; Gestão;

## INTRODUÇÃO

Quando se discute assédio, automaticamente pensa-se em um ato de agressão psicológica empregado por meios diversos, desde redes sociais a gestos e atitudes (VASCONCELOS, 2015). Estudos aprofundados acerca dessa violência datam desde a década de 1980, porém, Maria Ester de Freitas (2001) afirma que o assédio moral, especificamente, “[...] não é novo, contudo a sua discussão e a sua denúncia, em particular no mundo organizacional, constituem sim uma novidade” (FREITAS, 2001 – p. 9). Se pensarmos que essa afirmativa é do início do século XXI, fica claro que o debate acerca do assédio moral é ainda recente, o que demanda maiores discussões e estudos sobre o tema.

De acordo com cartilha elaborada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) que aborda assédio moral e sexual no trabalho, o assédio moral é caracterizado como

atos cruéis e desumanos que caracterizam uma atitude violenta e sem ética nas relações de trabalho, praticada por um ou mais chefes contra seus subordinados. Trata-se da exposição de trabalhadoras e trabalhadores a situações vexatórias, constrangedoras e humilhantes durante o exercício de sua função. É o que chamamos de violência moral. Esses atos visam humilhar, desqualificar e desestabilizar emocionalmente a relação da vítima com a organização e o ambiente de trabalho, o que põe em risco a saúde, a própria vida da vítima e seu emprego (MTE, 2013, p. 13).

Autores como Barreto (2000, 2002), Hirigoyen, (2002a, 2002b) e Heloani (2004) ainda completam que as situações de assédio moral se caracterizam por abuso de poder objetivando a destruição da autoestima da vítima, fazendo-a duvidar da própria competência e causando “danos à sua personalidade, dignidade, ou integridade física ou psíquica, desestabilizando-o perante os colegas e a organização, e colocando em risco seu próprio emprego e sua ascensão profissional” (CARRIERI; CORRÊA, 2007 – p.23). Sina (2007, p. 18) comenta que, na concepção jurídica, “o assédio moral pode ser considerado um abuso emocional, com finalidade de afastar o empregado das relações profissionais, por meio de boatos, intimidações, humilhações, descrédito e isolamento”. O fenômeno se apresenta de diversas formas desde ações que humilham e degradam abertamente, até ações mais dissimuladas, surgindo e configurando de maneira subliminar, tais como boatos ou comentários disseminados nos corredores da organização. Também pelo conceito jurídico,

\* Graduando em Tecnologia de Gestão de Recursos Humanos (TGRH) pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). E-mail: <aquaresma92@gmail.com>.

\*\* Graduanda em TGRH pela UEMG. E-mail: <magaldiamanda@yahoo.com.br>.

\*\* Graduanda em TGRH pela UEMG. E-mail: <irenemcnl@gmail.com>.

\*\* Graduando em TGRH pela UEMG. E-mail: <weberjsantos@gmail.com>.

Nascimento (2009, p. 41) destaca que no assédio moral há ofensa à honra e à dignidade do trabalhador, e a sua conduta abusiva se configura como “de natureza psicológica, que atenta contra a dignidade psíquica do indivíduo”.

Com a crescente presença feminina em cargos de gestão nas empresas, a estrutura patriarcal que compõe a sociedade brasileira começa a esvaecer à medida que as mulheres assumem cargos de liderança e posições estratégicas dentro das organizações. Assim, surgem ambientes propícios para a prática de assédio moral de cunho machista que acabam por desestabilizar emocionalmente as vítimas e ameaçar a representatividade feminina no ambiente organizacional. Uma pesquisa realizada pela BBC Brasil (BBC, 2015), em parceria com o Vagas.com demonstrou que 52% das mulheres afirmam já ter sofrido assédio moral e 87% afirma não ter denunciado o agressor por medo de perder o emprego ou de represálias. Esse dado fica ainda pior quando olhamos pelo lado psíquico/social da profissional que sofre assédio já que elas afirmam terem desenvolvido um quadro depressão e até síndrome do pânico devido aos constantes abusos.

De acordo com matéria especial do Tribunal Superior do Trabalho (TST, 2012), a mulher está sujeita ao assédio em todas as carreiras no Brasil e isso se dá, principalmente, pela estrutura patriarcal do país e pela “objetificação” do corpo feminino. A Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2010) divulgou que 52% das mulheres economicamente ativas no mundo já sofreram algum tipo de assédio, seja moral ou sexual. No documento *Igualdade de Gênero e Raça no Trabalho: avanços e desafios*, a OIT aponta que

a mulher, como sujeito social e construtora de seu direito, fica relegada ao desempenho de simples papéis/funções outorgados por outrem, pois a ideologia dominante ainda faz crer que a divisão de papéis é naturalmente determinada pela diferenciação biológica e racial. Esses são resquícios da cultura patriarcal, machista e conservadora que permanecem até hoje e mantêm uma “relação natural” e banal entre ocupação/trabalho, raça e gênero (OIT, 2010 – p. 92).

Muitos estudos mostram como as mulheres são, a partir de uma construção social, alvos fáceis para a prática de assédio. Porém, faltam estudos que investigam como essas mulheres percebem os atos sofridos e como elas realmente se sentem na situação, principalmente em comparação aos homens também vítimas de assédio. O estudo parte da ideia de investigar, por meio de um questionário, como mulheres que ocupam cargos de liderança afetam-se pelo assédio moral causado pela resistência contra suas posições nas organizações em que trabalham e como o assédio afetam suas relações pessoais e afetivas. Os resultados contribuem para os estudos de assédio moral com perspectiva social e psicológica sobre as relações de gênero no meio organizacional, expondo como as mulheres líderes assimilam as práticas de assédio cometidas contra elas.

Consoante a essa realidade, buscou-se identificar a percepção de mulheres em posição de gestão sobre a ocorrência do assédio moral nos ambientes de trabalho e elencar quais os impactos essa situação pode acarretar para as relações pessoais e afetivas. Para atingir tais objetivos, adotou-se a metodologia da revisão bibliográfica acerca do tema e articulação entre os conceitos de assédio e gênero. Em seguida, por meio de levantamento de amostra por acessibilidade, aplicou-se o questionário focado em medir, por escala, a percepção do assédio moral por 32 mulheres e, também, o impacto afetivo do fenômeno em suas vidas.

### **BREVE HISTÓRICO DA MULHER NO MERCADO DE TRABALHO**

A inserção da mulher no mercado de trabalho aconteceu no século XIX, em uma época onde a expansão da economia e um acelerado processo de urbanização e industrialização levaram muitas mulheres a integrarem a força das indústrias de tecelagem. Durante o século XX, a mão de obra feminina passa a, de fato, integrar a força de trabalho mundial não só na indústria, mas também em empresas e escritórios. Segundo Simone de Beauvoir (2000), a participação feminina no setor de serviços e empresas ocorreu, não por impulsos de independência, mas pela necessidade de participação na renda familiar, devido, principalmente, à situação econômica da época (BEAUVOIR, 2000). Já segundo Gláucia D’Alonso:

As mulheres deixaram de ser apenas meras donas-de-casa e passaram a ser não somente mãe, esposa e também operária, enfermeira, professora e mais tarde, arquiteta, juíza, motorista de ônibus, bancária entre outras das mais diversificadas profissões, ocupando um cenário que antes era masculino (D’ALONSO, 2008 – p. 4).

Harry Braverman (1987) destaca que em 1971, nos Estados Unidos, a força feminina se dividia em duas categorias: operárias e funcionárias de escritórios. Neste período, elas eram aproximadamente quatro milhões de operárias frente a nove milhões de homens operários. Já nos escritórios, elas contabilizavam 10,1 milhões de funcionárias contra 3,3 milhões de homens. Apesar de representarem a maioria nos escritórios, o mesmo autor discute que, neste setor, às mulheres cabia o serviço subordinado, enquanto aos homens ficavam os trabalhos de chefia e liderança.

Em somatória aos trabalhos em funções mais desfavorecidas está a remuneração desigual em comparação à força masculina. Absorver a mão de obra feminina era uma forma de baratear os

salários, além da facilidade em as disciplinar (GARCIA E CONFORTO, 2012). Alessandra Teixeira (2001) aponta que a desigualdade na remuneração se deve ao fato de as mulheres entrarem tardiamente no mercado de trabalho.

A fim de tentar normalizar a condição salarial entre mulheres e homens, a Organização Mundial do Trabalho (OIT) instituiu, em 1951, a Convenção nº 100 denominada "Igualdade de Remuneração para a Mão-de-Obra Masculina e a Mão-de-Obra Feminina por um Trabalho de Igual Valor". A Convenção focava em

promover a igualdade e eliminar a discriminação no trabalho. Ela utiliza a abordagem progressiva de igualdade entre homens e mulheres, reivindicando remuneração igual para trabalho de igual valor. Ela reconhece que o conceito de remuneração igual para o mesmo trabalho não é suficiente, uma vez que mulheres e homens tendem a assumir funções em áreas diferentes da economia (OIT, 2017)

Em 2003, a OIT também lançou o "Relatório Global sobre Discriminação no Trabalho: A Hora para Igualdade no Trabalho" que apresentava uma análise da discriminação de diversas minorias e grupos, incluindo as mulheres. O Relatório afirmou que

a discriminação no emprego e na ocupação significa tratar as pessoas de forma diferente e menos favorável em função de características que não estão relacionadas ao seu mérito ou a exigências da função. Estas características incluem raça, cor, sexo, religião, opinião política, nacionalidade e origem social (...) ainda que número de mulheres que recebem salário atualmente seja maior que o de 50 anos atrás, as mulheres ainda estão relegadas à trabalhos pouco qualificados. Mesmo em países onde as mulheres são igualmente ou mais escolarizadas do que os homens, o "teto de vidro" frequentemente bloqueia sua ascensão ao topo da carreira. E em qualquer lugar, a maioria das mulheres continua a receber renda inferior à dos homens (OIT, 2017).

Françoise Belle (1993), ao estudar as mulheres executivas, apresenta a contexto comportamental daquelas que conseguem ascender na hierarquia organizacional, redefinindo seu papel perante a força masculina, porém adotando comportamentos masculinos estabelecidos pelas estruturas organizacionais (BELLE, 1993). Em pesquisa aplicada pela autora com executivas, 90% afirmou assumir cargos pensados para a mão de obra masculina e 80% confessou ter que trabalhar mais que os homens para mostrar competência e conseguir ascender profissionalmente.

Apesar da necessidade da inserção da mulher nos cargos de gestão, o processo de construção de nossa sociedade nos âmbitos culturais, políticos, ideológicos e sociais são patriarcais, sendo um modelo que prega a subordinação feminina à supremacia do poder masculino. O machismo traz a ideia de subestimação ao potencial feminino para assumir trabalhos e funções dominados por homens (IBR, 2015).

Um recente estudo feito pela *Society of Personality and Social Psychology* (2015) sobre o tema, confirma que homens preferem se reportar a outros homens no trabalho e sentem-se diminuídos frente a mulheres em posições de liderança. De acordo com os pesquisadores, o *status* de líder por si só não leva os homens a demonstrarem sentimento de insegurança frente aos colegas de trabalho. O gênero do colega em questão é que vai fazer a diferença. Frente à ambição feminina notou-se uma relutância e uma agressividade muito maior por parte dos homens.

Em pesquisa realizada pela International Business Report (IBR) - Women in Business (2015) o número de mulheres em cargos de liderança cresceu de 5% para 11% no ano de 2015. Ainda segundo a pesquisa, a área de telecomunicações e mídia é a que concentra o maior volume de executivas no gerenciamento (35%), seguida pela área financeira (34%). Globalmente, os setores de turismo e hotelaria, e de saúde se destacam, com 31% e 29% de mulheres na liderança, respectivamente.

No Brasil, a força feminina no mercado de trabalho aumentou à partir da década de 1970. Em comparação a outros países da América Latina feita pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 1998, o Brasil se posicionou na frente com 44% da força de trabalho constituída por mulheres, contra 38,4% do México, 36,6% do Chile e 34,3% da Argentina, por exemplo (PNUD, 1998).

A década de 1990 foi marcante para as mulheres brasileiras. Sendo maioria na população, elas tiveram nível de escolaridade elevado, juntamente com o poder aquisitivo (e de compra). Elas começaram a ter mais participação nas organizações e a ocupar mais cargos de gestão. O desenvolvimento feminino no mercado de trabalho brasileiro está fundamentado, basicamente, na queda da taxa de fecundidade e no aumento do grau de instrução da força de trabalho.

### **ASSÉDIO MORAL**

Para o estudo da interpretação do assédio moral por parte das mulheres líderes será importante conceituar e caracterizar o fenômeno. Marie-France Hirigoyen (2002a) interpreta o assédio como, primeiramente, um ato inofensivo e imperceptível. Muitas vezes, no início, a vítima abstrai a situação, levando na brincadeira, mas, quando as práticas começam a ser recorrentes e sistemáticas, brotam os sentimentos de humilhação e inferiorização. A respeito do conceito, Yumara Vasconcelos (2014) afirma que

O assédio moral é definido como uma modalidade de agressão psicológica, independente do meio utilizado (textos, postagens nas redes sociais, e-mails, gestos e atitudes). No ambiente de trabalho, essa agressão, de caráter continuado, expõe o indivíduo a situações humilhantes e, por isso, constrangedoras do ponto de vista social (VASCONCELOS, 2014 – p. 822).

Já Hirigoyen (1998) considera como assédio moral no trabalho toda

[...] conduta abusiva que se manifesta notadamente por comportamentos, palavras, atos, gestos, que podem causar danos à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa, colocando em risco o emprego desta ou degradando o clima de trabalho (Hirigoyen, 1998, p. 55).

Do ponto de vista do assediador, Roberto Heloani (2004) discorre sobre o seu perfil perverso, frio e racional. Em muitos casos, os próprios assediadores utilizam do menosprezo aos subordinados para inflar o próprio ego, levantar a moral frente a diretoria da empresa e conquistar admiração às custas do terror psicológico (HELOANI, 2004 – p. 5). Assim, ele escolhe a vítima de acordo com características que facilitam o abuso e que irritam o assediador, como habilidades e desempenho no trabalho, por exemplo (RAMIREZ, 2002).

O fenômeno de assédio moral, ao contrário do senso comum, não é característico apenas de países em desenvolvimento (GUIMARÃES; RIMOLI, 2006), principalmente no caso de mulheres em posição de gestão. Mesmo que o contexto de desigualdade social seja um catalizador (FAGUNDES; PADILHA; PICHLER, 2011), a desigualdade de gênero é algo global, provando que o mercado de trabalho mundial ainda é pautado pelo machismo e o patriarcado, o que facilita toda forma de abuso psicoafetivo contra as mulheres. Davel e Vasconcelos (1997) e Freitas (2001) afirmam em seus estudos que a mulher ainda desempenha funções de subordinação a chefias, predominantemente masculinas, nas organizações, uma vez que estas refletem a sociedade patriarcal, onde a mulher sofre influências do poder masculino. Costa (1995) também considera que fatores históricos, sociais, econômicos e culturais exercem influência na visão dos indivíduos em relação ao sexo, trabalho e papel social, fazendo com que toda forma de assédio seja, na verdade, um reflexo cultural. Portanto, o fato de as mulheres receberem salários menores do que os dos homens e terem dificuldade de ascensão hierárquica, reflete todo o jogo de poder e resistência masculina. Como espaço para essas disputas, muitas organizações desenvolvem práticas centralizadoras e autoritárias que podem recair em assédio moral.

Da mesma forma que o assédio é algo global, também é antigo. Os estudos acerca do fenômeno se aprofundaram na década de 1980, porém, na Europa, há jurisprudência sobre a temática desde os anos de 1960 (VASCONCELOS, 2014) e, nos EUA e Austrália, por exemplo, a prática já é reconhecida como crime há décadas (VASCONCELOS, 2014).

Assim como é importante entender o conceito de assédio e seu histórico, é necessário entender a percepção da vítima e os seus efeitos psicoafetivos. Em relação à percepção, Vasconcelos (2014) afirma que

a resposta à experiência de assédio moral depende das características da personalidade do assediado, grau de fragilidade emocional, duração das investidas assediadoras e seu efeito encadeado (na rede de relacionamentos de ambos), nível de afetação da imagem, história de vida, condições atuais, predisposição à vitimização, meios de enfrentamento disponíveis (suporte psicológico especializado, existência de políticas organizacionais severas e códigos de ética), entre outros fatores (VASCONCELOS, 2014 – p. 833).

A vítima do fenômeno passa por etapas, partindo do processo de negação do fato, passando pelo entendimento e revide contra o assediador até chegar na etapa de consequências físicas e psicológicas (VASCONCELOS, 2014). Todo este processo se mostra nocivo à saúde psíquica do funcionário, empurrando-o a um estado de vulnerabilidade, não só para com outrem mas para com as próprias emoções. O assédio moral, como Vasconcelos (2014) afirma, "afeta negativamente a produtividade, o senso de realização profissional, o desempenho, a criatividade e inovação do assediado, com prejuízo de sua saúde mental e da organização para a qual trabalha" (VASCONCELOS, 2014 – p. 834).

O processo de interpretação do terror psicológico se relaciona diretamente com a personalidade da vítima. Sanchez (2003) mostra como os perfis são variados, desde pessoas que chamam atenção por sua eficiência e brilhantismo, até pessoas psico e afetivamente frágeis, com tendências depressivas. Cada perfil, além de subjetivar o processo de percepção e interpretação do fenômeno, possuem características próprias que atraem os assediadores.

O assédio moral se mostra cada vez mais como um desafio para as corporações e para o convívio organizacional. Como é percebido no levantamento teórico deste estudo, a complexidade e subjetividade do processo, tanto do lado do assediador quanto por conta da vítima, complicam mais a abordagem efetiva das organizações na luta contra o terror psicológico. No caso deste projeto, o fenômeno é ainda mais desafiador, pois aborda a questão de desigualdade de gênero e

suas consequências não só para a saúde psicoafetiva das mulheres em posição de gestão, mas também para a qualidade do trabalho e da liderança das vítimas.

## **METODOLOGIA**

Tomando como problema a forma como as mulheres em posição de liderança percebem o assédio moral dentro do ambiente de trabalho, realizou-se uma pesquisa descritiva do fenômeno. Por meio do levantamento de amostra por acessibilidade, aplicamos um questionário que focado em medir, por escala, a percepção do assédio moral por essas mulheres e, também, o impacto afetivo do fenômeno em suas vidas.

Em um primeiro momento, anterior à etapa de campo da pesquisa, foi feito o levantamento bibliográfico para melhor definição do conceito de assédio, assim como o maior entendimento de suas causas e o impacto na vítima. Como fontes primárias, utilizaremos os principais autores da área (Barreto, 2000, 2002; Hirigoyen, 2002a, 2002b; Heloani 2004; entre outros). Já como fontes secundárias, serão analisadas pesquisas realizadas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), a ONU Mulheres e o próprio Ministério do Trabalho brasileiro. Além de documentos, cartilhas, artigos, etc, publicados acerca do tema.

Esse levantamento foi essencial para a etapa pós questionário, na qual fizemos o cruzamento das informações e a análise dos resultados. Tal análise foi feita, primeiramente, de forma estatística, cruzando os dados coletados para definição dos diferentes perfis e contextos do fenômeno. Depois, analisamos os resultados a fim de responder o problema deste estudo.

## **A PESQUISA**

### **Percepção das mulheres em cargos e os impactos psicoafetivos do assédio moral**

Os objetivos deste trabalho foram identificar a percepção de mulheres em posição de gestão sobre a ocorrência do assédio moral nos ambientes de trabalho e elencar quais os impactos essa situação pode acarretar para as relações pessoais e afetivas. Para atingir tais objetivos, adotou-se a metodologia da revisão bibliográfica acerca do tema e articulação entre os conceitos de assédio e gênero. Em seguida, por meio de levantamento de amostra por acessibilidade, aplicou-se um questionário focado em medir, por escala, a percepção do assédio moral por essas mulheres e, também, o impacto afetivo do fenômeno em suas vidas. O formulário ficou disponível online por meio da ferramenta *Google Forms* tendo-se atingida a expectativa inicial de trinta pessoas com universo final de trinta e sete respondentes. A pesquisa foi dividida em três situações: o assédio cometido pelo superior, o cometido pelo subordinado e os impactos afetivos.

As questões socioeconômicas das mulheres participantes da pesquisa nos mostram que a maioria das mulheres que ocupam cargo de gestão têm entre 30 e 40 anos, o que corresponde 43,2% da amostragem, enquanto mulheres com idade mais avançada com mais de 60 anos não foram encontradas nesta pesquisa.

A maioria da amostragem é composta de mulheres casadas, 40,5%. Seguida de mulheres solteiras, que corresponde a 37,8% e divorciadas 21,6%. A grande maioria, 81,1% das entrevistadas que ocupam cargo de gestão tem o ensino superior completo e apenas 5,4% tem o ensino médio incompleto. Dentre as posições ocupadas atualmente pelas entrevistadas no mercado de trabalho, 40,5% são gerentes, 27% supervisora e 18,9% diretora.

Na escala de percepção do assédio moral na relação hierárquica com superiores (*top down*) os dados colhidos nos mostram que a maioria (dezoito mulheres) foi ou é criticada pelo menos uma vez no mês pelo superior e a resposta que apareceu menos assinalada (duas respostas) é a se são criticadas uma ou mais vezes no dia. Quando questionadas se um superior evitou ou impediu que elas se comunicassem no dia a dia com o grupo, a maioria (vinte e cinco entrevistadas) nunca passou por isso.

Na questão se algum superior já as ameaçou sem motivo, vinte e oito responderam que nunca ou quase nunca. A maioria (também vinte e oito) nunca ou quase foram chamadas de louca ou desequilibrada sem motivos. Dezoito mulheres que responderam a entrevista nunca ou quase nunca ouviram coisas que prejudicaram a sua imagem. Em 20 respostas encontramos que pelo menos uma vez no mês o superior não as deixou falar nas reuniões ou as interrompeu enquanto estavam falando.

Na maioria dos casos, trinta e um, nunca ou quase nunca o superior utilizou de palavras ou expressões humilhantes para xingá-las. Quando questionadas se algum superior recusou suas propostas antes mesmo de ouvi-las, vinte e uma mulheres responderam que nunca ou quase nunca passaram por esta situação e quatorze passaram (ou passaram) por esta situação pelo menos uma vez por mês. No item referente se já algum superior já mexeu em seus pertences, trinta e quatro responderam que nunca ou quase nunca este fato aconteceu. Sobre imitar gestos, palavras ou comportamentos em tons humilhantes ou de deboche, vinte e uma falaram que nunca ou quase nunca isso ocorreu, quatorze revelaram que isso ocorreu pelo menos uma vez no mês e, apenas duas, pelo menos uma vez por semana. Vinte e uma gestoras nunca ou quase nunca perceberam

que o superior olhou para elas com desprezo e quatorze perceberam ou percebem essa reação por parte do superior pelo menos uma vez no mês.

Quando questionadas se já se manifestaram sobre assédio cinquenta e oito por cento (58,8%) informaram que não. E praticamente vinte e sete por cento (26,5%) responderam que as empresas em que trabalham ou trabalharam deram atenção às suas queixas de assédio.

De acordo com a leitura dos dados, percebe-se que, em situações *top down*, as práticas com maior recorrência são aquelas que ocorrem em grupo, como não deixar falar em reuniões ou falar coisas sobre a vítima pelas costas.

Porém, a maioria das situações foram descritas como práticas que quase nunca ocorreram por parte dos superiores (provavelmente por elas em si serem as superiores). No contexto *top down*, quase sessenta por cento (56,8%) das gestoras não se manifestaram sobre o assédio e, em setenta e quatro por cento (73,5%) dos casos a empresa não deu atenção às denúncias de assédio.

Na escala de percepção do assédio moral na relação hierárquica com subordinados, *bottom up*, na questão sobre se algum subordinado já as criticou, dezenove responderam que isto nunca ou quase nunca aconteceu, quinze apontaram que receberam críticas ao menos uma vez ao mês e apenas três receberam críticas ao menos uma vez por semana. No item referente a se algum subordinado evitou ou impediu que as gestoras se comunicassem no dia adia com o grupo, vinte e nove responderam que nunca ou quase nunca e oito responderam que ao menos uma vez no mês isso aconteceu.

Sobre a situação em que algum subordinado a ameaçou sem motivos, a maioria (trinta e duas) responderam que este fato nunca ou quase aconteceu. Quando questionadas se algum subordinado disse que está louca ou desequilibrada sem motivos, oito responderam que ao menos uma vez no mês isso aconteceu. Na pergunta onde se questionou se algum subordinado falou coisas sobre elas que prejudicaram a sua imagem, o maior número de respostas, vinte e uma, responderam que pelo ao menos uma vez no mês isso aconteceu, uma revelou que ao menos uma vez na semana e uma várias vezes na semana. O restante relatou que nunca ou quase nunca aconteceu.

Na situação em que o subordinado não as deixou falar nas reuniões ou as interrompeu enquanto estavam falando, vinte e três responderam nunca ou quase nunca, treze que isso ocorreu pelo menos uma vez no mês e uma respondeu várias vezes na semana. Na pergunta apresentada em que o subordinado as ameaçou sem motivo a maioria, trinta e duas, respondeu que nunca ou quase nunca isso aconteceu e cinco responderam que isso acontece ou aconteceu pelo menos uma vez por semana. Onze mulheres em cargo de gestão reponderam que ao menos uma vez por semana um subordinado recusou suas propostas antes mesmo de ouvi-las e uma relatou que isso ocorre pelo menos uma vez na semana e o restante respondeu que isso nunca ou quase nunca aconteceu.

A maioria das mulheres quando questionadas se algum subordinado mexeu em seus pertences, a maioria, trinta, respondeu que nunca ou quase nunca isso ocorreu e sete responderam que ao menos uma vez na semana isso ocorreu. Vinte e seis responderam que os subordinados imitaram seus gestos, palavras ou comportamentos em tons humilhantes ou de deboche, dez responderam que isso ocorreu ao menos uma vez no mês e uma ao menos uma vez na semana. Sobre a percepção se algum subordinado as olhou com desprezo, quinze responderam que isso aconteceu pelo menos uma vez no mês, uma apontou que o fato ocorreu ao menos uma vez na semana e o restante respondeu que nunca ou quase nunca aconteceu.

Novamente, a opção "Nunca ou quase nunca" foi a mais marcada.

As situações de crítica, olhares de desprezo e fofocas foram as que tiveram maior recorrência, ocorrendo ao menos uma vez ao mês por parte dos subordinados. As respostas sobre se manifestou sobre o assédio, aproximadamente setenta por cento das mulheres (70,3%) responderam que não e apenas vinte e quatro por cento (24,2%) revelaram que as empresas deram atenção às suas queixas de assédio.

Na escalada do impacto afetivo, as respostas apontam que a maioria, dezesseis das trinta e sete mulheres responderam que se sentem um pouco humilhadas quando criticadas, sete se sentem humilhadas, três muito humilhadas e o restante nada humilhadas. Quando questionadas sobre quando foram impedidas de se comunicarem com o grupo, a maioria respondeu que se sentiu nada humilhada, dez responderam que se sentiram pouco humilhadas, sete se sentiram humilhadas e três muito humilhadas.

Quando alguém no ambiente de trabalho disse que estão loucas ou desequilibradas sem motivos, novamente a maioria respondeu que se sentiram nada humilhadas, seis responderam que se sentiram pouco humilhadas, dez se sentiram humilhadas ao passar por esta situação e quatro se sentiram muito humilhadas. É importante dar atenção ao item que sai fora da curva na pergunta sobre quando falaram coisas sobre você que prejudiquem a sua imagem, a maioria (onze mulheres) se sentiu muito humilhada quando isso aconteceu, oito pouco humilhadas, oito humilhadas e o restante nada humilhadas.

Ao impedi-las de falar nas reuniões ou as interromper enquanto falam, novamente a maioria se sentiu nada humilhada, dez pouco humilhadas, humilhadas foram dez respostas e cinco se sentiram muito humilhadas. Quando xingadas com palavras ou expressões humilhantes, a maioria se sentiu nada humilhada, quatro humilhadas, dez humilhadas e quatro muito humilhadas. Na situação em alguém (superior ou subordinado) mexe em seus pertences, a maioria respondeu não se sentir nada humilhadas, sete se sentiram humilhadas, oito humilhadas e quatro muito humilhadas. Quando as pessoas no ambiente de trabalho imitaram seus gestos, palavras ou comportamentos em tons humilhantes ou de deboche, sete responderam que se sentiram pouco humilhadas, oito humilhadas e seis muito humilhadas. Quando foram olhadas com desprezo, nove se sentiram pouco humilhadas, outras nove humilhadas, cinco se sentiram muito humilhadas e o restante respondeu nada humilhada.

Quando não deram atenção às suas queixas de assédio novamente a maioria se sentiu nada humilhada, porém quatorze apontaram que se sentiram humilhadas, cinco muito humilhadas e duas pouco humilhadas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a realização e análise das entrevistas consideramos que, apesar de apontar a ocorrência de comportamentos considerados como assédio, há pouca percepção deste comportamento como sendo assédio moral e consequentemente poucas denúncias. Levantamos como hipótese que essa pouca percepção pode ser consequência do pensamento machista ainda estar muito enraizado na sociedade brasileiro, o que leva a baixa sensibilidade aos casos, seguida de poucas denúncias.

Temos uma autocrítica sobre o método aplicado, pois este talvez não seja o mais eficaz de se entender a fundo a percepção das vítimas, uma vez que o questionário é uma forma fria e pouco aprofundada de pesquisa. O recorte poderia ser feito com mulheres que já haviam denunciado e se envolvido em algum processo judicial contra assediadores. Porém, este não levantaria a tendência das gestoras em geral como foi levantado nesta pesquisa.

Diante disso, deixamos para estudos futuros um aprofundamento não só na percepção do assédio, mas no próprio entendimento da cultura machista no ambiente de trabalho e como isso afeta a relação das mulheres com as oportunidades do mercado. Além disso, fica a vontade de projetar essa análise para outras minorias sociais como a LBTQ, as minorias étnicas e raciais e os deficientes.

### **REFERÊNCIAS**

- BARRETO, Margarida. **Uma jornada de humilhações**. 2000. 266 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- BARRETO, Margarida. Assédio moral: o risco invisível no mundo do trabalho. **Jornal da rede feminista de saúde**. São Paulo, n. 25, p. 12-16, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.redesaude.org.br>> Acesso em: 22 set.2019
- BBC BRASIL. Metade dos brasileiros já sofreu assédio no trabalho, aponta pesquisa. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015>> Acesso em: 22 set.2019.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. 309 p.
- BELLE, Françoise. Executivas: quais as diferenças na diferença? In: CHANLAT, Jean-François (coord). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1993. p 195-231. v. 2.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.
- BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M.R. **Trabalhadoras brasileiras dos anos 90: mais numerosa, mais velhas e mais instruídas**. Disponível em: <http://revistas.fee.tche.br> . Acesso em: 22 set.2019.
- CARRIERI, Alexandre de Pádua; CORRÊA, Alessandra Morgado Horta. **Percorso semântico do assédio moral na trajetória profissional de mulheres gerentes**. RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 22-32, jan./mar., 2007.
- COSTA, S. G. da. **Assédio sexual: uma versão brasileira**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- DAVEL, E. P. B.; VASCONCELOS, J. G. M. **Gerência e autoridade nas empresas brasileiras: uma reflexão histórica e empírica sobre a dimensão paterna nas relações de trabalho**. In: MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P.(Orgs.). *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 1997. cap. 5.
- D' ALONSO, G.L. Trabalhadoras brasileiras e a relação com o trabalho: trajetórias etravessias. **Psicol Am Lat. México**. N.15, dez. 2008. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org>> Acesso em: 22 set.2019.
- FREITAS, Maria Ester de. Assédio Moral e Assédio Sexual: faces do poder perverso nas organizações. **RAE - Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v. 41, nº 2, p. 8-19, abr./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 22 set.2019.
- FAGUNDES, P. M.; PADILHA, A. C. M.; PICHLER, N. A.; Novos tempos, novos desafios, causas e consequências do assédio moral nas organizações contemporâneas. In: PICHLER, N. A.; PADILHA, A. C. M.; ROCHA, J. M. (Orgs.). **Ética, negócios & pessoas**. Jaguarão, RS: Editora Unipampa, 2011.
- GARCIA, Lucia dos Santos e CONFORTO, Ecléia. A inserção feminina no mercado de trabalho urbano brasileiro e renda familiar. Disponível em <<http://www.fahor.com.br>> Acesso em: 22 set.2019.

- GUIMARÃES, L. A. M.; RIMOLI, A. O. "Mobbing" (assédio psicológico) no trabalho: uma síndrome psicossocial multidimensional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 183-191, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 22 set.2019.
- HELOANI, Roberto. Assédio moral: um ensaio sobre a expropriação da dignidade no trabalho. **RAE - Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 3, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 22 set.2019.
- HIRIGOYEN, Marie-France. **Assédio moral: a violência perversa no cotidiano**. 5. ed., Rio de Janeiro: Bertrand, 2002a.
- HIRIGOYEN, Marie-France. **Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002
- IBR – Internacional Business Report. **Número de mulheres em cargo de liderança tem ligeira alta no Brasil**. 2016. Disponível em <<http://www.grantthornton.com.br>> Acesso em: 22 set. 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2002. **Brasil tem mais domicílios ligados à internet, mais crianças na escola e mais mulheres no mercado de trabalho**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 22 set.2019.
- MÉNDEZ, Natalia Pietra. Discursos e práticas do movimento feminista em Porto Alegre (1975-1982). PPGH/ UFRGS , Porto Alegre, 2005
- NASCIMENTO, SÔNIA MASCARO. O Assédio Moral no ambiente de Trabalho. **Revista LTr: Legislação do Trabalho e Previdência Social**, São Paulo, v. 68, n. 8, p. 922, ago. 2004 apud NASCIMENTO, Sônia MAscaro. **"Assédio Moral"**. São Paulo: Saraiva, 2009
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Igualdade de Gênero e Raça no Trabalho: avanços e desafios**. Brasília: 2010. Disponível em: <<http://www.ilo.org>> Acesso em: 22 set.2019.
- RAMÍREZ, L. G. *Reflexões sobre o assédio moral no trabalho*. Disponível em: <<http://www.abrat.adv.br/textos/artigos/2002/artigo-025.html>>. Acessado em: 9 jun. 2016.
- REVISTA Abril – M de Mulher. **Homens veem mulheres líderes como ameaça à masculinidade**. 2015. Disponível em: <<http://mdemulher.abril.com.br>>. Acesso em 12 jun. 2016.
- SÁNCHEZ, L. J. R. **Mobbing: terrorismo psicológico em eltrabajo**. Madrid: Entrelíneas editores, 2003. 12-83 p.
- SINA, Amália. **A outra face do poder**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2007.
- TEIXEIRA, Alessandra Luisa. Trabalho feminino e reestruturação produtiva: formas reconfiguradas de exploração ou novos horizontes de emancipação? In: PIMENTA, Solange Maria; CORRÊA, Maria Laetitia (org.). **Gestão, Trabalho e Cidadania: novas articulações**. Belo Horizonte: Autêntica/CEPEAD/FACE/UFMG, 2001.
- TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO. **A mulher está mais sujeita ao assédio em todas as carreiras**. Brasília: 2012. Disponível em: <<http://www.tst.jus.br>> Acesso em: 28 abr. 2016.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. **Relatório Global sobre Discriminação no Trabalho e Desigualdades e discriminação no mercado de trabalho brasileiro**. Disponível em: <<http://www.ilo.org>> Acesso em: 25 de maio de 2017.
- VASCONCELOS, Yumara Lúcia. Assédio Moral nos ambientes corporativos. **Cad. EBAPE.BR**. Rio de Janeiro: v. 13, nº 4, p. 821 - 851, out/dez 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 28 abr. 2016.

