



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

Tese de Doutorado

**Trajetórias de vida e formação de mulheres estudantes da educação
profissional e técnica: um estudo feminista na educação de jovens e adultos**

Juliana Roldão Bittencourt

2025

Juliana Roldão Bittencourt

**Trajetórias de vida e formação de mulheres estudantes da educação
profissional e técnica: um estudo feminista na educação de jovens e adultos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação

Orientadora: Profa.Dra. Márcia Alves da Silva.

Pelotas, 2025

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

B624t Bittencourt, Juliana Roldão

Trajetórias de vida e formação de mulheres estudantes da educação profissional e técnica [recurso eletrônico] : um estudo feminista na educação de jovens e adultos / Juliana Roldão Bittencourt ; Márcia Alves da Silva, orientadora. — Pelotas, 2025.

199 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Educação Profissional e Técnica. 2. Gênero. 3. Feminismo. 4. Divisão sexual do trabalho. 5. Interseccionalidade. I. Silva, Márcia Alves da, orient. II. Título.

CDD 370

Juliana Roldão Bittencourt

Trajetórias de vida e formação de mulheres estudantes da educação profissional e técnica: um estudo feminista na educação de jovens e adultos

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa:

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Márcia Alves da Silva, Orientadora, Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Prof.^a Dr.^a Vânia Grim Thies, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Doutora em Ciências Humanas: Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Prof.^a Dr.^a Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Araraquara.

Prof.^a Dr.^a Clóris Maria Freire Dorow, Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas – UCPel

Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Ferreira Godinho, Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Dedico este trabalho à minha mãe, Rosa Ana (*in memoriam*), pois ela foi, sem dúvida alguma, minha melhor amiga e maior incentivadora. A ela, o meu eterno amor, minha gratidão e imensa saudade, para sempre.

Agradecimentos

Primeiramente a Deus, figura central e emblemática, de acordo com a fé que sempre professei. Apesar de todas as decepções ocasionadas pelo ópio da religião, minha fé e crença em sua existência sempre foram o combustível central que me moveu em busca de horizontes, cujas realidades, muitas vezes, pareceram inatingíveis para mim. A esse Deus, que creio habitar no interior de cada ser vivente, e na essência de toda a Criação, o meu mais profundo agradecimento, por me permitir chegar até a conclusão desta etapa tão importante em minha trajetória acadêmica.

Aos meus pais, Paulo e Rosa Ana, pelo amor, carinho e dedicação. Por terem me ensinado valores essenciais. Em especial, à minha mãe, que hoje, não está mais ao meu lado, mas segue sempre em meu coração e em minhas memórias. A ela, minha gratidão por ter me ensinado o valor da educação e do trabalho. Também por ter demonstrado na prática que a persistência e a força de vontade podem sempre nos fazer chegar mais longe do que a inteligência desprovida de atitudes.

Aos meus filhos, Jefté e Elias, minha gratidão por serem, sem dúvida alguma, a parte mais bonita da minha vida, e por colorirem a minha existência com sua companhia, amor, carinho e compreensão. Gratidão, meus filhos, por serem presença constante, amorosa e paciente, ao longo dos últimos quatro anos e meio de dedicação, ausências e privações, impostas pela rotina exaustiva desta etapa de formação. Passamos juntos, e vocês foram minhas âncoras, motivo de força e esperança em meio a todas as situações desafiadoras pelas quais passei. Obrigada, uma vez mais, meus grandes e eternos amores.

À Direção Geral do Câmpus Pelotas do IFSul, à Direção de Ensino e às chefias imediatas, por todo o apoio durante essa trajetória. Meu agradecimento, em especial ao Chefe do Departamento de Estrutura Funcional do Ensino (DEEFE), José Pestano, por assinar minha liberação para afastamento, durante os dois primeiros anos do Curso, e à Chefe da Coordenadoria de Assistência Estudantil (COAE), Marlene Katrein da Costa, por me receber de volta à equipe da COAE, e por me apoiar uma vez mais, assim como o fez durante o período do Mestrado em Educação: meus mais sinceros agradecimentos, pois vocês foram essenciais. Agradeço também, à Coordenação do Curso Técnico em Edificações, na modalidade PROEJA, sob o encargo da Prof.^a Lilian Dilli, pela disponibilidade em me auxiliar durante a execução desse estudo. Agradeço, ainda, às colegas e amigas que fiz, tanto no DEEFE, quanto

na COAE, e que convivem comigo há tantos anos. Não citarei nomes, mas vocês sabem quem são, e sabem o quanto são especiais e importantes em minha vida.

Às mulheres maravilhosas, que protagonizaram esse estudo, muito obrigada! Gratidão, meninas, por terem compartilhado comigo parte importante de suas vivências e por terem me permitido utilizar esses excertos de suas narrativas para construir este belo e importante trabalho de pesquisa, que certamente, contribuirá dentro do universo dos estudos que vêm sendo realizados na área. Sem vocês, essa tese não existiria: muitíssimo obrigada!

À minha orientadora, e amiga, Prof.^a Márcia Alves da Silva, pelo apoio, durante todo esse percurso formativo. Obrigada por compreender minhas dificuldades e também minhas ausências em tantos momentos. Obrigada por todo o suporte e por ter se mostrado alguém com quem eu sempre pude contar. Minha gratidão às colegas e aos colegas, orientandos da Prof.^a Márcia, pelo convívio, pela troca de saberes e vivências, por todo o aprendizado e por tantos momentos compartilhados. Certamente, levarei comigo, tudo o que vivenciei junto a vocês. Obrigada, colegas!

Às professoras que, gentilmente aceitaram nosso convite para compor a banca, tanto na ocasião da qualificação, quanto na defesa deste trabalho. Gratidão pelas valiosíssimas contribuições, que elevaram a qualidade desse estudo e ampliaram minha visão de tantas formas possíveis, contribuindo para que os objetivos fossem alcançados satisfatoriamente.

Por fim, gostaria de agradecer a todos aqueles e aquelas, que em algum momento da caminhada, fizeram parte da minha vida e de uma maneira ou de outra, contribuíram para a execução desse trabalho. Após completar esse percurso formativo, posso, assim como Rubem Alves, em seu livro “Ostra feliz não faz pérola” (2008), comparar o trabalho a um caleidoscópio, que repleto de pequenas partículas de vidro, produz belas imagens. Essa tese, repleta de pequenos excertos, que fazem parte de grandes histórias de vida, fez-se capaz de produzir belas imagens, que retratam a força e a resiliência de mulheres que subsistiram em meio a situações difíceis e desafiadoras, e ainda assim, se reergueram e seguiram seus caminhos, buscando, a cada amanhecer, novos horizontes repletos de esperança.

“Queria ter aproveitado mais, porém as escolhas principiadas me atropelaram nos caminhos que passei. Queria ter sido criança mais tempo, porém assumi o compromisso de ser mãe muito cedo.

Queria ter sido mais autêntica, porém a insegurança sempre esteve ao meu lado. Nos dias tumultuados, na correria do dia a dia, queria ter passado mais tempo com as pessoas que amo, porém não tenho tido tempo, nem de passar comigo mesma.

Queria ser mais livre, porém me prendo em mim mesma, preocupada em agradar a todos. Queria ler mais livros, “muitos mais”, porém, passo mais tempo acelerada nos afazeres e compromissos da minha sobrevivência.

Queria ter mais tempo para amar ao próximo, porém se torna difícil até a oportunidade de encontrar amigos. Queria ter aqui perto de mim, a mulher que para mim foi inspiração e significado de bondade, porém, teve que partir pois sua missão já tinha sido cumprida nesse lugar.

Queria ter mais escolhas, porém chega um tempo em que temos que ser rápidos. Queria fazer minha voz chegar mais longe, para que todos pudessem ouvir o quanto nós mulheres somos fortes e capazes, porém me acovardo, no amanhã.

Queria ser capaz de eu mesma levantar minha autoestima, porém fico na dependência de que alguém faça isso por mim. Queria acordar pela manhã e tomar minhas próprias decisões sem medo, sem receios, sem preocupações, sem querer agradar a todos, preocupada somente em agradar a mim e fazer a minha própria vontade.

Deixar meu coração soltar a minha voz, para que todos pudessem ouvir que as três mulheres que ocuparam minha mocidade, “minhas filhas”, me tornaram a mulher mais feliz do mundo. Que elas possam se apossar desta voz como herança, para serem o que quiserem ser nessa vida, sem medo, sem culpa, sem perderem tempo de chegarem aonde quiserem chegar. Quanto a mim, espero ter tempo e forças para concluir os meus objetivos.”

(Poema intitulado “Porém”, escrito por Ágave, numa das aulas de Língua Portuguesa, ministradas durante o Curso)

Resumo

BITTENCOURT, Juliana Roldão. **Trajetórias de vida e formação de mulheres estudantes da educação profissional e técnica**: um estudo feminista na educação de jovens e adultos. Orientadora: Márcia Alves da Silva. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

Essa tese apresenta resultados de pesquisa realizada junto às estudantes matriculadas no curso técnico em Construção Civil, na modalidade PROEJA, do Câmpus Pelotas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL). A pesquisa teve como objetivo central identificar e discutir acerca dos impactos advindos das relações de gênero sobre as trajetórias de vida e formação das mulheres, bem como sobre seus processos de escolarização. O estudo, de cunho qualitativo, inspirou-se no método de histórias de vida e formação. Segundo Josso (2002), cabe salientar, entretanto, que não se caracteriza como uma pesquisa-formação, propriamente dita. Para coleta de dados, foram realizados encontros presenciais, individuais e coletivos, que resultaram no *corpus* principal de análise da pesquisa. Realizamos também análise documental, levantamento de bibliografias, bem como a recolha de dados quantificáveis, auferidos com o intuito de ilustrar, em partes, como se dá a questão da divisão sexual do trabalho no espaço da educação profissional. Como técnica de análise de dados, elegemos a análise de conteúdo, segundo Bardin (2011). O referencial teórico se encontra situado no campo das teorias feministas, do feminismo negro e da interseccionalidade. Os resultados sistematizados nos permitiram constatar que, apesar de mudanças ocorridas no cenário educacional, a divisão sexual do trabalho continua a operar no espaço da educação profissional, sobretudo no *lócus* da pesquisa, não mais no que diz respeito ao acesso das mulheres, uma vez que atualmente elas representam a maioria das matrículas ativas, entretanto, na escolha dos cursos, o que deixa transparecer a marcação bastante acentuada entre as áreas que são destinadas aos homens e às mulheres. Verificamos ainda que a divisão sexual do trabalho continua a ocorrer também no espaço privado, uma vez que as mulheres exercem, majoritariamente, as funções de cuidado tanto do lar quanto de familiares. Auferimos, ainda, que a despeito de todos os avanços legais alcançados, as mulheres continuam a sofrer os mais variados impactos sobre suas trajetórias de vida e formação, frutos dos atravessamentos de gênero impostos pela maneira como a sociedade se estrutura. Tais impactos ocasionam prejuízos variados, que interseccionados a outros marcadores sociais, como raça e classe, por exemplo, relegam as mulheres a situações de vulnerabilidade, expondo-as aos mais variados tipos de violência, conforme discutimos ao longo desse estudo.

Palavras-chave: Educação Profissional e Técnica; Gênero; Feminismo; Divisão sexual do trabalho; Interseccionalidade.

Abstract

BITTENCOURT, Juliana Roldão. **Life paths and training of female students of technical and professional education: a feminist study in youth and adult learning.** Advisor professor: Márcia Alves da Silva. Doctoral dissertation (Doctoral degree in Education) - College of Education, Federal University of Pelotas, 2025.

This thesis brings results of the research performed with enrolled female students in Technical Course in Civil Construction, in the PROEJA modality, of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul. This research aims to identify and discuss the impacts resulting from the gender relationships over their life trajectories and training of these women, just like over their schooling process. This study, of qualitative character, was inspired by the Stories of life and formation, according to Josso (2002). It is necessary to highlight, however, that it doesn't characterize itself as a research-training, strictly speaking. To data collection, face-to-face, individual and group meetings were held, which resulted in the main *corpus* of research analysis. We also analyzed documents, searched bibliographic, such as the collection of quantifiable data, checked with the purpose of illustrating, partly, how the issue of gender division of labour takes place in the professional education space. As an analysis of data technique, we chose Content Analysis, according to Bardin (2011). The theoretical framework is located in the field of feminist theories, of black feminism and of intersectionality. The systematized results allowed us to observe that, despite the occurring changes in the learning field, the sexual division of labour continues to operate in learning spaces, specially in the *locus* of research, no longer about to women's access, since they represent most of active enrollments, however, in the choosing of graduation and technical courses, what reveals the accentuated differences between the areas designed to man the women. Also, we could verify that sexual division of labour continues to take place in the private sphere, once women perform, mostly, the function of caring for both the home and family members. We confirmed, also, that despite all the legal accomplishments, women keep on suffering from a variety of impacts over their training and life trajectory, as a result of gender biases imposed by the way society is structured. These impacts bring with them many losses that are linked to other social markers, such as race and social conditions, for example, doom women to situations of vulnerability, exposing them to many types of violence, just as we will discuss along this paper.

Keywords: Professional and Technical Education; Gender; Feminism; Sexual division of labour; Intersectionality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Telegrama de convocação para provimento de vaga (frente).....	23
Figura 02 – Telegrama de convocação para provimento de vaga (verso).....	23
Figura 03 – Folder Institucional de divulgação do Projeto EMA (frente).....	26
Figura 04 – Folder Institucional de divulgação do Projeto EMA (verso).....	26
Figura 05 – Convite para formatura da terceira turma do Projeto EMA.....	26
Figura 06 – Localização geográfica das Escolas de Aprendizes e Artífices (1909).....	37
Figura 07 – Inauguração da ETP no município de Pelotas no ano de 1943.....	46
Figura 08 – Mapa com a relação dos câmpus do IFSul.....	49
Figura 09 – Envelopes confeccionados para as recordações-referência.....	79
Figura 10 – Quantitativo de denúncias e casos envolvendo racismo e injúria racial no Brasil/ano.....	169
Figura 11 – Quantitativo de denúncias por sexo.....	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Dos artigos.....	p. 62
Quadro 02 – Das dissertações.....	p. 64
Quadro 03 – Das teses.....	p. 67

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 01 – Comparativo de matrículas femininas x masculinasp. 56
- Gráfico 02 – Presença feminina nos cursos de nível técnico p. 57
- Gráfico 03 – Presença feminina nos cursos de nível superiorp.58

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Assistência Estudantil
AVC – Acidente Vascular Cerebral
CEFET-RS – Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas
CIDH/OEA – Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
COAE – Coordenadoria de Assistência Estudantil
CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EPT – Educação Profissional e Técnica
ETP – Escola Técnica de Pelotas
ETFPEL – Escola Técnica Federal de Pelotas
FIC – Formação Inicial e Continuada
Fiocruz – Fundação Oswaldo Cruz
IFS – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITP – Instituto Profissional Técnico
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEC – Ministério da Educação
MTPS – Ministério do Trabalho e Previdência Social
MPT – Ministério Público do Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas
PBF – Programa Bolsa Família
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

RAIS – Relação Anual de Informações Sociais

SUAP – Sistema Unificado de Gestão da Administração Pública

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SEST – Serviço Social de Transporte

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

Sumário

1. Introdução	18
2. Objetivos	29
2.1. Objetivo geral.....	29
2.2. Objetivos específicos	29
3. O processo de educação feminina e seus desdobramentos no cenário brasileiro	30
4. A Educação Profissional e Técnica no Brasil	35
4.1. Das escolas de Aprendizes e Artífices aos Institutos Federais.....	35
4.2. Percurso legal da EJA no cenário brasileiro e sua articulação com a EPT.....	41
4.3. Da escola de Artes e Ofícios até tornar-se IFSul – Câmpus Pelotas.....	45
4.4. Sobre a educação de jovens e adultos na instituição: contextualizando a modalidade de ensino no local da pesquisa.....	49
4.5. Presença feminina no Câmpus Pelotas do IFSul: um longo caminho ainda a percorrer.....	52
5. Construindo e situando o campo teórico da pesquisa: o estado do conhecimento	60
5.1. Dos artigos.....	62
5.2. Das dissertações	64
5.3. Das teses	67
6. Caminhos metodológicos	73
6.1. Aplicação da metodologia: como se deu a pesquisa?	77
6.2. Aspectos éticos da pesquisa.....	82
7. Análise dos dados	84
7.1. Economia do cuidado.....	89
7.1.1. Casamento	91
7.1.2. Divórcio.....	100
7.1.3. Maternidade.....	106
7.1.4. Trabalho não remunerado	116
7.2. Trabalho remunerado.....	129
7.3. Trajetórias de escolarização	138

7.3.1. Motivos para a interrupção da trajetória de escolarização.....	139
7.3.2. Caminhos até o IFSul e percepções acerca das vivências na EPT	143
7.3.4. Mulheres na construção civil – presença feminina no curso e na área de atuação.....	150
7.4. Violência contra a mulher.....	155
7.5. Discriminação racial.....	167
8. Considerações finais	176
Referências.....	185
Apêndices.....	196

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute os impactos ocasionados pelas questões de gênero sobre as trajetórias de vida e formação das mulheres, mais especificamente, das estudantes, matriculadas no curso de Edificações, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Câmpus¹ Pelotas, do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). A intenção, a partir desse estudo, foi compreender quais são e como se dão esses impactos sobre as trajetórias de vida e de formação dessas mulheres, levando em conta sua presença na Educação Profissional e Técnica (EPT), ambiente inicialmente pensado para a formação de mão de obra masculina. Diante disso, problematizamos essas questões sob a ótica dos estudos de gênero e das teorias feministas, aliando tais concepções às discussões sobre educação, divisão sexual do trabalho, interseccionalidade, dentre outros conceitos, emergentes a partir da transcrição e análise das entrevistas.

A tese, fruto da pesquisa realizada, está organizada em oito capítulos principais, sendo que alguns desses contém subdivisões, de acordo com a necessidade de cada tema a ser explorado. Com o intuito de situar as possíveis leitoras e leitores desse estudo, passamos a resumir, brevemente, o que foi trabalhado em cada um dos capítulos e subcapítulos que compõem o texto, incluindo esse primeiro, introdutório, o qual apresenta um prelúdio do trabalho, e também uma breve narrativa da trajetória de vida da pesquisadora, explicitando as motivações e intenções por trás dessa pesquisa. A partir daí, no capítulo 2, apresentamos os objetivos do estudo para, posteriormente, no capítulo 3, explanarmos sobre o processo de educação feminina, trazendo elementos, de um modo geral, para posteriormente, pontuarmos como transcorreu essa questão no cenário brasileiro.

O capítulo 4, subdividido em outras cinco seções, retrata a questão da EPT, revisitando sua história e implementação no país, desde as primeiras escolas de aprendizes e artífices, até a criação dos Institutos Federais, explanando acerca dos aspectos legais envolvidos, perfazendo assim, uma espécie de linha do tempo desse percurso. Posteriormente, se atêm a algumas das especificidades próprias à EJA,

¹ Cabe registrar a adoção da palavra “Câmpus”, para uso tanto no singular, quanto no plural, de acordo com nota lexicológica divulgada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), e posteriormente adotada pelo IFSul como oficial desde 2016. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/ultimas-noticias/476-campus-ou-campus-c%C3%A2mpus-qual-vocabulosa>. Acesso em: 01 out. 2021.

abordando ainda, a respeito da presença feminina no Câmpus Pelotas, apresentando alguns dados quantitativos, aliados a reflexões teóricas sobre o conceito de divisão sexual do trabalho.

No capítulo 5, apresentamos a constituição do estado do conhecimento, por meio do qual situamos teoricamente o estudo, em relação ao universo das produções acadêmicas que vêm sendo realizadas no país, tomando como base de consulta os principais sítios e repositórios de teses e dissertações. Por meio desse inventário descritivo, foi possível verificarmos outras abordagens teóricas e metodológicas, sistematizando-as e elencando, assim, subsídios importantes para a consolidação dessa pesquisa. O capítulo 6 apresentou o delineamento metodológico, bem como, as bases teóricas e epistemológicas que fundamentaram nossas escolhas em relação à abordagem, à coleta, à sistematização, à análise e ao tratamento dos dados. Por fim, apresentamos como se deu a aplicação da metodologia e os aspectos éticos do estudo.

O capítulo 7 teve como foco principal a análise dos dados e foi dividido em cinco subcapítulos, considerados como as principais categorias emergentes a partir da análise realizada. Agregamos a duas dessas categorias elencadas: **Economia do cuidado** e **Trajelórias de escolarização**, algumas unidades temáticas de análise emergentes, de acordo com a necessidade de explorarmos temas relevantes, que compunham as discussões realizadas durante a construção das referidas categorias. O item 7.1 apresentou a categoria denominada **Economia do Cuidado**, por meio da qual discutimos a centralidade desse papel de cuidado, presente no cotidiano da maioria das meninas e mulheres. A essa categoria, agregamos as seguintes unidades temáticas: *Casamento, Divórcio, Maternidade e Trabalho não remunerado*, uma vez que percebemos a forte influência dessas questões, e o atravessamento dos papéis sociais de gênero sobre as trajetórias de vida e formação das mulheres entrevistadas.

O item 7.2 trouxe à voga a categoria denominada **Trabalho remunerado**, por meio da qual refletimos acerca da inserção das mulheres na esfera produtiva e no mundo do trabalho, fazendo uma breve reflexão sobre como se deu esse acesso das mulheres, e o avanço de algumas questões legais nesse sentido. Discutimos ainda, a respeito dos modelos sociais construídos acerca da figura feminina, e o quanto incidem sobre a trajetória profissional das mulheres, que é geralmente afetada pelo excesso de responsabilidades do espaço privado, que lhes são atribuídas quase que exclusivamente.

O item 7.3, cuja categoria nominou-se **Trajetórias de escolarização**, traz a discussão acerca da formação acadêmica das estudantes, abordando diversos aspectos relacionados, por meio da subdivisão em outras três unidades temáticas: *Motivos para a interrupção da trajetória de escolarização*, *Caminhos até o IFSul e percepções acerca das vivências na EPT* e *Mulheres na Construção Civil – Presença feminina no Curso e na área de atuação*. Na categoria 7.4, denominada **Violência contra a mulher**, discutimos sobre a ordem social que estrutura os papéis de gênero, colocando naturalmente a mulher em posição de vulnerabilidade e submissão em relação ao homem. Discorremos, com base nas narrativas partilhadas, acerca das agressões sofridas pelas participantes do estudo, a saber: violência obstétrica, violência psicológica e violência sexual.

Por fim, a última categoria de análise em questão, item 7.5, designada **Discriminação racial**, abordou aspectos relacionados ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial. A discussão teve como base referenciais teóricos de autoras negras, as quais trabalham com o feminismo negro, cujo olhar se propõe interseccional e decolonial. Por meio das questões pontuadas nessa seção, discorremos a respeito dos conceitos de interseccionalidade, sororidade e outros pontos importantes, os quais estão discriminados ao longo do capítulo. Finalizamos as discussões no capítulo 8, onde tecemos nossas **Considerações finais** a respeito do estudo, abordando acerca das dificuldades encontradas ao longo da trajetória de pesquisa e da construção dessa tese. Nesse capítulo, apresentamos também um compêndio acerca dos resultados alcançados no que diz respeito aos objetivos iniciais do estudo, bem como, os aspectos positivos e a contribuição das discussões aqui apresentadas para a conscientização de mulheres e homens, tendo em vista a construção de bases teóricas e práticas para uma sociedade mais equânime.

Importa destacar, ainda, nesse capítulo introdutório, que nossa proposta de trabalhar com histórias de vida tomou, como ponto de partida, a narrativa de mulheres, trabalhadoras e estudantes, que, gentilmente, aceitaram partilhar conosco momentos importantes de suas trajetórias e vivências. Sendo assim, entendemos que nada mais justo do que partilhar também um pouco da história de vida da autora desse estudo.

Cabe salientar, que durante a escrita dessa tese, optamos por utilizar a narrativa em terceira pessoa, por compreendermos que essa construção se deu, não apenas pela articulação de ideias entre a pesquisadora e sua orientadora, mas também, pela

valiosa contribuição das mulheres que protagonizaram esse estudo e, de todos aqueles e aquelas, que direta ou indiretamente, contribuíram para a finalização desse trabalho. No entanto, pedimos licença aos leitores, para utilizarmos, nesse trecho do capítulo, a narrativa em primeira pessoa, que segundo Josso (2002), nos permite reconstruir o sentido da nossa existência a partir de nossas próprias histórias, e permite, ainda, refletir e produzir novos sentidos para nossas vivências a cada experiência de narração.

Por meio desse exercício de escrita, resgato um pouco de mim, a partir dos diversos papéis sociais que exerço enquanto mulher, reconstruindo parte da minha caminhada, trazendo elementos que me marcaram, e assim, me constituíram até esse ponto do caminho. Segundo Josso, o “[...] relato de vida não é simples repetição do vivido, mas reorganização e reinterpretação do vivido à luz de novas compreensões” (2002, p. 131). Segundo a autora, esse processo nos permite tomar consciência das “[...] nossas heranças, as nossas experiências formadoras, as nossas pertencas, as nossas valorizações, os nossos desejos e o nosso imaginário [...]” (Josso, 2002, p. 43).

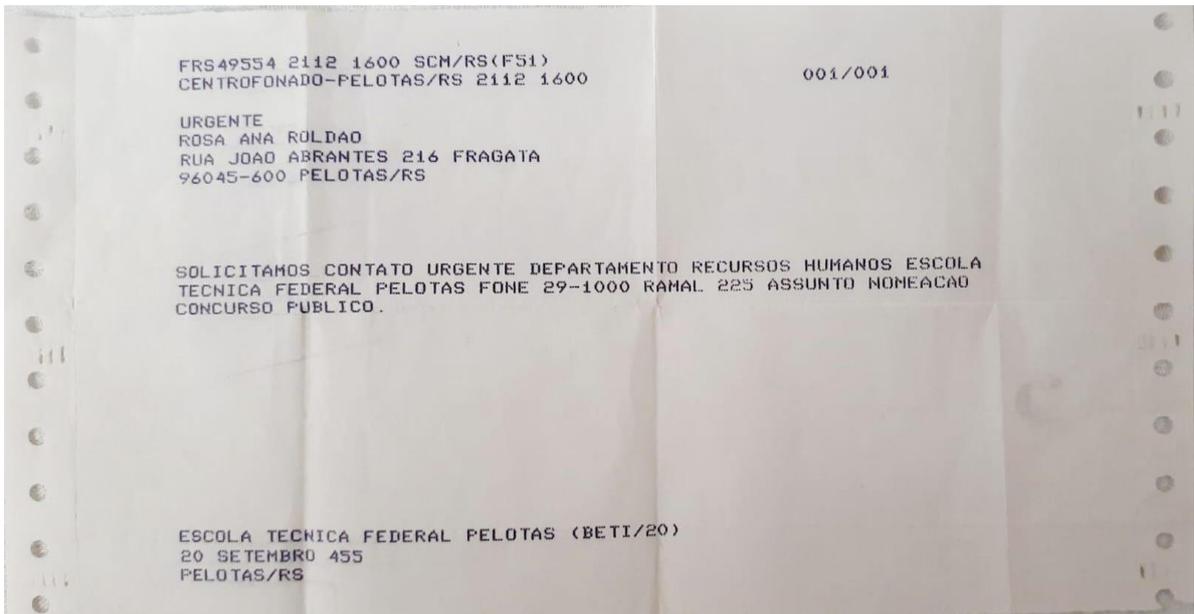
No que diz respeito ao interesse pela temática desse estudo, cabe destacar que este surgiu a partir da aproximação com o tema de pesquisa por variados motivos, dentre os quais destaco não apenas o fato de ser mulher e sentir na pele muitas das implicações sobre as quais discorro ao longo desse estudo, mas também o fato de ser servidora efetiva da Instituição na qual se deu a pesquisa, desde o ano de 2007, e assim, vivenciar a educação profissional como parte importante e rotineira, dentre minhas atividades diárias. Esses dois fatores foram decisivos para o delineamento desse trabalho.

A respeito de minha história de vida, propriamente dita, nasci e fui criada na cidade de Pelotas/RS, sendo a terceira filha dos meus pais, Paulo e Rosa Ana. Fruto de uma gravidez não planejada, cheguei às suas vidas no ano de 1984. Desde pequena, sempre presenciei a luta deles para a garantia do nosso sustento. Meu pai, durante toda a vida, trabalhou como auxiliar de escritório e contabilidade, e a despeito de sua grande experiência, o fato de não possuir formação superior na área o manteve durante toda a vida profissional em baixos postos. Por conta disso, quando completei três anos de idade, minha mãe decidiu que era preciso trabalhar fora, para ajudá-lo a suprir as despesas da casa.

Passei, então, a ficar sob os cuidados de minhas irmãs mais velhas para que ela pudesse trabalhar. Com baixa escolaridade e nenhuma experiência registrada em sua carteira de trabalho, os empregos que conseguia eram todos com baixíssima remuneração, ainda assim, movida por todas as necessidades que nos rodeavam, ela continuava. Trabalhou na linha de produção de fábricas de doce, aprendeu o ofício de costureira e, ainda, o de auxiliar de serviços gerais. Diante de todas as adversidades, ela se manteve firme, pois sabia o que queria, e sendo assim, não desistia da possibilidade de oferecer melhores condições de vida e de sustento para a nossa família.

Alguns anos mais tarde, em 1991, a Universidade Federal de Pelotas (UFPEl) abriu um concurso para provimento de diversas vagas efetivas, e minha mãe decidiu que tentaria ocupar uma dessas vagas. Escolheu o cargo de Servente de Limpeza, que exigia como requisito apenas o ensino fundamental incompleto. Meu pai, então, trouxe algumas apostilas para casa, e ela passou a dividir o seu tempo entre o trabalho, o cuidado com as atividades domésticas e o estudo daquele material. Participou do certame e foi aprovada, contudo, ficou numa classificação que não estava contemplada dentre as vagas previstas no edital. Alguns anos mais tarde, quando o concurso estava prestes a expirar, recebeu um telegrama, convidando-a a ocupar uma das vagas, que estariam sendo aproveitadas pela antiga Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPEL). A alegria e o sorriso de minha mãe naquela noite, ao chegar do trabalho e se deparar com essa notícia, ficaram gravados como uma das doces recordações da minha infância. Compartilho, abaixo, as fotos desse telegrama, que seguem guardadas até hoje por mim, como um sinal de imenso carinho e respeito à trajetória de minha mãe.

Figura 01 – Telegrama de convocação para provimento de vaga (frente)



Fonte: Acervo da autora

Figura 02 – Telegrama de convocação para provimento de vaga (verso)



Fonte: Acervo da autora

Minha mãe assumiu como servidora efetiva, e a partir daí muitas coisas mudaram para melhor em nossa casa, mas a luta por melhores condições de vida continuava sendo um dos principais objetivos de minha mãe, e uma das primeiras coisas que ela decidiu fazer foi investir em minha formação. Na época, eu tinha apenas

dez anos, mas ela investiu, desde então, em todas as oportunidades que julgou que poderiam me oferecer crescimento pessoal e profissional. Por insistência dela, prestei o processo seletivo para a ETFPEL e fui admitida como aluna da Instituição, no ano de 1998. Cursei o ensino médio, e durante todo o curso, tive a oportunidade de receber, como estudante oriunda de família de baixa renda, os benefícios da assistência estudantil, que me garantiram o acesso a uma vaga de trabalho como bolsista no setor de compras e o almoço no refeitório da Instituição, já que estudava pela manhã, e trabalhava no turno da tarde. Assim foi até que concluí a última etapa da educação básica.

Após o término do curso, me casei no ano de 2001, sob promessa feita à minha mãe de que eu não deixaria de estudar, apesar de estar casada. Eu tinha apenas dezessete anos na época, e muito pouco sabia sobre a vida, a qual imaginava muito mais como um conto de fadas, idealizado, e ao mesmo tempo, tão distante da realidade. Cumpri a promessa feita à minha mãe e a despeito de todas as dificuldades, segui estudando. Ela foi a primeira, e sem dúvida alguma, a minha maior incentivadora. Sem me perguntar, ela fazia minhas inscrições nos concursos e também me matriculava em todos os cursos preparatórios para concurso que fossem possíveis. Dessa forma, eu segui estudando, até que num dado momento, no ano de 2007, aos vinte e dois anos, tive a grata satisfação de ser nomeada no concurso para assistente em administração, da unidade descentralizada do CEFET-RS, na cidade de Charqueadas/RS, local onde residi durante cinco anos.

Acompanhei boa parte do processo de implantação da nova unidade, que entrou em funcionamento um ano antes da minha admissão, e pude, inclusive, testemunhar a implementação do primeiro curso técnico em Informática, na modalidade EJA, bem como a primeira turma de formandos. Minha mãe, como sempre recordo, foi uma figura central e emblemática em todo o meu processo de vida e de formação. Seus exemplos de superação e persistência diante das dificuldades forjaram também o meu caráter e a minha personalidade. Todas essas vivências que me foram oportunizadas me constituíram enquanto pessoa, sobretudo o lar onde fui criada com amor, instrução, e também correção, nas medidas necessárias para que eu pudesse me tornar quem eu sou hoje. Não um alguém pronto, acabado, antes, como menciona Freire, alguém em constante processo de formação: “[...] gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do

inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (Freire, 1996, p. 31).

Minha mãe, mesmo sem conhecer a obra de Freire, me ensinou na prática essa profunda diferença relatada pelo educador entre escolhermos ser condicionados, ao invés de determinados pelas situações em nosso entorno. Apesar das situações às quais estava condicionada, ela não se conformou e não permitiu que isso determinasse o seu destino, antes, consciente dessas situações, lutou para modificá-las, sobretudo por meio da educação. Foi aluna dos programas de educação destinados a jovens e adultos, na época, ofertados por meio de turmas de curso supletivo. Concluiu, assim, o Ensino Fundamental e, em seguida, foi aluna do Ensino Médio para Adultos (EMA), ofertado na época pelo CEFET-RS (antiga ETFPEL), concluindo, assim, a terceira e última etapa da educação básica.

Abaixo, trago as imagens do folder institucional de divulgação do EMA, bem como o convite de formatura da minha mãe, que participou da terceira turma de formandos desse projeto.

Figuras 03 e 04 – Folder Institucional de divulgação do Projeto EMA (frente e verso)

CEFET-RS
Educação Básica

Adultos

As transformações do mundo moderno, o avanço tecnológico e a globalização cada vez mais estão a exigir das empresas e das escolas, em especial, uma constante atualização, que propicie aos cidadãos meios para que se qualifiquem e assumam seu papel de cidadãos críticos e responsáveis. Imbuído desta responsabilidade, o CEFET-RS, através da aceleração de estudos, está desenvolvendo um projeto que visa a propiciar a adultos (trabalhadores ou não) o resgate de seus direitos de cidadãos.

Ensino Médio para Adultos

ENSINO MÉDIO PARA ADULTOS

Objetivo

Assegurar a adultos, trabalhadores ou não, excluídos do Sistema Formal de Ensino, uma oportunidade de inserção e conclusão do Ensino Médio.

Metodologia

Tem como base a atividade que o adulto, trabalhador ou não, executa ou executou.
Busca, em sua história de vida, o resgate dos conhecimentos já adquiridos.
Organiza o currículo através da articulação formação/ação/construção da cidadania.
Mantém diálogo permanente entre conhecimentos.
Propicia formação interdisciplinar, articulada por um eixo/fio condutor.

Pontos Relevantes

- Desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo;
- exercício da cidadania;
- resgate da auto-estima.

Informações Gerais

Destina-se a adultos trabalhadores ou não, com idade igual ou superior a 25 anos e com o ensino fundamental concluído.
Realiza-se através de parceria com entidades de classe e/ou empresas.
Distribui-se em três semestres, com duração de 1500 horas.

Projetos em andamento

Desenvolve-se em Pelotas, atendendo servidores técnico-administrativos do próprio CEFET-RS.

MEC-SEMTEC - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PELOTAS

Prça. 25 de Setembro, 455
CEP: 96075-900 Pelotas-RS
Fone: 51-2945000

Nome Pago:
www.cefetrj.edu.br

E-mail: adm@cefetrj.edu.br

Ensino Médio para Adultos

Fonte: Acervo da autora

Figura 05 – Convite para Formatura da terceira turma do Projeto EMA

BRASIL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PELOTAS

ENSINO MÉDIO PARA ADULTOS

CONVITE

3ª TURMA

Fonte: Acervo da autora

Esse trajeto de vida que acompanhei e que trilhei junto à minha mãe, me trouxe como marca a luta por condições melhores de existência e me mostrou que elas passam, quase que obrigatoriamente, pelo acesso à educação e por boas oportunidades de formação. A “dona Rosa” foi uma pequena mulher em estatura, mas que soube ser gigante diante das adversidades da vida, e me mostrou em palavra vivida e não apenas escrita, que, de fato, a educação é um ato de amor e de coragem (Freire, 1999). Diante disso, minha escolha não poderia ser outra, senão trabalhar junto a pessoas que assim como eu, carregam histórias de vida singulares, e possuem um ponto comum: acreditam na educação como possibilidade de mudança. As mulheres, trabalhadoras e estudantes, que protagonizam esse estudo, acreditam no potencial que a educação possui de viabilizar mudanças, e de transformar realidades, caso contrário, não seriam alunas da EJA, sobretudo numa área ainda tão masculinizada, como a área da Construção Civil.

Minha caminhada enquanto servidora da Instituição ao longo dos últimos dezessete anos, e minha atuação como Assistente em Administração, não apenas na COAE, atual setor de lotação, como nos demais setores pelos quais passei, tem me permitido acompanhar, ainda que de maneira tangencial, a trajetória de implementação dos cursos que se destinam à EJA no espaço do Câmpus Pelotas do IFSul Câmpus Pelotas, além disso, tem viabilizado também um contato maior com as/os estudantes, principalmente aquelas/es atendidos pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), do qual muitos dos alunos da EJA fazem parte.

Por intermédio do trabalho desenvolvido nesses setores e da proximidade junto as/os estudantes, passei a compreender ainda mais a importância das políticas públicas voltadas para as demandas de assistência estudantil, bem como a relevância de setores que prestam atendimento biopsicossocial e pedagógico, para a permanência dos educandos, sobretudo, dos estudantes da EJA. Cabe destacar que esses serviços, destinados aos alunos, se apoiam no Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFSul, que preconiza ações que incentivem melhorias no desempenho escolar dos estudantes, e seu atendimento por uma equipe multidisciplinar, de acordo com a realidade dos profissionais disponíveis em cada Câmpus.

Num primeiro momento, durante o Curso de Mestrado, trabalhei junto aos estudantes atendidos pelo PNAES, e que eram beneficiários também do Programa Bolsa Família (PBF), pesquisando esse programa sob o ponto de vista de suas

condicionalidades, sobretudo na área da educação, verificando se os compromissos exigidos pelo Estado se configuravam como um diferencial para o acesso e para a permanência dos alunos na EPT. Naquele momento, não levei em conta em minhas análises o enfoque de gênero, antes, priorizei o marcador social de classe, analisando as questões que surgiram ao longo do estudo sob a ótica das relações que os estudantes constroem com o saber, embasando essas reflexões, especialmente nas concepções de Charlot (2005). No entanto, foi possível observar que essas relações que se constroem com o saber e com o espaço acadêmico são influenciadas por diversos outros fatores, que não apenas o marcador social de classe. Diante disso, no doutorado, senti a necessidade de aprofundar as análises, abordando temáticas sob um ponto de vista que me permitisse trabalhar com outros marcadores sociais, como raça, classe e gênero.

Consciente das dificuldades implicadas em realizar uma análise que envolvesse um grupo muito grande, passei, então, a elencar critérios de elegibilidade para recorte e escolha do grupo que faria parte desse estudo. Dentre os critérios elencados, listei, além da obrigatoriedade de matrícula ativa em curso regular da Instituição, a opção de trabalhar com o curso técnico que contasse com o menor número de matrículas femininas, uma vez que um dos objetivos do trabalho foi o de abordar as relações de gênero, e as implicações advindas dessas relações. Assim sendo, cheguei ao grupo de estudantes da EJA, que no momento da pesquisa realizada no sistema acadêmico, contabilizava apenas oito matrículas femininas, dentre um universo de cento e vinte e oito matrículas ativas, ou seja, as mulheres representavam o percentual aproximado de apenas 6% das matrículas desse grupo.

Diante disso, passei a fazer alguns questionamentos: quem seriam essas mulheres? Como seriam suas trajetórias de vida até chegarem à educação profissional, e mais especificamente, até o IFSul? O que determinou a escolha do curso e dessa Instituição? Como se sentiam no ambiente acadêmico da EPT? Com relação às questões de gênero, como percebiam tais relações? E ainda, quais os impactos advindos dessas relações sobre suas histórias de vida, suas trajetórias acadêmicas, suas escolhas pessoais e profissionais? Esses foram alguns dos questionamentos levantados, aos quais busquei, com base nos relatos das participantes, responder durante o curso dessa pesquisa. Consciente de que talvez nem todos os questionamentos tenham sido respondidos em completude, observo que, na verdade, as reticências sempre estarão presentes, uma vez que ao

trabalharmos com histórias de vida, lidamos com as subjetividades do humano, e por isso, não existem respostas prontas, ou receitas exatas. Sempre haverá espaço para os questionamentos, e para o debate.

E é pela existência desse espaço, que desenvolvemos essa proposta, apresentando no capítulo a seguir, os objetivos que norteiam o estudo, tanto geral, quanto específicos, com a intenção de situar o leitor, já no início desse trabalho, a respeito das intenções contidas ao longo de seu desenvolvimento.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

Identificar e discutir acerca dos impactos advindos das relações de gênero sobre a trajetória de vida e formação, bem como sobre os processos de escolarização das mulheres, estudantes do curso técnico em Edificações - PROEJA, do Câmpus Pelotas do IFSul.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender quais são esses impactos, e em que medida afetam/afetaram a vida dessas mulheres;
- Observar se há percalços que necessitam transpor para manterem-se no curso e identificar quais são esses obstáculos;
- Verificar se sofrem algum tipo de preconceito no espaço da EPT, ou por parte de familiares ou amigos no que diz respeito à escolha do curso e área de atuação profissional, no caso, construção civil;
- Avaliar, segundo a ótica dessas estudantes, se o processo de escolarização na EPT contribui para a melhoria de suas condições de vida. Se sim, em que medida;
- Contribuir, a partir dos resultados auferidos, para a construção/melhoria de políticas Institucionais de combate ao sexismo, sobretudo no espaço do Câmpus Pelotas do IFSul;

3. O PROCESSO DE EDUCAÇÃO FEMININA E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CENÁRIO BRASILEIRO

Ao refletirmos acerca do acesso das mulheres à educação, vemos que este se deu de maneira extremamente desigual quando comparado ao processo de educação masculina. As visões acerca da educação feminina alicerçaram-se com base em diferentes discursos e convicções. Além do “dogma da desigualdade natural” (Badinter, 1985), esses discursos se estruturaram em concepções culturais, religiosas e biológicas, e foram perpetuados de diversas formas, inclusive por meio da literatura. Tais discursos perpassaram o tempo, bem como as diferentes culturas e religiões, tendo sempre um ponto em comum: a inferiorização da figura feminina e a construção de sua identidade como ser de natureza dócil, frágil, passiva e, portanto, subalterna, que deveria ser educada apenas para tornar-se “agradável”. (Wollstonecraft, 2016).

Em sua obra, intitulada “Reivindicação dos Direitos das Mulheres”, escrita ainda no século XVII e reeditada posteriormente, a autora Mary Wollstonecraft tece diversas críticas às visões do filósofo Jean Jacques Rousseau a respeito da educação das mulheres. Segundo ela, obras literárias como *Emílio*, escritas pelo filósofo, contribuíram para disseminar e reforçar ideias estereotipadas acerca da figura feminina, embasando um ideal de educação no qual as mulheres eram privadas de qualquer conhecimento que contribuísse para desenvolver o seu intelecto. Reforçava-se assim, a educação do corpo, com o intuito de torná-lo belo e agradável aos homens.

As meninas, desde muito novas, deveriam cuidar da aparência e aprender a controlar os seus instintos infantis, uma vez que não deveriam brincar como os meninos brincavam. Elas eram “forçadas a se sentar imóveis, a brincar com bonecas e a ouvir conversas tolas” (Wollstonecraft, 2016, p. 110), o que acabava por tornar o seu universo um tanto quanto limitado, restringindo-as, quando adultas, a reprimirem novamente seus instintos e tornarem-se apenas boas esposas, mães piedosas e donas de casa aplicadas.

Essa infeliz realidade, narrada pela autora, reproduziu-se das mais variadas maneiras, reverberando em diferentes espaços e culturas, inclusive no solo brasileiro. Não havia interesse em propiciar às mulheres uma educação de qualidade, como mencionado anteriormente, pois o objetivo era educá-las para o casamento. Havia também uma estreita relação entre a educação e a religião. Durante muito tempo, os conventos foram um dos poucos lugares onde as mulheres puderam

receber alguma instrução, ou serem alfabetizadas (Saffioti, 2013), contudo, a educação religiosa era carregada de preconceitos e preceitos morais, acarretando uma carga maior ainda sobre as meninas.

Apenas moças oriundas de classes mais altas tinham acesso às poucas escolas particulares existentes, ou às viagens para estudo nos países da Europa. Citamos como exemplo a educadora Dionísia Gonçalves Pinto, mais conhecida como Nísia Floresta, que foi umas das primeiras feministas brasileiras das quais se tem registro. Nascida na capitania do Rio Grande do Norte, em 1810, era filha de um advogado português e uma viúva brasileira. Lutou pelos direitos das mulheres e revolucionou a educação de sua época, ao abrir no ano de 1838 o Colégio Augusto, localizado no Rio de Janeiro, estabelecimento dedicado exclusivamente ao ensino das mulheres. Com um currículo considerado progressista para a época, a atitude foi alvo de inúmeras críticas, por oportunizar às meninas, além dos conhecimentos em corte e costura, disciplinas como o Latim, Matemática, Português e, inclusive, outros idiomas, como o francês, o italiano e o inglês².

A grande questão se pautava na lógica que regia o pensamento comum da época, de que as mulheres não precisavam desses conhecimentos. Em sua obra, a filósofa e autora francesa Elizabeth Badinter comenta a respeito e explica que boa parte dos homens importantes, entre os séculos XVI e XVIII, entre eles filósofos, escritores, e autoridades eclesiásticas, concentraram seus esforços no sentido de convencer as mulheres de que não necessitavam de instrução, além das inerentes ao bom andamento do lar: “O saber, dizem eles, estraga a mulher, distraíndo-a de seus deveres mais sagrados” (Badinter, 1985, p. 110).

Discursos como este continuaram presentes, e mesmo quando a educação das mulheres começou a ser admitida no Brasil, havia ainda uma grande diferença entre os currículos destinados aos meninos e às meninas, uma vez que para elas, era vetado o ensino de Geometria, e no que diz respeito à aritmética, poderiam aprender apenas o básico dos princípios matemáticos, no caso, as quatro operações. A disparidade entre homens e mulheres era tamanha, que até mesmo as mestras contratadas para darem aulas às meninas possuíam um conhecimento mínimo, além

² Informações obtidas por meio do estudo introdutório escrito por Peggy Sharpe-Valadares, para a reedição da obra “Opúsculo Humanitário”, pela Editora Cortez em 1989, redigido originalmente por Nísia Floresta, em 1853.

de receberem salários menores, pois não lecionavam Geometria, fator levado em conta para o cálculo dos proventos. Com relação à profissionalização feminina, cabe destacar ainda, que durante muito tempo, o magistério foi uma das poucas profissões aceitas para esse público. Por tratar-se de um ofício que envolvia a questão do cuidado, passou a ser culturalmente atribuído ao papel maternal desempenhado pelas mulheres. A respeito, Saffioti menciona: “Independentemente da vocação profissional das mulheres, a sociedade decidiu em que setor das atividades econômicas seria empregada a força de trabalho feminina” (Saffioti, 2013, p. 323).

Cabe destacar que, em todo esse cenário, repleto de assimetrias e disparidades, a permissão para que as mulheres ingressassem no Ensino Superior, à época denominado Ensino Secundário, ocorreu apenas no final do século XIX, por intermédio do Decreto de nº 7.247 (BRASIL, 1879). Entretanto, apesar do direito ao acesso, o primeiro diploma de conclusão foi entregue à uma mulher³ somente oito anos após a promulgação desse Decreto, o que deixa transparecer o quão persistentes eram as barreiras interpostas entre as mulheres e o seu acesso à educação.

Conforme menciona Saffioti “até 1930, a representação feminina nos cursos superiores foi bastante escassa [...]” (Saffioti, 2013, p. 310), as mulheres que buscavam profissionalizar-se, optavam, em sua grande maioria, pelos cursos Normais, que embora ofertados no país desde 1831, receberam regulamentação específica apenas no ano de 1946, por meio do Decreto nº 8.530 (Brasil, 1946). Devido às inúmeras dificuldades, inclusive de ordem legal, para que as normalistas ascendessem aos cursos superiores, o magistério das séries iniciais se constituiu durante muitos anos como uma profissão destinada às mulheres, acabando por absorver boa parte do contingente de trabalho feminino.

De acordo com os registros históricos, a partir da década de 60, o acesso das mulheres aos cursos superiores teve um aumento relevante após a promulgação da Lei de nº 4.024/1961, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1961). Esse dispositivo legal garantiu que os cursos de segundo grau (atualmente denominados de ensino médio) fossem equiparados, estabelecendo equivalência entre eles, o que abriu possibilidades às normalistas para prestarem os

³ Rita Lobato Velho Lopes foi a primeira mulher a receber o título de Bacharel em Medicina no Brasil, pela Faculdade de Medicina da Bahia. Disponível em: <http://www.faperj.br/?id=2748.2.6>. Acesso em: 07 out. 2021.

exames de ingresso aos cursos de nível superior, ampliando assim, significativamente os números de matrículas femininas nessa modalidade de ensino.

A partir daí, com a expansão da industrialização e dos processos de urbanização, houve uma crescente necessidade de mão de obra nos mais diversos campos de trabalho, o que acabou ocasionando algumas mudanças importantes, dentre elas, a reformulação da LDB, por meio da lei de nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), que resultou na ampliação do sistema educacional como um todo. Cabe destacar que, em decorrência dessas mudanças, a partir da década de 70, teve início um processo lento, porém gradual, de redução do chamado “hiato de gênero” (*gender gap*), termo que, segundo Beltrão e Alves (2004), trata dessa diferença nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres.

Atualmente, no cenário educacional brasileiro, as mulheres são maioria tanto na educação profissional quanto nos cursos de graduação, de acordo com os dados auferidos por meio do último censo⁴ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizado no ano de 2018. Entretanto, ao analisarmos os dados divulgados no ranking de igualdade de gênero⁵ publicado pelo Fórum Econômico Mundial em março de 2021, percebemos que a variável relacionada às conquistas educacionais é a única que apresenta score 1, ou seja, conquistas masculinas e femininas em grau de *igualdade*⁶. As demais variáveis apresentam valores abaixo de 1, sendo o valor mais baixo atribuído à representação política das mulheres. Cabe destacar também, que, no ranking geral, o Brasil caiu 26 posições em relação a outros países participantes desde 2006 quando a avaliação foi implementada.

Diante do exposto, é perceptível o quanto os discursos perpetrados ao longo do tempo contribuíram para estratificar uma ideia de desigualdade como um fator construído historicamente, e que esses estereótipos ainda marcam a vida das mulheres e se mantêm postos diante delas, que em sua grande maioria, continuam responsáveis pelo cuidado com a casa e com os filhos, ainda que trabalhem fora, estudem, ou exerçam outras atividades. Compreendemos, portanto, a relevância de

⁴ Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-profissional-e-nos-cursos-de-graduacao/21206. Acesso em: 09 out. 2021.

⁵ Global Gender Gap Report. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2021.pdf. Acesso em: 09 out. 2021.

⁶ Optamos por utilizar a classificação original atribuída aos scores, conforme consta no relatório: 0 – desigualdade total; 1 – igualdade.

pesquisas que trabalhem essas relações de gênero a partir da ótica dos estudos feministas, pois apesar de muitos avanços, ainda “permanecem em ação mecanismos que produzem desigualdades que [...] operam para a desvantagem das mulheres [...]” (Miguel, 2014, p. 18).

Essas desvantagens se traduzem das mais variadas maneiras e continuam presentes como barreiras que se impõem às mulheres. No caso da educação, por exemplo, é possível inferir, que embora elas sejam maioria em praticamente todos os níveis de ensino, ainda persistam adversidades, senão para seu acesso, talvez para a permanência, ou ainda, para que possam desfrutar de uma educação pública, gratuita, de qualidade e em condições de equidade em relação aos homens.

Tal questão nos leva a refletir sobre a divisão sexual do trabalho que, segundo Kergoat (2009), não é produzida por um destino biológico, antes é fruto de uma construção social e reproduz as relações de dominação, exploração e alienação da força de trabalho feminina, possuindo um papel central na construção das hierarquias de gênero (Biroli, 2018). A respeito desse conceito, Kergoat (2009) vai elucidar ainda que essa divisão desigual de tarefas está alicerçada sobre dois fundamentos, que ela vai chamar de princípios organizadores: da separação e o da hierarquização. A separação vai dividir socialmente o trabalho, entre trabalhos destinados aos homens, e outros, às mulheres. Já o da hierarquização vai considerar os trabalhos masculinos mais importantes, ou seja, de maior relevância social que o trabalho realizado pelas mulheres.

Uma vez que a distribuição das tarefas domésticas é extremamente desigual, esses fatores acabam incidindo diretamente sobre a vida das mulheres nas mais diversas esferas, englobando desde suas vidas pessoais até suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Segundo Lerner (2019, p. 273) “[...] há mais de 2.500 anos as mulheres são prejudicadas em termos educacionais e privadas das condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento abstrato”. A autora explica que as inúmeras tarefas atribuídas às mulheres, como o cuidado com a casa e com os filhos, acabam por absorver de tal forma o tempo, que pouco lhes resta para dedicarem às atividades intelectuais:

As mulheres lidam com o particular irredimível: vivenciam a realidade todos os dias, a cada hora, em sua função de servir (cuidando da comida e da sujeira); em seu tempo, que pode ser interrompido sempre; em sua atenção dividida. Pode alguém generalizar enquanto a vida particular clama por ela a todo momento? (Lerner, 2019, p. 275).

As relações de dominação que foram construídas ao longo dos anos estão tão legitimadas em nossa sociedade que passam, assim, a serem invisíveis, até mesmo diante das próprias mulheres que sofrem o efeito dessas opressões. Portanto, consideramos de extrema relevância fomentarmos essas discussões, com o intuito de trazer à tona as desigualdades existentes em nossa sociedade, e é para esse objetivo que caminhamos, no intuito de amplificar e viabilizar tais debates ao longo deste estudo.

Dando continuidade às nossas considerações, passaremos à seção seguinte, trazendo um breve histórico no que diz respeito à trajetória da EPT no Brasil, concentrando nosso olhar, sobretudo, na Educação Pública, por ser o eixo onde se realiza esse estudo.

4. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA NO BRASIL

4.1. DAS ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES AOS INSTITUTOS FEDERAIS

Ao revisitarmos a história da EPT no Brasil, percebemos que sua origem carrega forte relação com os marcadores sociais de raça e de classe. Os primeiros movimentos de educação profissional de que se tem registro em solo brasileiro derivam do processo de colonização. Muito antes da criação de escolas destinadas para esse fim, os escravos, índios e negros eram forçados a aprender ofícios, de acordo com a necessidade e determinação de seus senhores. Esse aprendizado ocorria nas oficinas existentes nas próprias fazendas, e de maneira simples, sem qualquer sistematização, os conhecimentos profissionais, ainda que rudimentares, eram transmitidos conforme surgiam as demandas (Fonseca, 1961).

De acordo com Fonseca:

O fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofícios marcou com um estigma de servidão o ensino industrial em nosso país [...] desde então, habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais. (Fonseca, 1961, p. 18).

Esse estigma persistiu e desde os idos tempos da colonização até o início do século XIX, quando entraram em funcionamento, no Brasil, as primeiras escolas profissionalizantes, o caráter assistencialista se manteve presente, inclusive nos textos legais. O objetivo da profissionalização, desde o princípio, sempre esteve

atrelado à formação de mão de obra, cujo público-alvo, de acordo com a própria legislação, seriam os chamados *desfavorecidos da fortuna* (Brasil, 1909). O início oficial dessa trajetória de educação profissionalizante no país se deu por meio da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, destinadas à preparação desse público para o trabalho. As escolas foram criadas pelo então presidente Nilo Peçanha⁷, em 1909, por intermédio da Lei nº 7.566, e tinham como objetivo principal oferecer:

[...] às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta⁸ pela existência [...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (Brasil, 1909).

A intenção era, de acordo com o artigo segundo da referida lei, a formação de mão de obra operária, que seria capacitada por meio de aulas teóricas e práticas. O texto legal explicitava ainda, em seu artigo sexto, os requisitos para ingresso: meninos pobres, com idades entre dez e treze anos, que não possuíssem doenças infectocontagiosas nem deficiências físicas. Ao observarmos o texto legal, é possível identificar, além do caráter assistencialista atribuído à escola, como mencionamos anteriormente, uma perspectiva de educação como redentora da sociedade (Luckesi, 1994), uma vez que se esperava que os meninos, ali educados, tivessem suas mentes moldadas a partir dos ensinamentos recebidos, para assim, serem úteis à sociedade.

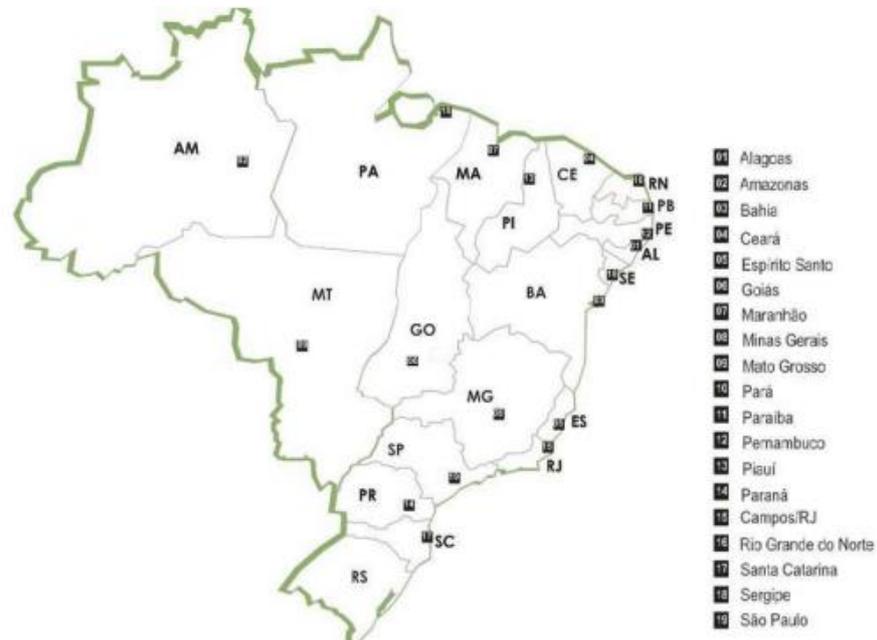
Cabe destacar que o contexto em que se deu essa primeira expansão do ensino técnico no país combinava um cenário de monocultura cafeeira e elites oligárquicas, com o início de um crescimento significativo do desenvolvimento industrial e urbano, que antecedia a Revolução de 1930⁹. O referido Decreto legal criou dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, a serem instaladas nas capitais do País, de acordo com a imagem abaixo:

⁷ Por conta da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, Nilo Peçanha foi considerado o patrono do Ensino Técnico no país, notabilizando-se pelo lema: “*O Brasil de hoje saiu das academias, o Brasil de amanhã sairá das oficinas*”. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/58991-plataforma-reunira-dados-sobre-o-ensino-tecnico-e-tecnologico>. Acesso em: 11 out. 2021.

⁸ Salientamos que por uma questão de autenticidade, optamos por manter a grafia conforme consta nos textos originais.

⁹ Resumidamente, a Revolução de 1930 tratou-se de um golpe de Estado, por meio do qual o presidente Washington Luís foi deposto, e o presidente então eleito, Júlio Prestes foi impedido de assumir a presidência sob acusação de fraudes no processo eleitoral. Esse movimento foi articulado entre os Estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul. A partir de então, Getúlio Vargas assume o poder como Presidente provisório. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/revolucao-de-1930-3>. Acesso em: 12 out. 2021.

Figura 06 – Localização geográfica das Escolas de Aprendizes e Artífices (1909)



Fonte: Ministério da Educação

As Escolas de Aprendizes e Artífices entraram em funcionamento já no ano seguinte, 1910, e foram se estruturando com o passar do tempo. Cabe destacar que, nessas primeiras escolas, as condições eram bastante precárias, pois grande parte dos prédios era improvisada, bem como as oficinas. O mesmo pode se dizer com relação aos professores, uma vez que, embora a legislação¹⁰ prevísse que as aulas primárias fossem ministradas por normalistas, e as aulas de desenho, por especialistas, não havia professores suficientes e, por isso, boa parte do quadro docente, principalmente no que se referia às aulas práticas, acabou sendo formado por mestres oriundos das fábricas e oficinas, desprovidos dos conhecimentos teóricos necessários (Fonseca, 1961).

Contudo, a despeito de todas as dificuldades existentes, a EPT foi se consolidando como modalidade de ensino, e mesmo com a saída de Nilo Peçanha da presidência da República, os governos seguintes assumiram essa plataforma, dando continuidade ao ensino técnico. Passaremos, portanto, a destacar algumas das principais alterações ocorridas ao longo do tempo, principalmente no que se refere à

¹⁰ Decreto de nº. 7649, de 11 de novembro de 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7649-11-novembro-1909-525418-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 out. 2021.

EPT, começando a partir da ascensão de Getúlio Vargas à presidência, quando teve início no Brasil a chamada Era Vargas¹¹, a contar de 1930.

A primeira mudança que se deu, ainda no mesmo ano, foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, o qual agrupou sob sua alçada todas as instituições de educação mantidas pelo Poder Público, dentre elas, as Escolas de Aprendizes e Artífices. Essa mudança foi fundamental para a melhoria das escolas existentes, uma vez que estas passaram a receber um maior investimento por parte do Governo Federal, e conseqüentemente, puderam ampliar suas instalações, quadros de pessoal e cursos.

A seguir, outra questão de extrema relevância e que teve impactos muito positivos sobre a EPT, foi a promulgação da Constituição Federal de 1937, que apesar de ser a quarta constituição a ser publicada no País, foi a primeira a versar acerca do Ensino Industrial, colocando-o como primeiro dever do Estado no que dizia respeito à educação. De acordo com o artigo de nº 129:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (Brasil, 1937).

Uma vez mais, o Estado chama para si a responsabilidade de investir na educação, sobretudo profissional e técnica, estabelecendo, assim, diretrizes e bases para a educação nacional, de acordo com o que preconizava a constituição. Diante disso, foi pensado um pacote de mudanças para o sistema educacional vigente, sendo criadas as chamadas Leis Orgânicas. As primeiras três leis, publicadas durante a gestão de Gustavo Capanema como Ministro da Educação e Saúde, ficaram conhecidas como Reforma Capanema e visavam regulamentar o Ensino Industrial, o Ensino Secundário¹² e o Ensino Comercial¹³. A seguir, a partir de 1946, mesmo com a deposição de Vargas e a conseqüente troca do Ministro da Educação, o novo

¹¹ Período compreendido entre os anos de 1930 a 1945, onde o país foi governado pelo Presidente Getúlio Dornelles Vargas. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/getulio-dornelles-vargas>. Acesso em: 12 out. 2021.

¹² Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2021.

¹³ Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del6141.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

governo deu sequência às reformas, e foram criadas Leis Orgânicas para regulamentar o Ensino Primário¹⁴, o Ensino Normal¹⁵ e o Ensino Agrícola¹⁶.

Embora tais legislações tenham sido de extrema relevância para o cenário educacional brasileiro, nesse momento, vamos nos ater apenas à Lei Orgânica do Ensino Industrial, nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, por ter ligação direta com o lócus onde se dará a pesquisa. Tal legislação teve desdobramentos muito relevantes no que diz respeito ao ensino profissionalizante no país, uma vez que conferiu certa linearidade ao estabelecer preceitos gerais que deveriam guiar o seu funcionamento em todo o território nacional. Por meio da articulação do ensino industrial com outras modalidades, prevista no artigo de nº 18, e ao equiparar o ensino profissionalizante ao secundário, abria-se a possibilidade de ingresso no Ensino Superior em cursos que dessem sequência à formação técnica para os estudantes egressos da EPT. Compete destacar que essa mudança trazida pela lei foi de grande relevância, tendo em vista que, anteriormente, apenas aqueles com maior poder aquisitivo tinham condições de chegar ao ensino superior. De acordo com Fonseca, essa mudança conferiu ao ensino industrial “[...] uma nova filosofia, uma outra concepção, mais ampla, mais democrática, mais consentânea com a realidade da época” (Fonseca, 1961, p. 268).

Contudo, é importante registrar que tal legislação surgiu em meio a disputas de poder entre os Ministérios da Educação e Trabalho, que de acordo com Meireles (2007, p. 45) ocorreram, pois, “a Indústria não queria abrir mão do controle sobre os cursos de formação profissional, desejando assumir o comando do sistema, refletindo suas posições via Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio”. Como a questão ficou a cargo do Ministério da Educação e Saúde, para atender de certa forma à pressão exercida pelos proprietários das Indústrias, o governo criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai), em 22 de janeiro de 1942, pela Lei de nº

¹⁴ Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 de out. 2021.

¹⁵ Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 de out. 2021.

¹⁶ Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2021.

4.048¹⁷, atribuindo, assim, à iniciativa privada a competência de atender a determinadas demandas de formação profissional, como, por exemplo, os cursos de aprendizagem, que ficaram a cargo do Senai. Posteriormente, deu-se a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) pelos Decretos-Lei de nº 8.621 e 8.622 de janeiro de 1946. Ambos fazem parte do chamado *Sistema S*¹⁸ de ensino, que é composto também por outras instituições, contudo, como o nosso foco é a Rede Federal, optamos por destacar apenas a criação do Senai e do Senac, por terem maior relevância no cenário nacional, de acordo com nosso entendimento.

Seguindo nossa linha de argumentação, falemos agora de outra legislação que veio em complementaridade à Lei do Ensino Industrial. Trata-se da Lei de nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942¹⁹, destinada à Criação das Escolas Técnicas e Industriais. Por meio dela, alterou-se a nomenclatura, extinguindo assim os antigos estabelecimentos federais de ensino, e criando, em seu lugar, novas escolas, permanecendo, porém, os mesmos prédios e equipes de servidores. Surgia então a Escola Técnica de Pelotas, sobre a qual passaremos a explanar na seção posterior. Cabe, contudo, destacar que, apesar de todas as mudanças ocorridas naquela época e da melhoria do sistema educacional como um todo, havia também um interesse do Estado e das classes dominantes nessa formação de mão de obra operária. Pautados por uma concepção Dialética, compreendemos ser esse também um meio de manutenção da ordem social vigente, estruturada sobre a divisão de classes, uma vez que o próprio Estado, e também a elite (donos de Indústrias e Fábricas que absorvem a mão de obra proletária), se valem dessa hierarquia social e dela necessitam para manter sua hegemonia (Marx; Engels, 2012).

¹⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm. Acesso em: 13 out. 2021.

¹⁸ Conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); e Serviço Social de Transporte (SEST). Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 15 out. 2021.

¹⁹ Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2021.

Ao mesmo tempo em que as mudanças ocasionadas pela legislação abriram possibilidades para alguns, por outro lado, vetaram possibilidades a outros. Se nas legislações anteriores o ingresso na EPT era destinado aos “desfavorecidos da fortuna”, com a promulgação da lei nº 4.073/1942, essa condicionante caiu em desuso, e passou a ser condição *sine qua non*²⁰ para ingresso, submeter-se a exames intelectuais, o que acabava por prejudicar muitos estudantes, que mesmo oriundos das classes mais baixas, não teriam acesso ao ensino profissionalizante, devido à precariedade da educação recebida anteriormente. Mais uma vez, é possível perceber que o Estado, ainda que estivesse investindo em educação e em políticas públicas, assim o fez alicerçado sob ideais liberais, visando à manutenção da ordem social, e assim, à expropriação das forças de trabalho, sobretudo das classes menos abastadas. Diante disso, por uma questão de concepção epistemológica, que pauta nossas reflexões, não poderíamos terminar essa explanação sem antes refletir a respeito. Na seção seguinte, abordaremos acerca das políticas educacionais destinadas a jovens e adultos no Brasil, elucidando como se deu essa construção até a modalidade EJA.

4.2. PERCURSO LEGAL DA EJA NO CENÁRIO BRASILEIRO E SUA ARTICULAÇÃO COM A EPT

Essa seção se destina a explicar acerca da EJA no país, e para tal, faz-se necessário retomarmos algumas questões legais que fundamentaram muitas mudanças ocorridas em termos educacionais no solo brasileiro. A promulgação da Constituição de 1934 formalizou a educação como um direito de todos, e por meio de sua outorga, o Estado chama para si o compromisso de ofertá-la aos brasileiros e estrangeiros domiciliados no país. Foi também, a partir da assinatura desta Constituição, que diversas outras mudanças passaram a ocorrer em âmbito nacional. Vamos voltar nossa atenção, a contar do ano de 1947, com a criação do Serviço de Educação de Adultos, pois foi a partir desse momento que se intensificaram as Campanhas Nacionais para a Educação de Adultos no país, visando qualificá-los, ainda que minimamente, para ocuparem postos de trabalho na indústria de base, que vivia um intenso processo de expansão, segundo Abreu:

²⁰ Expressão derivada do latim que se utiliza para indicar condição essencial à realização de um determinado ato. Disponível em: <https://www.dicionariodelatim.com.br/busca.php?search=sine+qua+non>. Acesso em: 13 out. 2021.

Essas políticas [educacionais] possuíam a finalidade de formar trabalhadores que atendessem à demanda de força de trabalho capacitada, base para o desenvolvimento da indústria nacional. O Estado liberal financiaria a construção de uma escola também liberal. (Abreu et. al., 2014, p. 32).

E foi nesse contexto, pós Segunda Guerra Mundial, que o Brasil vivenciou fortes movimentos visando, prioritariamente, a alfabetização de adultos, com o intuito de formá-los para atender às necessidades do mercado de trabalho em expansão. É notável que o investimento do Estado em políticas educacionais, sobretudo no que diz respeito à EJA, foi fortemente motivado pelos seus próprios interesses de expansão da Indústria e do Capital, e não por uma questão de consciência política ou de justiça social. Agências formadoras como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), recém-criadas no cenário mundial da época, figuravam como as grandes reguladoras em relação aos comportamentos governamentais, estipulando, assim, as metas que deveriam ser alcançadas por cada país participante, principalmente os países considerados de Terceiro Mundo (Abreu et. al., 2014).

Concomitantemente a todo esse processo de expansão industrial, as campanhas de educação destinadas aos adultos começaram a surtir o efeito esperado, e os índices de analfabetismo começaram a declinar ao longo do período. O educador Paulo Freire passou a figurar como um nome de referência no cenário brasileiro, pois sua proposta de alfabetização apresentava resultados recordes, como o que consolidou o seu nome, aliando-o ao método que passou a ser conhecido como Método Paulo Freire de Alfabetização, ocorrido na cidade de Angicos, em Rio Grande do Norte, onde adultos foram alfabetizados em pouco mais de quarenta horas (Gadotti, 2014).

Todo esse aceleração dos processos de expansão Industrial e política acabou culminando no que chamamos de Golpe da Ditadura Militar, instaurado no ano de 1964, em que os militares, articulados entre si e em conjunto com empresários e latifundiários da época, depuseram o então presidente, João Goulart, sob suspeita de uma possível ameaça de instauração de um regime comunista, assumindo assim, de maneira ilegítima, o governo do País pelas próximas duas décadas que se seguiram. Essa mudança certamente refletiu no contexto educacional brasileiro, uma vez que educadores progressistas, como Paulo Freire, foram duramente perseguidos, na tentativa de serem silenciados por trazerem uma proposta de formação crítica e reflexiva, considerada subversiva e capaz de incitar as massas populares à revolta.

Diante dessas mudanças ocorridas no cenário político brasileiro, a educação de adultos no país, que já possuía dentre suas intencionalidades, a formação de mão de obra, volta-se ainda mais para o atendimento dessa demanda, como menciona Abreu:

Embora o governo tenha mudado a perspectiva democrática das campanhas de alfabetização de adolescentes e de adultos, manteve a perspectiva de formação não só de força de trabalho simples, como também a formação de um exército industrial de reserva, dando prosseguimento ao atendimento de uma fração daqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria. (Abreu, et. al., 2014, p. 47).

Cabe lembrar aqui, que embora estivesse presente nas pautas políticas da época, a EJA ainda não havia sido regulamentada por meio de legislação específica, o que veio a ocorrer apenas a partir da reformulação da LDB de 1971 que, como mencionamos anteriormente, resultou na ampliação do sistema educacional como um todo, e passou a regulamentar, dentre os níveis de ensino, o Ensino Supletivo.

Outro momento de grande relevância no contexto histórico da educação de adultos e que não podemos deixar de registrar, trata-se do intenso movimento e das discussões que começaram a acontecer no cenário nacional, a contar do ano de 1996, através dos Fóruns Estaduais de EJA, que surgiram a partir das reuniões preparatórias para as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEA), organizadas em parceria entre MEC e UNESCO. Juntamente com todo esse processo de articulação, ocorreu a promulgação da nova LDB, sob o número 9.394/96 (Brasil, 1996), que regulamentou a EJA, articulando-a preferencialmente à educação profissional.

Após a publicação da LDB de 1996, a EJA continuou a ser tema de debates, mas somente a partir da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, ela teve suas diretrizes curriculares nacionais regulamentadas especificamente, e passou de fato, a ser considerada uma Modalidade da Educação Básica. De acordo com o parecer CNE/CEB nº 11, aprovado em 10 de maio de 2000, e que embasa a referida resolução, a EJA possui três finalidades principais, que seriam as de *reparar*, *equalizar* e *qualificar*. Embora não venhamos a abordar essas funções de maneira mais aprofundada, cabe aqui citar brevemente o significado de cada uma delas no contexto legal do sistema educacional em que se inserem.

Reparar diz respeito à restauração do tempo perdido no tocante ao acesso à educação e aos conteúdos escolares, bem como demais saberes sistematizados, aos quais o/a aluno/a deveria ter tido acesso na idade adequada:

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma **reparação corretiva**, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (Brasil, 2000, p. 9).

Equalizar, no sentido de equilibrar o acesso e as oportunidades educacionais para esses estudantes, que, segundo o redator do parecer:

[...] devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. (Brasil, 2000, p. 10).

E por fim, qualificar, que diz respeito à educação continuada, ao longo da vida:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA [...] ela é um apelo para [uma] educação permanente [...]. (Brasil, 2000, p. 11).

Ao analisarmos a trajetória da EJA no cenário educacional brasileiro, bem como suas finalidades acima dispostas, percebemos que o projeto da educação de adultos no Brasil, como já mencionamos, vem seguindo, ao longo do tempo, os moldes de uma educação liberal. Ainda que boa parte dos educadores se pautem pelo legado deixado por Paulo Freire e abracem em sua prática pedagógica o ideário de uma educação progressista, compreendemos que o Estado, por sua vez, segue pautando seus investimentos em educação, sobretudo na EJA, a partir da ótica do capital, visando o retorno desse investimento sob a forma de mão de obra para atuação no *mercado de trabalho*²¹. Abreu destaca que “[...] a política educacional é mediada pelo Estado, que localiza a EJA como um dos pilares de sustentação da formação da força de trabalho simples [e] subalterna, para o mercado capitalista”. (Abreu et. al., 2014, p.72).

Os dispositivos legais foram ampliados, e no decorrer do tempo, houve a promulgação do Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), levando à criação, em toda

²¹ Embora tenhamos preferência pela terminologia “Mundo do trabalho”, por trazer uma ideia mais ampla, e com a qual nos identificamos mais em termos de concepção, por vezes, utilizaremos também a expressão “Mercado de trabalho” para ressaltar essa ideia de trabalho como algo restrito e direcionado a atender, pura e simplesmente, às demandas do Capital (VIEIRA et al, 2021).

a Rede Federal de Ensino, de cursos técnicos que aliem a formação do Ensino Médio com a formação técnica.

Compreendemos que os dispositivos legais são essenciais, entretanto, mais do que a sua regulamentação em termos legais, faz-se necessário que se institua na prática essa legalidade (Chauí, 2006), e que esses adultos tenham, de fato, a oportunidade de acessar esses espaços que lhes são de direito, não porque fazendo isso poderão servir ao capital e aos interesses do Estado, mas para que, de posse desse direito, possam construir, a partir do acesso aos saberes, antes negados, condições de vida mais equânimes, para si próprios e para aqueles que os cercam.

4.3. DA ESCOLA DE ARTES E OFÍCIOS ATÉ TORNAR-SE IFSUL – CÂMPUS PELOTAS

Como mencionado em outros momentos desse trabalho, nosso estudo se deu no espaço do Câmpus Pelotas do IFSul, e para contextualizarmos a respeito, daremos sequência às mudanças ocorridas na Legislação nacional, as quais possibilitaram, ao longo dos anos, a evolução da EPT no âmbito da referida Instituição, e sua implementação na cidade de Pelotas/RS. Apesar da lei de criação das Escolas de Artes e Ofícios ter sido assinada por Nilo Peçanha em 1909, passar-se-iam quase vinte anos até que o projeto de educação profissional na cidade de Pelotas fosse de fato implementado em termos governamentais. Cabe destacar que inicialmente seriam vinte escolas no país, contudo a proposta não se efetivou na capital gaúcha, Porto Alegre, devido ao fato desta já possuir na época um Instituto Technico-Profissional em funcionamento (Meireles, 2007), o qual viria futuramente a chamar-se Instituto Parobé.

A primeira Instituição fundada na cidade se deu por meio de ações articuladas pela equipe diretiva da Bibliotheca Pública Pelotense e, no dia 07 de julho de 1917, a Escola de Artes e Ofícios de Pelotas foi criada. Constituiu-se como sociedade civil e foi construída por várias mãos, através de doações do Comércio, da Indústria local, e também, de particulares que abraçaram a causa. Contudo, apesar de todos os esforços, e da conclusão do prédio no ano de 1923, a escola não chegou a entrar em funcionamento. Após muitos impasses, a diretoria decidiu, em Assembleia Geral, doá-la ao Município de Pelotas no ano de 1930, o qual no mesmo ano, tratou

de colocá-la em funcionamento, por meio do Decreto Municipal de nº 1.795 de 08 de março de 1930, transformando-a em Escola Thecnico Profiissional.

Alguns anos mais tarde, em 1933, por meio do Decreto Municipal de nº 1.864, ocorreu uma mudança de regulamento, e com isso, a escola passou a chamar-se Instituto Profissional Técnico (ITP). O ITP funcionou durante 10 anos, sendo extinto em 1940, para a construção da Escola Técnica de Pelotas (ETP). A ETP, passou a existir a partir da lei de nº 4.127/1942, mencionada anteriormente, a qual criou as Escolas Técnicas e Industriais. Devido ao tamanho da obra, e o tempo destinado à sua construção, a inauguração veio a ocorrer apenas no ano de 1943, mais precisamente, no dia 11 de outubro, e contou com a participação do Presidente Getúlio Vargas.

Figura 07 – Inauguração da ETP no município de Pelotas no ano de 1943



Fonte: Página Olhares sobre Pelotas

A contar da inauguração, deu-se início à estruturação dos quadros de servidores, bem como, o primeiro vestibular para seleção dos estudantes. As primeiras turmas tiveram início no ano de 1945, e a partir de então, a escola foi aumentando gradativamente, tanto em estrutura, como em recursos humanos, diversidade de cursos, e conseqüentemente, número de estudantes matriculados.

Alguns anos mais tarde, em 1959, com a expedição da Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro²², a qual trazia em seu escopo uma nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial vinculados ao Ministério da

²² Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109459/lei-3552-59>. Acesso em: 16 out. 2021.

Educação (MEC)²³, a ETP passa a ser considerada uma autarquia federal, e de acordo com o artigo de nº 16 da referida lei, passa a ter “[...] personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira [...]” de acordo com os preceitos legais. Cabe destacar que a mudança de nome para Escola Técnica Federal de Pelotas, só veio a ocorrer aproximadamente seis anos mais tarde, em 1965, por intermédio da Lei de nº 4.759 de 20 de agosto²⁴, destinada a normalizar a nomenclatura das Universidades e Escolas Técnicas Federais.

A década de 70 representou um período de crescimento bastante significativo para a Instituição, pois surgiram novos cursos, e o número de matrículas em 1974 ultrapassava a marca dos 3.000 alunos. De acordo com Meireles:

O crescimento da Escola Técnica Federal de Pelotas e a repercussão pública da utilidade social do seu sistema de ensino tiveram projeção nacional, tendo a Presidência da República outorgado ao Diretor do estabelecimento a Comenda da Ordem Nacional de Mérito Educativo. (Meireles, 2007, p. 79).

Com a diversidade de cursos e um gradativo aumento no número de matrículas, a escola chegou a ser considerada a maior Escola Técnica do Rio Grande do Sul. Entretanto, um processo de maior expansão viria após a promulgação da Constituição de 1988²⁵, que embora não versasse especificamente acerca do Ensino Técnico, colocava sob o Estado a responsabilidade de assegurar, dentre vários direitos, o acesso à profissionalização. Com base nisso, o MEC passou a desenvolver um plano de expansão e crescimento para o Ensino Técnico, facultando a abertura de Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) que estariam ligadas à uma Escola Técnica Federal e assim, deu-se início ao projeto da Unidade Descentralizada de Sapucaia do Sul, contudo, a obra de construção das instalações iniciou apenas no ano de 1992, porém devido a problemas na execução das mesmas, o efetivo funcionamento teve início quatro anos mais tarde, em 1996.

²³ Cabe registrar que naquele momento, já havia ocorrido a criação do Ministério da Saúde (1953) e o Ministério da Educação, de acordo com a Lei nº 1.920 de 25 de julho de 1953, passou a chamar-se Ministério da Educação e Cultura (MEC). Posteriormente, no ano de 1985, com a criação do Ministério da Cultura, passou a chamar-se apenas Ministério da Educação, conservando, entretanto, a sigla MEC. Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/apresentacao>. Acesso em: 17 out. 2021.

²⁴ Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 out. 2021.

²⁵ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 out. 2021.

Posteriormente, no ano de 1999, ocorreu a transformação da ETFPEL em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS). A mudança foi fruto de uma nova legislação que havia sido expedida no ano de 1995, destinada à criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, a saber, Lei de nº 8.948 de 08 dezembro de 1994²⁶. A partir desse texto legal, as Escolas Técnicas, vinculadas ao MEC seriam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, porém, tal modificação demorou ainda alguns anos para efetivar-se. A partir da transformação para CEFET-RS, possibilitou-se a oferta dos primeiros cursos superiores de graduação e pós-graduação.

A expansão do CEFET-RS por meio das Unidades Descentralizadas continuou, e dez anos mais tarde, foi inaugurada a Unidade Descentralizada de Charqueadas em 2006, e a Unidade Descentralizada de Passo Fundo em 2007. Cabe destacar que o país vivia um momento de grande investimento por parte do Governo Federal na área da educação, e para dar continuidade ao plano de expansão das Instituições Federais de Ensino, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva assinou, no ano de 2008, a Lei de nº 11.892 de 29 de dezembro, instituindo, assim, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformando os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

O CEFET-RS passou, então, a se denominar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Cabe destacar, de acordo com o parágrafo 2º da referida legislação que os institui, que os IFs são:

Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (Brasil, 2008).

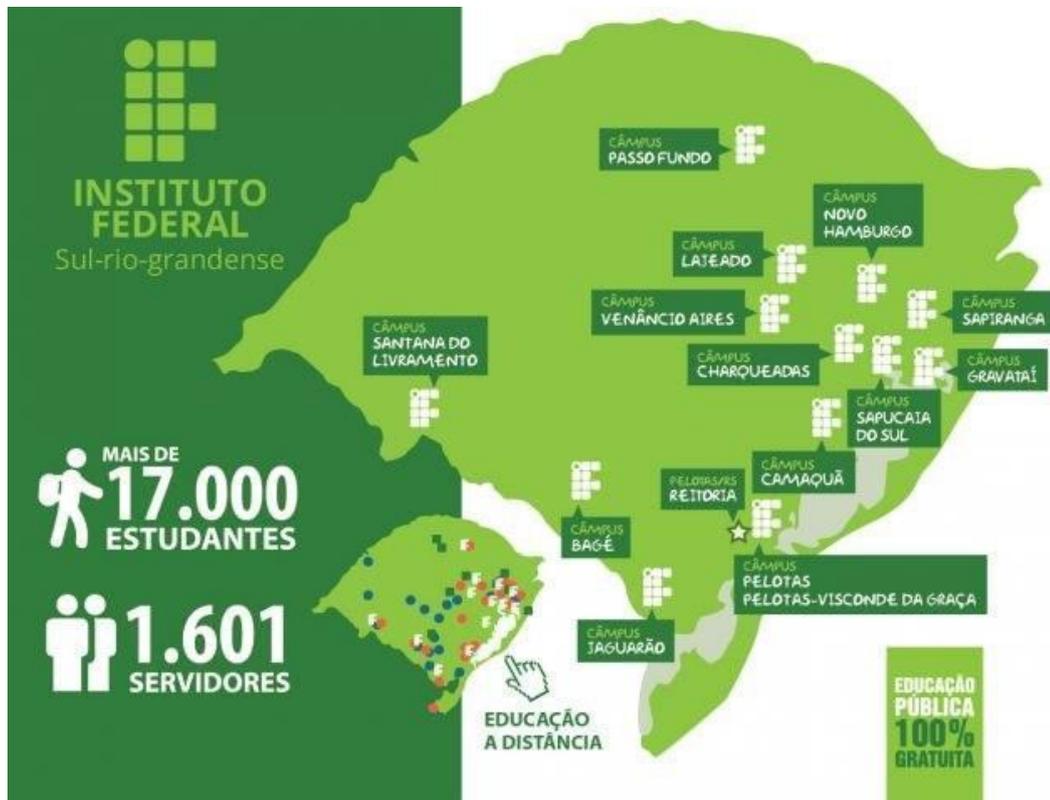
Portanto, mediante o plano de expansão da Rede Federal, e atendendo, assim, à característica “multicampi” estabelecida na legislação, foram criados outros 12 câmpus, e acrescido ainda, o antigo Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça²⁷,

²⁶ Lei de nº 8.948 de 08 dezembro de 1994. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 de out. 2021.

²⁷ O Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça, anteriormente vinculado à Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), passou a integrar o IFSul por meio da Portaria de nº 715/2010 do MEC. Disponível

que passou a chamar-se Câmpus Pelotas – Visconde da Graça. Apresentamos abaixo, uma espécie de mapa ilustrativo, que explicita acerca da disposição geográfica atual dos Câmpus do IFSul.

Figura 08 – Mapa com a relação dos câmpus do IFSul



Fonte: Site do Câmpus Pelotas

Finalizamos assim essa seção, que teve por objetivo fazer um apanhado acerca da trajetória das instituições federais destinadas ao Ensino Técnico no Brasil, desde a criação das primeiras Escolas de Aprendizizes e Artífices, passando pelas principais transformações legais que impactaram a EPT até a criação dos IFs. Na subseção seguinte, discorro acerca da presença das mulheres na ETP, até o cenário atual, trazendo um breve levantamento de dados a respeito do quantitativo de estudantes do sexo feminino por curso, além de breve reflexão teórica, no sentido de subsidiar esse estudo.

4.4. SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA INSTITUIÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A MODALIDADE DE ENSINO NO LOCAL DA PESQUISA

Ao revisitarmos a história da educação de adultos no Câmpus Pelotas do IFSul, fez-se necessário um movimento de busca junto a servidores da Instituição, que vivenciaram esse processo, uma vez que há poucos registros históricos específicos no acervo Institucional. Esse processo investigativo se deu por meio de conversas informais e buscas por documentos que pudessem subsidiar esse breve compilado de informações. Com o auxílio de servidores, em especial, da professora Clóris Dorow, que trabalhou na implementação dessas políticas na Instituição, foi possível reconstituir parte dessa história. A professora, que ajudou a elaborar, na época, o projeto pedagógico dos primeiros cursos para adultos, e também esteve à frente do projeto durante alguns anos, nos forneceu valiosas informações, dentre elas, um histórico que versava a respeito do Ensino Médio para Adultos (EMA) na Instituição, bem como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que foi a primeira experiência com educação de adultos no âmbito do Câmpus Pelotas, na época CEFET-RS.

As primeiras turmas desse projeto tiveram início no ano de 1999. Cabe destacar que, por tratar-se de um projeto de formação piloto, não contemplava qualquer formação técnica, apenas as disciplinas propedêuticas, que, de acordo com o PPC (CEFET, 1999) seriam trabalhadas, sempre que possível, partindo da realidade dos educandos, levando em conta os seus saberes e vivências, considerando suas experiências cotidianas como matérias-primas na condução dos processos de ensino-aprendizagem. Cabe destacar ainda, que as disciplinas eram ministradas, sempre que possível, de maneira integrada, configurando-se assim, como um fator importante no processo de ensino e aprendizagem do grupo.

O EMA formou suas primeiras turmas no ano de 2002, a partir do engajamento de uma pequena equipe que abraçou esse projeto, entretanto, apesar da relevância da proposta, ela precisou ser substituída poucos anos mais tarde, em virtude das mudanças ocorridas na legislação, mais especificamente, a partir do Decreto de nº 5.840/06, já mencionado anteriormente, o qual instituiu os cursos PROEJA, articulando a educação profissional com a educação básica.

A partir daí, foi necessária uma reestruturação da proposta que vinha sendo executada, uma vez que por força do decreto legal, a oferta de educação para jovens e adultos no âmbito da Rede Federal de Ensino deixava de ser facultada, passando a ser obrigatória. De acordo com registros existentes (Katrein, 2017), nesse primeiro momento, houve certa resistência por parte do corpo docente na implementação dos

cursos PROEJA na Instituição, entretanto, a equipe pedagógica passou a articular, em conjunto com a Direção do Câmpus, reuniões de trabalho junto às coordenadorias, a fim de instituir-se um novo modelo de curso.

Durante as reuniões, dentre todas as coordenadorias consultadas, num primeiro momento, apenas a área da Informática respondeu assertivamente, comprometendo-se assim, a trabalhar na implementação de um novo curso técnico visando à formação de Jovens e Adultos. Surgia então, no ano de 2007, o primeiro Curso Técnico na modalidade PROEJA: Técnico em Manutenção e Suporte em Informática. Esse curso teve curta duração, formando apenas três turmas, pois dentre as dificuldades existentes, estavam a falta de professores que trabalhassem mais especificamente com manutenção de *hardware*, uma vez que boa parte da equipe de docentes era composta por especialistas em lógica de programação.

Diante disso, fez-se novamente uma readequação, e de acordo com as percepções do grupo naquele momento, optou-se por implementar então cursos na área da Construção Civil, pois a equipe identificou, também, a necessidade de qualificar os profissionais que já atuavam nessa área, sem possuírem a formação técnica. Segundo Beatriz Katrein, à época, Supervisora Pedagógica, e que participou ativamente em todo esse processo de transição realizado:

[...] o primeiro pensamento do grupo foi de ofertar vagas em curso técnico integrado de nível médio na área de trabalho dos estudantes em formação. Acreditavam que a formação na área de atuação dos estudantes trabalhadores possibilitaria uma maior articulação dos conteúdos da formação geral com os da formação técnica, imprimindo sentido à aprendizagem de novos conhecimentos, uma vez que partiriam da valorização dos seus conhecimentos e experiências. (Katrein, 2017, p. 36).

A elaboração do currículo proposto envolveu questões políticas e sociais, buscando articular a concepção de trabalho, como princípio educativo, e a formação crítica, como processo emancipatório. O programa foi pensado de maneira a privilegiar um espaço para o compartilhar de vivências e experiências no mundo, sob a prerrogativa do respeito e do reconhecimento às condições de existência dos educandos, no sentido de acolher e respeitar os saberes próprios que eles trazem consigo ao chegarem no espaço da escola (Freire, 1996).

O primeiro curso implementado na área da construção civil foi Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações – PROEJA, cuja oferta de turmas se deu entre os anos de 2011 a 2013. Porém, em virtude da negativa por parte da

SETEC-MEC, em incluí-lo no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (IFSUL, 2016, p. 7), sua oferta foi descontinuada, para dar lugar, então, ao Curso Técnico em Edificações – PROEJA, no qual realizamos esse estudo.

Cabe destacar que o referido curso, em vigência na Instituição desde 2016, possui ingresso anual, por meio de uma seleção diferenciada, composta por uma fase de entrevistas, além de Pesquisa de realidade dos candidatos, que leva em conta diversos critérios para a seleção, tais como: idade, escolarização mínima, tempo de afastamento da escola, razões de interesse pelo curso e experiência na área da construção civil. A divulgação se dá por meio de Edital, e são realizadas, também, prospecções junto aos “canteiros de obra”, nas construções em andamento na cidade, a fim de divulgar ao maior número possível de interessados.

Ao observarmos o trajeto percorrido ao longo dos anos, no espaço do Câmpus Pelotas, no que diz respeito à EJA, percebemos que vem sendo, além de um projeto que busca qualificar e melhorar as condições de vida dos estudantes, um constante exercício de ação e de reflexão dessas ações. Tal entendimento nos remete ao pensamento de que a EJA é mais do que uma modalidade de educação no contexto do Câmpus, mas que vem se constituindo também como um espaço de construção de saberes, ao articular os conhecimentos que os estudantes já possuem na prática com os conhecimentos técnicos necessários. E ainda, um espaço que visa a contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e da emancipação desses sujeitos.

4.5. PRESENÇA FEMININA NO CÂMPUS PELOTAS DO IFSUL: UM LONGO CAMINHO AINDA A PERCORRER

Como mencionamos no início desse estudo, o acesso à educação formal pelas mulheres foi negado durante muito tempo, e quando finalmente lhes foi facultado, era extremamente deficitário em termos teóricos, uma vez que elas tinham acesso apenas a uma breve instrução nas primeiras letras (muitas nem conseguiam chegar à alfabetização), e o restante do “conteúdo” se resumia a aulas acerca de prendas domésticas e da educação para o casamento e para o lar. O ideário de mulher presente no imaginário social se resumia à boa esposa e boa dona de casa: “O Anjo

do lar”²⁸. Essa ideia construída socialmente, e que se impõe ainda hoje, acaba por impactar a vida das mulheres nas mais diversas áreas, dentre elas, suas trajetórias acadêmicas, e conseqüentemente, profissionais.

Quando pensamos acerca da Educação Profissional, percebemos que embora a legislação não proibisse o ingresso de meninas nessas instituições, nota-se que sua presença não era esperada, tampouco pensava-se em cursos que pudessem atender ao público feminino, uma vez que a necessidade era suprir a carência de mão de obra operária para atender às indústrias. Quando observarmos a Lei de nº. 4.073 de 30 de janeiro de 1942, que regulamentou o Ensino Industrial, percebemos, assegurado no texto legal, o direito de ingresso das mulheres, ao passo que vislumbramos, também, expresso no próprio texto o tratamento diferenciado, atribuindo e reforçando os estereótipos ligados à figura da mulher, no que diz respeito à suposta fragilidade do sexo feminino: “O direito de ingressar nos cursos industriais é igual para homens e mulheres. A estas, porém, não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino industrial, trabalho que sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado” (Brasil, 1942).

Percebemos, a partir da própria legislação, uma ideia de controle do Estado sobre o feminino. O texto é taxativo ao delimitar o espaço de atuação das mulheres, o regramento e a normatização do corpo feminino, construído social e historicamente como mais frágil, débil, vulnerável e, portanto, passível de ser controlado. Essas imagens produzidas com relação à figura feminina contribuíram para que, durante muito tempo, as mulheres não adentrassem o espaço da Educação Profissional. Um fato importante que cabe mencionar é que, de acordo com os registros históricos, apesar das aulas terem iniciado na ETP no ano de 1945, a presença das primeiras alunas foi registrada apenas no ano de 1964, quase vinte anos depois (Meireles, 2007). A autora comenta que, num dos relatórios aos quais teve acesso, encontrou um quantitativo de 405 alunas matriculadas no ano de 1971, e explica que apesar do número ser considerado pequeno (em torno de 15%) com relação às matrículas do

²⁸ O Anjo do Lar – poema escrito por Coventry Patmore, ao final do século XVIII, referenciado por Virginia Woolf, em seu artigo intitulado “Profissões para as mulheres”, escrito no ano de 1931. Disponível em: https://www.lpm-editores.com.br/livros/Imagens/profissoes_para_mulheres_trecho.pdf. Acesso em: 17 de out. 2021.

sexo masculino (2.588 alunos), representava ainda assim, um grande avanço com relação ao contexto da década de 60.

Ao pensarmos nessas questões sob a ótica da divisão sexual do trabalho, compreendemos que as diferentes visões acerca dos papéis atribuídos aos homens e às mulheres foram cruciais para delimitar os espaços de cada um na sociedade. O patriarcado, seja ele público (Estado) ou privado (espaço doméstico), trabalha no sentido de coibir, oprimir e controlar o espaço de atuação das mulheres (Biroli, 2018). Toda essa coerção é intencional, uma vez que o capital dela se utiliza para manter as relações de poder que estão postas, não apenas do ponto de vista social, mas também sob uma perspectiva de gênero. Segundo Saffioti (2013), esses discursos de identidade são elementos-chave utilizados pela sociedade para definir os campos de atuação da mulher e do homem.

Assim sendo, temos que esse conceito de divisão sexual do trabalho está presente nas mais diversas esferas da sociedade, incluindo o espaço acadêmico, sobretudo, a Educação Profissional, onde essa divisão se faz ainda mais acentuada. Ao refletirmos sobre a EPT, compreendemos que, historicamente falando, trata-se de um espaço que foi pensado inicialmente para a formação de mão de obra eminentemente masculina, e as mulheres, ainda hoje, encontram dificuldades, não mais de acesso, e sim, de permanência. Podemos inferir que essas dificuldades persistem e se impõem às mulheres, ao analisarmos alguns dados quantificáveis extraídos do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP)²⁹. Os dados foram extraídos no mês de abril de 2024, utilizando como critério de filtragem, as matrículas regulares, no recorte temporal de cinco anos, com ingresso a contar do ano de 2019.

Ao realizar a pesquisa em busca de dados acadêmicos, a fim de subsidiar essa escrita, constatamos um total de 5.509 estudantes, regularmente matriculados junto ao Câmpus Pelotas do IFSul. Cabe destacar que desse quantitativo, fazem parte todos os cursos e níveis de ensino ofertados, inclusive, os cursos ofertados por meio de convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e também, os Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). No semestre 2024/1, constatamos o quantitativo de 2.949 mulheres, o que corresponde a um percentual de 53%, e 2.560 homens,

²⁹ O sistema gera uma base de informações para toda a Instituição de ensino, permitindo os mais diversos relatórios gerenciais e estatísticos.

correspondendo a 47% do total. A um primeiro olhar, observando apenas esse quantitativo, pura e simplesmente, poderíamos deduzir que pelo fato das mulheres serem maioria, as questões referentes às assimetrias de gênero estariam superadas. No entanto, quando observamos os dados por nível de ensino e por curso, a realidade começa a tomar outras nuances, passíveis de diferentes leituras, as quais deixam transparecer na prática, como se dá a divisão sexual do trabalho no espaço da EPT.

Ao atentarmos para os dados quantificáveis, por exemplo, separando-os por cursos e áreas, percebemos a presença massiva dos homens em determinados cursos que ainda são culturalmente atribuídos à figura masculina, como por exemplo, o Curso Superior de Engenharia Elétrica, onde as mulheres representam apenas 20% das matrículas. Esse baixo percentual se estende ainda para cursos como Licenciatura da Computação e Tecnólogo em Sistemas para Internet, onde a presença feminina se mantém próximo ao percentual dos 20%. No que diz respeito aos cursos técnicos, o quadro se repete, e a presença masculina acentua-se em relação à presença feminina, que a depender do curso, corresponde a percentuais baixíssimos, como é o caso do Técnico em Edificações – PROEJA, alvo da nossa pesquisa, onde elas representam o percentual aproximado de apenas 7%, e o Técnico em Eletromecânica, onde o percentual fica próximo aos 12%.

Contudo, essa realidade se inverte quando observamos os dados referentes aos cursos de nível superior, o que inclui todos os cursos de graduação ofertados pela Instituição, e os cursos a nível de pós-graduação, incluindo *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, perfazendo um total de 1.581 mulheres, o que equivale a 66%, e 798 homens, o que corresponde a 34% do percentual total. Ou seja, nos cursos ligados diretamente à área da educação, as mulheres são a massiva maioria, como no caso do Mestrado Profissional em Educação, onde elas representam 75%; do Doutorado Profissional em Educação, onde representam 65%, e ainda, das especializações em Educação, em Linguagens Verbo-Visuais, e na Formação Pedagógica, onde totalizam o percentual aproximado de 80% das matrículas vigentes. As mulheres são a maioria também nos cursos Técnicos em Design, Comunicação Visual, Química e ainda, nos cursos Superiores como Engenharia Química, e Tecnólogos em Gestão Ambiental e Saneamento Ambiental, apresentando percentuais acima dos 60% para todos os cursos mencionados.

Compreendemos que os dados quantificáveis não são passíveis de traduzir todos os fenômenos que ocorrem no interior das relações acadêmicas, entretanto, temos também que este breve movimento em busca de dados, apesar de incipiente, nos possibilita atentar a outras realidades existentes no espaço da EPT, e complementa, em alguma medida, nossa análise qualitativa. Desse modo, para fins de conferir uma melhor visualização, apresentaremos gráficos, elaborados com o intuito de facilitar a compreensão das questões que vêm sendo pontuadas, entretanto, antes de fazê-lo, cabe esclarecer brevemente a respeito das modalidades ofertadas no Câmpus Pelotas, uma vez que ao observarmos alguns gráficos, será possível perceber que se repetem alguns cursos, porém, em modalidades distintas, a saber: Integrada, Concomitante e Subsequente, de acordo com o que preconiza a LDB, em seu artigo de número 36, alíneas B e C (Brasil, 1996).

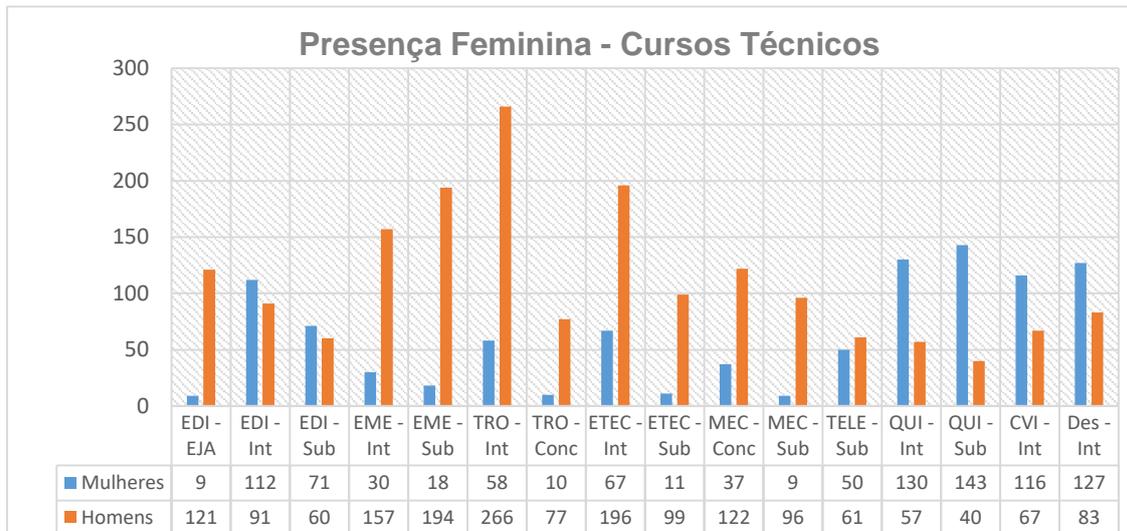
A modalidade Integrada se refere ao curso técnico e ao ensino médio, ofertados de forma integrada no currículo, unindo-se às disciplinas técnicas e às disciplinas propedêuticas. A modalidade Concomitante corresponde apenas à habilitação técnica, e é destinada aos alunos que cursem o Ensino Médio simultaneamente em outra Instituição de ensino, e por fim, a modalidade Subsequente, que trabalha apenas a habilitação técnica, e se destina aos alunos que já concluíram o ensino médio. Cabe destacar que o curso alvo da nossa pesquisa compõe a modalidade Integrada, articulada ao PROEJA.

Observemos, portanto, os gráficos abaixo:

Gráfico 01 – Comparativo de matrículas femininas x masculinas

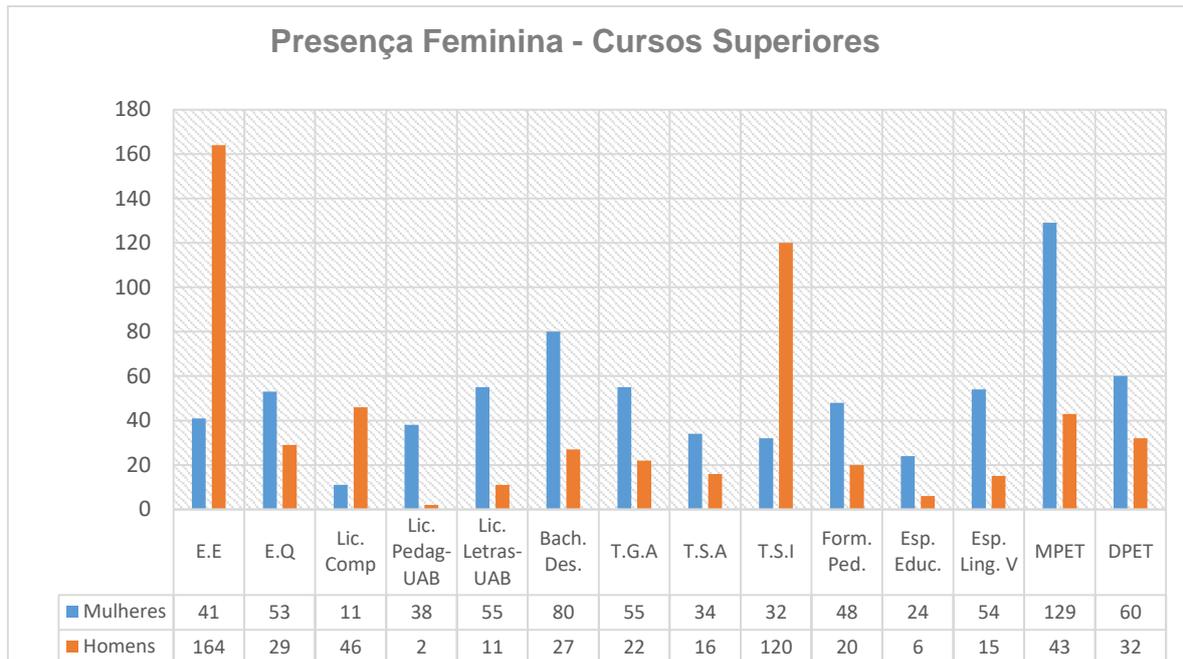


Fonte dos dados: SUAP Institucional. Gráfico de autoria da pesquisadora

Gráfico 02 – Presença feminina nos Cursos de Nível Técnico³⁰

Fonte dos dados: SUAP Institucional. Gráfico de autoria da pesquisadora

³⁰ EDI – EJA = Curso Técnico em Edificações – Modalidade EJA; EDI – Int = Curso Técnico em Edificações – Modalidade Integrada; EDI – Sub = Curso Técnico em Edificações – Modalidade Subsequente; EME – Int = Curso Técnico em Eletromecânica – Modalidade Integrada; EME – Sub = Curso Técnico em Eletromecânica – Modalidade Subsequente; TRO – Int = Curso Técnico em Eletrônica – Modalidade Integrada; TRO – Conc = Curso Técnico em Eletrônica – Modalidade Concomitante; ETEC – Int = Curso Técnico em Eletrotécnica – Modalidade Integrada; ETEC – Sub = Curso Técnico em Eletrotécnica – Modalidade Subsequente; MEC – Conc = Curso Técnico em Mecânica – Modalidade Concomitante; MEC – Sub = Curso Técnico em Mecânica – Modalidade Subsequente; TELE – Sub = Curso Técnico em Telecomunicações – Modalidade Subsequente; QUI – Int = Curso Técnico em Química – Modalidade Integrada; QUI – Sub = Curso Técnico em Química – Modalidade Subsequente; CVI – Int = Curso Técnico em Comunicação Visual – Modalidade Integrada; Des – Int = Curso Técnico em Design – Modalidade Integrada.

Gráfico 03 – Presença feminina nos Cursos de Nível Superior³¹

Fonte: SUAP Institucional. Gráfico de autoria da pesquisadora

Nossa intenção, ao trazer dados quantificáveis, se dá no intuito de contribuir para uma melhor visualização do quantitativo de matrículas femininas e masculinas, para, a partir daí, observar e refletir acerca de possíveis causas que nos indiquem as razões dessas assimetrias existentes. Num primeiro momento, podemos relacioná-las à construção social e histórica da figura da mulher. Construção essa, que se deu ao longo dos anos, através da história e da cultura de diferentes povos, alicerçando-se em concepções culturais, religiosas e biológicas que pautam a educação das meninas desde a infância, incidindo fortemente sobre suas trajetórias de vida, relacionamentos, escolhas pessoais, e conseqüentemente, profissionais.

É possível percebermos que o conceito de divisão sexual do trabalho segue operando ainda hoje, mesmo que as mulheres estejam em maior número no espaço da EPT, pois separa fortemente as áreas de atuação de homens e mulheres. Quando observamos cursos nos quais as mulheres são minoria, percebemos campos de saber

³¹ E.E = Engenharia Elétrica; E.Q = Engenharia Química; Lic. Comp = Licenciatura da Computação; Lic. Pedag – UAB = Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Aberta do Brasil; Lic. Letras – UAB = Licenciatura em Letras pela Universidade Aberta do Brasil; Bach. Des = Bacharelado em Design; T.G.A = Tecnólogo em Gestão Ambiental; T.S.A = Tecnólogo em Saneamento Ambiental; T.S.I = Tecnólogo em Sistemas para Internet; Form. Ped = Formação pedagógica; Esp. Educ = Especialização em Educação ; Esp. Ling. V = Especialização em Linguagens Verbo visuais; MPET = Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia; DPET = Doutorado Profissional em Educação e Tecnologia.

que foram tipicamente masculinizados. O mesmo podemos ponderar acerca dos cursos onde elas se encontram em maior número, como é o caso das profissões ligadas à área da educação, ou a cursos pertencentes ao Eixo de Produção cultural e Design³², que são culturalmente atribuídos à figura feminina, por evocarem questões como o cuidado, a sensibilidade, a criatividade, o senso estético e a fruição artística, como se fossem estas, qualidades exclusivas da feminilidade.

Os percentuais mencionados acabam por ratificar o que explica Biroli, quando nos diz que:

A divisão sexual do trabalho tem carácter estruturante [...]. Ela não é expressão das escolhas de mulheres e homens, mas constitui estruturas que são ativadas pela responsabilização desigual de umas e outros pelo trabalho doméstico, definindo condições favoráveis à sua reprodução. Essas estruturas são constitutivas das possibilidades de ação, uma vez que restringem as alternativas, incitam julgamentos, que são apresentados como de base biológica (aptidões e tendências que seriam naturais a mulheres e homens), e fundamentam formas de organização da vida que, apresentadas como naturais ou necessárias, alimentam essas mesmas estruturas, garantindo assim sua reprodução. (Biroli, 2018, p. 35).

Ao estudarmos acerca da educação oferecida às mulheres no Brasil, no período que compreende o século XIX e princípio do século XX, percebemos uma instrução empobrecida e estigmatizada, cuja finalidade era cumprir com a função social que se esperava das mulheres. Como menciona Valadares³³:

Aos homens se instruíam, para desenvolver o intelecto. Às mulheres se educava, para formar o carácter. Não se considerava o desenvolvimento intelectual das meninas como benefício em si mesmo nem como meio de realização da personalidade individual. O propósito principal da educação da mulher brasileira era conservar a pureza, em sua conotação sexual, e assegurar um comportamento correto perante a sociedade. (Valadares, 1989, p. 11).

Ao lermos a referida citação podemos ter, a um primeiro olhar, a impressão de que frases como essa já não se aplicariam à realidade do século XXI, entretanto, apesar de termos avançado muito ao longo dos anos, no que diz respeito aos direitos das mulheres, os ecos desses discursos anteriormente vinculados encontram-se por toda a parte e influenciam, ainda hoje, as trajetórias femininas de vida, nas mais variadas esferas. Como lembra Miguel:

³² Eixo Tecnológico ao qual pertencem os cursos de Design e Comunicação Visual, de acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://cnct.mec.gov.br/eixo-tecnologico?id=8>>. Acesso em: 25 set. 2021.

³³ Citação de Peggy Sharpe-Valadares em estudo introdutório presente no livro “Opúsculo Humanitário”, de Nísia Floresta, escrito originalmente em 1853.

Embora um certo senso comum, muito vivo no discurso jornalístico, apresente a plataforma feminista como “superada”, uma vez que as mulheres obtiveram acesso à educação, direitos políticos, igualdade formal no casamento e uma presença maior e mais diversificada no mercado de trabalho, as evidências da permanência da dominação masculina são abundantes. Em cada uma destas esferas – educação, política, lar e trabalho – foram obtidos avanços, decerto, mas permanecem em ação mecanismos que produzem desigualdades que sempre operam para a desvantagem das mulheres. (Miguel, 2014, p. 18).

Portanto, diante disso, compreendemos como necessárias e prementes essas reflexões, que nos trazem uma maior compreensão acerca das desigualdades ainda existentes. As pautas feministas não estão superadas, como bem nos lembra Miguel (2014), e são de extrema relevância para que continuemos a busca pela equidade de direitos e de oportunidades, mas, acima de tudo, de condições de liberdade para que as mulheres possam usufruir dessa equidade. Tal caminho passa obrigatoriamente pela conscientização social, fruto dos debates e reflexões, bem como das pesquisas e discussões dentro da Academia, mas sobretudo, fora dela, reverberando nos mais diversos espaços, esse discurso em busca da liberdade.

Sendo assim, finalizamos essa seção, buscando propiciar, por meio da seção seguinte, uma síntese da produção teórica que vem sendo elaborada ao longo dos últimos anos em nosso país, no que diz respeito aos temas abordados nesse estudo, mais especificamente, por meio da construção do estado do conhecimento.

5. CONSTRUINDO E SITUANDO O CAMPO TEÓRICO DA PESQUISA: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Nessa seção, apresentamos a constituição do que se denomina estado do conhecimento da pesquisa, ou seja, situamos o trabalho no universo das pesquisas acadêmicas que vêm sendo realizadas no Brasil, tomando como base de consulta os principais sítios e repositórios de teses e dissertações, a fim de realizarmos um inventário descritivo das produções acadêmicas que versam a respeito de temas semelhantes aos abordados durante esse estudo.

De acordo com Silva, Souza e Vasconcellos (2020, p. 2) o “[...] Estado da Arte e o Estado do Conhecimento são denominações de levantamentos sistemáticos ou balanço sobre algum conhecimento, produzido durante um determinado período e área de abrangência”. Cabe mencionar, que diante das duas terminologias

apresentadas, por uma questão de opção, utilizaremos o Estado do conhecimento, que de acordo com nosso entendimento, melhor se adequa ao contexto dessa pesquisa em questão.

Nossa intenção, ao realizarmos esse levantamento, objetivou, além da sistematização das produções acadêmicas existentes na área, elencar subsídios teóricos que contribuíssem para a consolidação dessa pesquisa, possibilitando a organização de referenciais bibliográficos e metodológicos para o desenvolvimento desse estudo:

O estudo, a análise e o cotejamento dos resultados [...] que emergem dos trabalhos selecionados ajudam a orientar a construção do nosso modelo de análise e nos inspiram também para a organização de possíveis categorias, que representam algumas de nossas hipóteses *a priori*, elementos que serão necessários tanto na construção da problemática quanto na coleta e interpretação de dados. Se por um lado precisamos ir “a campo” com uma visão aberta e receptiva ao inesperado, ao não planejado, o que enriquece nossas possibilidades de contribuição para a produção de conhecimento do campo, por outro, precisamos fazê-lo nos situando em um quadro teórico e metodológico de referência, que esteja inicialmente delineado, pois é preciso uma direção inicial, uma questão de pesquisa que contribua para a unidade do trabalho, desde o início até seu final. (Morosini; Fernandes, 2014).

Para a execução dessa etapa do trabalho, foram realizados levantamentos junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), ao portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e ainda, junto ao Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (Oasisbr). As palavras-chave utilizadas para a pesquisa foram “proeja – educação – mulheres”. Optamos por suprimir os termos educação profissional e educação técnica, por estarem contidos na sigla PROEJA.

Nosso recorte de tempo abrangeu o espaço de dez anos, observando as pesquisas entre os anos de 2011 a 2021, junto aos bancos de teses e dissertações acima mencionados. Foram localizados diversos registros com temáticas correlatas às palavras-chave utilizadas, contudo, muitos pertenciam a outras áreas de conhecimento que não a educação, portanto foi necessário refinar a busca e aplicar alguns filtros para podermos selecionar em cada repositório, os trabalhos que tivessem ligação mais direta com as temáticas abordadas nesse estudo, e assim, pudessem contribuir diretamente para a construção dessa pesquisa. Inicialmente, após a busca com as palavras-chave, obtivemos quatorze trabalhos, entre artigos,

teses e dissertações, entretanto, ao aprofundarmos nossas leituras, foi possível perceber que apenas seis deles possuíam, de fato, aproximação com o tema desse estudo. Portanto, foram selecionados apenas seis trabalhos para análise, sendo três teses, duas dissertações e dois artigos, cujos critérios para a escolha foram a paridade e a aproximação com o tema desse estudo.

5.1. DOS ARTIGOS

No formato artigo, selecionamos dois trabalhos que, após análise inicial, foram escolhidos para aprofundamento, por conterem questões importantes, que se relacionam ao objeto de nosso estudo. Apresentamos os dois documentos selecionados, descritos conforme o quadro 01, a seguir:

Quadro 01 – Artigos selecionados para análise

Ano	Título do trabalho	Autoria
2011	Os sujeitos do Proeja: a participação da mulher no Curso Técnico Integrado de Segurança do Trabalho no IFES – Campus Vitória	MARINHO, Icléia Barbosa; FERREIRA, Maria José de Resende.
2017	Mulheres no Proeja: desafios na conciliação entre família, trabalho e estudo	BARROS, Jessika Matos Paes de; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de.

Fonte: elaborado pela autora

O primeiro artigo intitula-se **“Os sujeitos do Proeja: a participação da mulher no Curso Técnico Integrado de Segurança do Trabalho no IFES – Campus Vitória”**. Nele, as autoras Marinho e Ferreira (2011) discorrem sobre a presença feminina no referido curso técnico, modalidade PROEJA e argumentam que ao realizarem a pesquisa de cunho qualitativo que deu origem ao artigo, foi possível auferir que as mulheres enfrentam inúmeras condições adversas para darem prosseguimento aos estudos.

As autoras explicam que diversas barreiras se interpõem nesse sentido, tanto no espaço acadêmico, quanto nas relações que se desenvolvem no ambiente familiar, uma vez que mesmo que trabalhem e/ou estudem, as mulheres ainda são as principais responsáveis pelos cuidados com a casa e com os filhos. Nesse sentido, as autoras destacam a importância da escolarização aliada à profissionalização das mulheres, com vistas a possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, resgatar sua identidade e cidadania e oportunizar melhores condições de vida.

No segundo artigo, intitulado **“Mulheres no Proeja: desafios na conciliação entre família, trabalho e estudo”**, as autoras Araújo e Barros (2017)

explicam a respeito da pesquisa, também de cunho qualitativo, que motivou a escrita, e aclaram que o estudo se deu com os sujeitos concluintes do Proeja, oriundos da Rede Estadual do Mato Grosso, homens e mulheres. A pergunta de pesquisa se concentrou nos desafios enfrentados por esses estudantes no que diz respeito à conciliação de seu percurso formativo, e ainda, questões familiares e atividades laborais. As autoras explicam que a motivação da pesquisa esteve atrelada ao alto índice de evasão evidenciado, uma vez que de todos os ingressantes dos cursos analisados, apenas um percentual aproximado dos 20% chegou à conclusão.

Por meio de entrevistas, de cunho biográfico, constatou-se que as dificuldades maiores de conciliação estavam atreladas às mulheres, uma vez que elas eram as únicas responsáveis pelo cuidado com a casa e os filhos, e muitas ainda conciliavam o trabalho remunerado a todo esse universo. As autoras destacaram ainda, que na fala de muitas das entrevistadas, evidenciou-se também, além das destacadas dificuldades, a oposição dos companheiros no que diz respeito ao retorno dessas mulheres aos bancos escolares. Os relatos expuseram a condição de fragilidade vivenciada por boa parte das mulheres com relação aos companheiros, uma vez que a grande maioria destes, além de se oporem à ideia de escolarização de suas companheiras, também não auxiliavam na divisão das tarefas domésticas e/ou cuidado com os filhos, sobrecarregando e dificultando assim, a permanência dessas mulheres no espaço escolar.

Diante do exposto, as pesquisadoras constataram que as mulheres, ao mesmo tempo em que compreendem o seu direito de acesso à escolarização/profissionalização e, conseqüentemente, ao mundo do trabalho, também assumem para si que a visão patriarcal de que elas são as únicas responsáveis pela execução das tarefas domésticas e pelo cuidado com os filhos, e por isso, mantém essas responsabilidades unicamente para si, sem manifestarem descontentamento ou sentimento de injustiça com relação aos companheiros. As autoras concluíram, ao longo do estudo, que as estruturas sociais que estão postas de fato dificultam o acesso e a permanência das mulheres no espaço escolar, e que, embora haja princípios legais que teorizam uma igualdade de direitos perante a lei, ainda há muito que se avançar efetivamente, principalmente no que diz respeito à vida privada das mulheres, sendo necessário que se intensifiquem os debates em busca da melhoria de políticas públicas nesse sentido.

5.2. DAS DISSERTAÇÕES

No tocante às dissertações, foram selecionadas duas que mais se aproximaram do tema discutido nessa pesquisa, a partir das quais, foi possível extrairmos aspectos teóricos e metodológicos relevantes, que poderão também subsidiar nosso estudo. A seguir, no quadro 2, estão relacionados os trabalhos selecionados para análise na modalidade dissertação:

Quadro 02 – Dissertações selecionadas para análise

Ano	Título do trabalho	Autoria
2014	O gritante silêncio em uma nota de rodapé: gênero nas dissertações e teses sobre Proeja no estado do Paraná	FREITAS, Lucas Bueno de.
2020	Mulheres na EJA/EPT (Proeja): uma aproximação a partir das histórias de vida	SILVA, Aline Severo da.

Fonte: elaborado pela autora

A primeira dissertação analisada tem como título **“O gritante silêncio em uma nota de rodapé: gênero nas dissertações e teses sobre Proeja no estado do Paraná.”**. Nela, o autor (Freitas, 2014) discorre a respeito dos silenciamentos presentes nas teses e dissertações produzidas pelo Grupo Interinstitucional Demandas e Potencialidades do Proeja no estado do Paraná. Por meio de uma metodologia de pesquisa analítica bibliográfica, o pesquisador se propôs a analisar as teses e dissertações produzidas no espaço-tempo de seis anos, mais especificamente, de 2006 a 2012. A escolha da metodologia, segundo ele, levou em conta o pequeno número de pesquisas que abordam a temática do Proeja, sob a ótica dos estudos de gênero.

O autor utiliza o termo “não-dito” para referir-se ao que as/os autoras/es não disseram de fato, ou seja, ao que optaram em não expor ou problematizar no que diz respeito às questões de gênero. O “dito”, segundo ele, seriam questões abordadas de maneira superficial, sem aprofundamento nas temáticas de gênero. Sob essa ótica, ele utiliza a ideia de silenciamento, apontando que há diversas questões que estão passando despercebidas nos trabalhos de pesquisa, e por isso “gritam” para serem ouvidas, e assim, receberem a devida atenção.

Ao longo do estudo, trabalha de maneira consistente os conceitos de gênero, patriarcado, igualdade/equidade, sexismo/androcentrismo, com vistas a subsidiar o tema principal do estudo. Também aborda as dicotomias gênero e estudo, bem como gênero e trabalho, e traz um histórico acerca da implementação do Proeja,

sobretudo no estado do Paraná, além de traçar um apanhado a respeito das pesquisas desenvolvidas a respeito em âmbito nacional.

Antes de abordar a seção das considerações finais, o autor vai falar a respeito da invisibilidade das mulheres na história e na sociedade como um todo, a qual se utiliza da linguagem como meio de silenciar a presença feminina em todos os espaços possíveis. Segundo o autor, esse silenciamento por meio da linguagem se dá no momento em que optamos por nos referir aos gêneros por meio de generalizações, que acabam por inviabilizar a presença da mulher nos mais diversos espaços. Segundo ele, “em um país onde a maioria da população é feminina, utilizar apenas o masculino é negar as diferenças” (Freitas, 2014, p. 103). O autor esclarece que essa questão da generalização presente em nossa linguagem é algo estruturado desde a infância e é compreensível, portanto, que esteja presente em nosso dia a dia, contudo, ele sugere que enquanto pesquisadores e pesquisadoras, busquemos alternativas que “tirem o feminino detrás do masculino” (Freitas, 2014, p. 104).

Por fim, em suas considerações finais, o autor esclarece que na gama de trabalhos analisados por ele, as questões de gênero não estavam, em sua grande maioria, contempladas, entretanto, se faziam presentes, por meio dos silenciamentos, das generalizações, da linguagem sexista e androcêntrica. Destaca que, embora as pesquisadoras autoras das teses e dissertações analisadas tenham cumprido com os objetivos propostos em seus estudos, deixaram escapar oportunidades de problematizar e elucidar diversas questões referentes às questões de gênero nesse campo de saber. Ele finaliza suas considerações, ratificando que os modos de se fazer ciência e de produzir conhecimento ainda são, em boa parte, baseados nas relações de poder e de dominação, corroborando assim, para a manutenção das desigualdades. Chama atenção especial ao papel dos pesquisadores e pesquisadoras, que podem contribuir, por meio de suas práticas diárias, para mudanças significativas nesse sentido.

O segundo trabalho observado intitula-se “**Mulheres na EJA/EPT (PROEJA): uma aproximação a partir das histórias de vida**”, de autoria de Aline Severo da Silva (2020). Esse estudo foi escolhido para aprofundamento por conter dados relevantes da instituição com a qual estou trabalhando (IFSul), uma vez que a pesquisadora investigou a presença das mulheres na referida instituição, articulando a EJA e a EPT a partir do curso de Administração, ofertado pelo Câmpus Sapucaia

do Sul. A autora optou por uma metodologia de cunho qualitativo, trabalhando com as narrativas através do método de histórias de vida e análises realizadas por meio do método de análise qualitativa de conteúdo. Cabe destacar que, por tratar-se de um Mestrado Profissional em Educação, a pesquisa resultou em um produto educacional, no caso em questão a produção foi um Podcast intitulado “Mulheres no Proeja”, o qual está disponibilizado na internet e transcrito dentro do referido estudo.

A pesquisadora explica que, no decorrer das análises, surgiram três categorias principais, que ela elenca como “família, trabalho e empoderamento”, contudo, dentre os três temas abordados, ressalta que a categoria “Família” foi a mais relevante, recebendo maior número de menções por parte das entrevistadas que, em boa medida, atribuíram à questões familiares o seu afastamento dos bancos escolares, por fatores como as dificuldades em aliar o trabalho remunerado com o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos, e ainda, o preconceito sexista por parte de pais e maridos conservadores. Por outro lado, a autora vai ressaltar que também é nos vínculos familiares que essas mulheres encontram forças para conciliar suas jornadas duplas, às vezes triplas de trabalho, pois por meio do carinho e incentivo dos filhos e daquilo que eles/elas representam para elas, as mulheres redirecionam e concentram seus esforços.

Em suas considerações finais, a pesquisadora concluiu que a família possui um decisivo poder de influência sobre a trajetória de vida das mulheres, tanto para a permanência quanto para a evasão escolar, e ressalta que “ao longo da vida, a responsabilidade quase exclusiva com o trabalho doméstico e reprodutivo que recai sobre as mulheres acaba por inviabilizar projetos pessoais que demandem o distanciamento de suas famílias.” (Silva, 2020, p. 63). Outro fator importante, destacado pela autora, diz respeito à necessidade de trabalho remunerado, que faz com que essas mulheres busquem o retorno à escola, sobretudo a um curso profissionalizante, como meio de viabilizarem o seu retorno ao mercado de trabalho.

A pesquisadora ressalta, ainda, que o acesso a uma educação de qualidade que se pauta por princípios críticos colabora para que as percepções dessas mulheres sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca, se ampliem ainda mais, contribuindo para a elevação de sua autoestima e ainda, para seu empoderamento. Ela conclui, lembrando que muitas das histórias de privação, trazidas pelas participantes mais velhas, fazem menção a tempos em que não havia

boa parte dos direitos constitucionais existentes hoje, e por isso, alerta para a necessidade de lutarmos, não apenas pela manutenção de políticas públicas como o Proeja, mas pela consolidação dessas políticas.

5.3. DAS TESES

A respeito das teses, foram escolhidas para aprofundamento as quais estão elencadas no quadro 03 a seguir:

Quadro 03 – Teses selecionadas para análise

Ano	Título do trabalho	Autoria
2012	A experiência escolar de mulheres na Educação Profissional integrada à EJA: relações de saber em sala de aula	GODINHO, Ana Cláudia Ferreira.
2017	Interdições e resistências: os difíceis percursos da escolarização das mulheres na EPT	FERREIRA, Maria José de Resende.
2019	Percursos de mulheres no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)	FONTELLA, Caren Rejane de Freitas.

Fonte: elaborado pela autora

A primeira tese observada tem como título **“A experiência escolar de mulheres na Educação Profissional integrada à EJA: relações de saber em sala de aula”**, de autoria da pesquisadora Ana Cláudia Ferreira Godinho (2012). Nesse estudo, a autora busca compreender acerca das relações com o saber que intermediam as experiências e a construção de saberes desenvolvidos pelo grupo de mulheres, estudantes do Proeja, e participantes desse estudo. Busca ainda compreender, a partir dos estudos de gênero, qual a visão das mulheres acerca dos saberes construídos por elas mesmas, uma vez que a sociedade e as próprias mulheres tendem a desvalorizarem seus saberes, em detrimento de outros, historicamente mais valorizados.

A metodologia da pesquisa, também qualitativa, foi de cunho etnográfico, e os instrumentos de coleta de dados se apoiaram em pesquisa participante, diário de campo e entrevistas individuais. Cabe destacar que esse estudo, embora possua enfoques diferentes, foi realizado com estudantes do Câmpus Sapucaia do Sul (IFSul), integrantes do Curso Técnico em Administração, na modalidade EJA, assim como a pesquisa de Aline Severo da Silva (2020), mencionada anteriormente.

Em suas conclusões, a autora evidencia que os saberes escolares e os saberes experienciais das estudantes estão presentes em todo o tempo de

permanência delas em sala de aula e permeiam toda a sua formação, embora, haja momentos em que elas caem os saberes vivenciados cotidianamente, por receio, ou por acreditarem que eles não “cabem” ao espaço escolar. Segundo a autora, a todo o momento elas mobilizam, confrontam e interpretam esses saberes oriundos de seus cotidianos, gerando em diversos momentos, o tensionamento entre esses saberes e os saberes escolares (formais).

A autora destaca ainda, como potencial importante do Proeja, o desenvolvimento de processos educativos que incentivem e busquem a emancipação das mulheres, por meio de discussões e da problematização de temas do cotidiano vivenciados por elas, seja na normatização de seus corpos e gestos ou na desvalorização de suas atividades, entre outras situações. Finaliza, destacando a importância da incorporação dos saberes experienciais em sala de aula, e do planejamento a partir dessas vivências, a fim de agregar ainda mais para a formação dessas mulheres estudantes, viabilizando, assim, a superação das dicotomias e da hierarquização entre os saberes, o que contribui apenas para a desvalorização da figura feminina e subestima ainda mais suas competências empíricas diante da escola e do mundo do trabalho.

O segundo estudo analisado se intitula “**Interdições e resistências: os difíceis percursos da escolarização das mulheres na EPT**”, escrito por Maria José de Resende Ferreira. Nesse trabalho, a pesquisadora se propôs, por meio de pesquisa qualitativa, utilizando história oral, com foco nas histórias de vida das participantes, investigar acerca dos percursos formativos das estudantes oriundas do Programa Mulheres Mil, e que decidiram ingressar posteriormente no Proeja, vinculadas ao Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* Vitória, utilizando-se para tal, da organização de grupos de discussão e entrevistas junto a essas participantes.

O aporte teórico se concentrou na contextualização do tema de pesquisa, trazendo um apanhado a respeito das questões de gênero e teoria feminista, articulando-as à EJA e à EPT, abordando ainda as relações entre história, feminismo, empoderamento feminino e processos de educação das mulheres ao longo do tempo. A autora faz uma análise bastante aprofundada das relações que se desenvolvem, mediadas pelas questões entre gênero e mundo do trabalho, a respeito das quais explicita que as participantes tiveram, em grande medida, “ocupações precárias marcadas pela informalidade dos laços empregatícios”, vivenciando assim “processos

de exclusão e de precarização no mundo do trabalho por meio de situações de desemprego, subemprego, trabalhos temporários e informais.” (Ferreira, 2017, p. 166).

Esclarece que todas as participantes da pesquisa evidenciaram em seus relatos a interrupção de seus percursos formativos, necessitando abandonar a escola em diversos momentos de suas vidas, seja para dedicarem-se às atividades de baixa remuneração no mercado de trabalho, ou ainda, para desempenharem atividades de cuidado com a casa, filhos ou familiares idosos ou doentes. A respeito, a autora alerta para a falta de políticas públicas de cuidado com as mulheres e com a infância, uma vez que muitas dessas estudantes relataram envolvimento precoces ainda na adolescência, os quais resultaram em gestações indesejadas, e conseqüentemente, casamentos inoportunos, refletindo sobre a trajetória de vida dessas mulheres, de variadas maneiras ao longo dos anos. Muitas só retornaram aos bancos escolares após terem criado os filhos, ou terem vivenciado processos de rompimento nos relacionamentos conjugais.

Em suas considerações finais, a autora ressalta a divisão sexual do trabalho como um fator que se mantém, apesar de todos os avanços e da participação das mulheres nos espaços públicos. Explica, com base nos relatos das participantes da pesquisa, que estas enfrentam condições bastante adversas, tanto no que diz respeito às questões financeiras ou familiares para frequentarem a escola, quanto nas implicações advindas das relações sociais de gênero, uma vez que persistem as desigualdades sexistas nas relações familiares e de trabalho. Contudo, a pesquisadora ressalta a importância dos processos de escolarização nas vidas das mulheres, uma vez que eles contribuem diretamente para a superação das barreiras impostas pelas questões decorrentes das relações sociais de gênero, a despeito das contradições existentes no espaço escolar.

A autora explica que há, sem dúvidas, muitas dificuldades que se interpõem à vida estudantil dos alunos e alunas que exercem atividades laborais, entretanto, ela ressalta que essa carga é maior para o público feminino, uma vez que as mulheres acabam tendo de conciliar suas atividades formais ou informais de trabalho com as tarefas escolares e com o trabalho no lar, além das atividades de cuidado por elas desempenhadas. Tal conciliação se torna um desafio diário que demanda bastante tempo, dedicação e grandes doses de esforço físico e mental, uma vez que, de acordo

com os relatos analisados pela pesquisadora, a falta de apoio dos companheiros é decisiva e acaba se tornando um dos fatores que dificulta o cumprimento das exigências escolares.

Para finalizar, a autora estabelece uma relação entre as políticas do Programa Mulheres Mil e do Proeja, e os interesses do Estado, o que de certa maneira, segundo ela, contribuem para a manutenção da lógica do capital. Entretanto, reconhece também a importância dos dois programas e ressalta que eles abrem possibilidades de transformação social para a vida dessas estudantes. Por isso, defende e acredita na reorganização de novas formas de pensamento e de práticas pedagógicas que possibilitem relações mais democráticas e equilibradas no espaço escolar, e conseqüentemente, na sociedade como um todo.

A terceira, e última tese a ser analisada, tem como título **“Percursos de mulheres no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)”**. De autoria da pesquisadora Caren Rejane de Freitas Fontella (2019), essa pesquisa, diferentemente das demais, objetivou analisar as trajetórias educacionais de estudantes já egressas do Proeja, oriundas do Curso Técnico em Recursos Humanos, do Campus Restinga do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). O estudo, de cunho qualitativo, utilizou-se da metodologia do tipo estudo de caso, e para análise dos dados, o método de Análise Textual Discursiva (ATD).

Ao longo do trabalho, a autora aborda temas relevantes, situando o Proeja como elemento central de suas explanações, aliando a temática à questão da Educação Profissional e ainda, às questões de gênero, abordando a condição do feminino e as formas de ser e existir das mulheres, a partir da ótica de uma sociedade patriarcal e capitalista. A partir de suas leituras, a pesquisadora vai propor um debate sobre gênero e as políticas públicas destinadas às mulheres, traçando um paralelo diferencial entre os programas que têm por alvo preferencial as mulheres, e os programas que assumem uma perspectiva de gênero. Ressalta que há contraposição entre os dois casos, pois o fato de as mulheres terem centralidade em determinados programas não faz com que eles assumam necessariamente uma perspectiva de gênero ou de combate às assimetrias existentes.

A tese defendida por ela ao longo do trabalho aponta para as influências sociais e a reprodução dos papéis de gênero, enquanto reflexos dessa sociedade patriarcal sobre a trajetória de vida das mulheres nas mais variadas esferas, sobretudo, no que diz respeito às suas trajetórias acadêmicas e profissionais, uma vez que, segundo a pesquisa, boa parte das interrupções sobre essas trajetórias se deve às atividades de cuidado (seja com a casa, crianças ou adultos doentes) e de organização dessas rotinas, atribuídas cultural e socialmente às mulheres. Ressalta que boa parte das candidatas que buscam uma vaga nos cursos que ofertam educação profissional integrada à educação básica, são trabalhadoras informais, que possuem filhos, e são responsáveis pelos cuidados com a casa, enfrentando assim uma terceira jornada ao retornarem à escola.

Em suas considerações finais, a pesquisadora explica que a construção do estudo traz contribuições relevantes e passa a apontar as conclusões, explicando que a reprodução dos papéis sociais de gênero interfere diretamente na vida das mulheres. A partir dessa primeira premissa, confirmada pela pesquisa, ela discorre que o aumento da escolaridade é fator fundamental para o empoderamento feminino, pois é a partir dessa consciência crítica, que elas passam a lutar em seu cotidiano para mudarem as imposições sociais que decorrem da estrutura que está posta, e que trabalha a favor do patriarcado. Ratifica que a mulher ainda segue sendo vista como inferior ao homem, embora avanços tenham sido conquistados, e que a camada burguesa da sociedade defende acirradamente a solidez familiar, como forma de defender assim a propriedade privada e os meios de produção. A pesquisadora ressalta ainda que alcançar a equidade de gênero é um processo demorado para a mulher “pois não se trata somente de mudanças em leis ou políticas estabelecidas, mas principalmente, de mudanças profundas no comportamento e [nas] práticas humanas.” (Fontella, 2019, p. 196).

A respeito do impacto sobre a trajetória de vida das mulheres, e em que medida ele se dá, a autora explicita, por meio dos dados coletados, que boa parte das participantes retomaram seus estudos apenas depois dos/as filhos/as estarem maiores, pois passavam a exigir menos cuidados. Explica que a divisão sexual do trabalho também está presente no trabalho reprodutivo, dentro da esfera doméstica, e afeta profundamente as trajetórias estudantis e profissionais das mulheres, sobretudo, das camadas mais baixas. Essa questão, segundo ela, não deve continuar

a ser tratada como normal, antes, necessita permear os currículos e os espaços de discussão na escola e na sociedade, a fim de provocar essas mudanças que são tão necessárias. Destaca o papel dos IFs nesse sentido, por possuírem Núcleos de Gênero e Diversidade, que trabalham na busca de equidade, buscando dirimir, assim, essas assimetrias de classe, de raça e de gênero.

Finalizando, a pesquisadora trouxe ainda diversas questões pontuadas nos relatos das participantes, a respeito das dificuldades para conciliação dos cuidados com casa, filhos, familiares e os estudos. Trouxe, ainda, as contribuições, de acordo com essas egressas, no que diz respeito à conclusão de seus cursos técnicos no IFRS, que segundo elas, possibilitou acesso ao nível superior, bem como a continuidade de seus percursos formativos, contribuindo para além da construção de conhecimento, gerando também mudanças de atitude ligadas à qualidade de vida e ao trabalho, propiciando, para essas mulheres, a vivência no espaço público, fundamental para a construção de autonomia nas mais diversas esferas de suas vidas. A autora lembra, ainda, que a conclusão do curso conferiu a essas mulheres uma visão mais crítica da realidade, ressignificando, assim, suas trajetórias de vida, antes ligadas majoritariamente apenas à esfera doméstica, possibilitando a qualificação profissional, a ascensão da escolaridade e a possibilidade de retorno ao mundo do trabalho.

Posto isso, diante da análise do último trabalho acima mencionado, concluímos os apontamentos acerca das pesquisas referenciadas destacando que há dados consensuais, assinalados pelas autoras e autores de cada estudo pontuado, uma vez que todas as pesquisas apontam para as questões de gênero como constitutivas de grandes assimetrias entre as trajetórias de vida de homens e mulheres, principalmente no que diz respeito às oportunidades de trabalho e de formação profissional.

Embora cada um dos estudos observados tenha se debruçado sobre a análise dos temas relacionados às palavras-chave *Proeja, educação e mulheres*, sob pontos de vista e enfoques metodológicos diversos, todos foram convergentes também para a necessidade de debates acerca dessas diferenças construídas histórica e socialmente, no que diz respeito aos papéis de gênero. Os textos apontam unanimemente para a necessidade de pesquisas que lancem luz sobre essas

temáticas, como forma de ampliarem-se essas discussões tão necessárias para a busca de uma sociedade mais justa e equânime.

Portanto, diante dos dados apontados na construção do Estado do Conhecimento, evidenciamos não um ineditismo do tema de pesquisa, uma vez que essas discussões já vêm sendo propagadas, entretanto, evidenciamos sim a relevância e a necessidade de darmos prosseguimento aos estudos nessa área, uma vez que os textos, produzidos em diferentes recortes temporais e diferentes lugares, apontam, todos, para a existência dessas grandes disparidades entre os gêneros feminino e masculino. Diante disso, compreendemos que é necessário dar continuidade às lutas por equidade iniciadas anteriormente, sobretudo, ao tomarmos por base teórica uma concepção progressista, aliada aos ideais da teoria feminista e também do Marxismo.

Dito isso, na seção seguinte, abordaremos acerca dos caminhos metodológicos que pretendemos adotar no decurso desse estudo, de maneira a possibilitar o alcance dos objetivos inicialmente referenciados.

6. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Considerando a intencionalidade e os objetivos propostos nessa pesquisa, passaremos a explicar a respeito dos caminhos metodológicos que optamos por seguir, elucidando também, a respeito das bases teóricas e epistemológicas que fundamentaram nossas escolhas em relação à abordagem, coleta, sistematização, análise e tratamento dos dados, pois compreendemos, assim como reflete Gamboa:

[...] que não se trata apenas da escolha de instrumentos e técnicas, também é selecionada uma determinada concepção de ciência e são escolhidos critérios diferenciados de rigor científico assim como um referencial teórico para interpretar os resultados. As técnicas não estão descoladas dessas concepções epistemológicas. (Gamboa, 2003, p. 399)

Assim sendo, passaremos a detalhar brevemente, acerca da classificação desse estudo no que diz respeito à epistemologia, abordagem, método de pesquisa e técnica de análise de dados selecionadas, a fim de delinear o percurso metodológico que escolhemos percorrer.

Como mencionamos anteriormente, o tema central do estudo foi direcionado a investigar os impactos ocasionados pelas relações de gênero sobre as

trajetórias de vida e de formação das estudantes do curso técnico em Edificações – Proeja, do Câmpus Pelotas do IFSul, para assim, compreender de que maneiras tais questões incidiram sobre a vida dessas mulheres. A partir do material gerado por meio das entrevistas concedidas, observamos como essas relações impactaram a vida dessas mulheres, tendo o olhar delas próprias como ponto de partida.

A temática suscita discussões relacionadas aos conceitos de gênero e teoria feminista, mas também faz referência ao Proeja, cuja finalidade é atender à demanda dos jovens e adultos por educação profissional, integrada à educação básica, como meio de possibilitar a elevação da sua escolaridade e facilitar o seu acesso ao mundo do trabalho. Dessa forma, compreendemos que se fez necessária a busca por uma epistemologia que atendesse a essas discussões, no sentido de subsidiar as problemáticas elencadas e analisadas por meio desse estudo: não apenas questões que nos remetem à raça, ou gênero, mas também, às lutas de classe, presentes no interior dessas relações sociais.

Sendo assim, do ponto de vista epistemológico, partimos de uma concepção que se pauta pela ótica do Marxismo, não apenas por ser a visão de mundo que orienta politicamente nossas ações, mas por compreendermos que esse enfoque teórico, aliado às concepções feministas, contribui para uma visão mais apurada da realidade, ao questionar essa realidade e buscar estabelecer bases teóricas que possibilitem uma transformação das situações de desigualdade social que estão postas.

A dialética tem, dentre suas finalidades, trazer à tona os enfrentamentos ideológicos existentes no interior das relações de poder. Ao observarmos a educação profissional a partir da ótica das relações de gênero, é possível assimilarmos esse espaço como um local onde o sexo ainda opera como fator de discriminação social, dentre tantos outros fatores ainda presentes, e que se expressam por meio de marcadores sociais, como os de raça e de classe, por exemplo.

Portanto, é possível perceber, que existem inúmeras questões componentes dentro desse cenário de desigualdades. Daí a importância de uma consciência crítica diante das opressões, a fim de podermos visibilizá-las e assentar novas formas de pensamento e de ação diante delas, uma vez que estamos frente a um sistema estruturalmente organizado para manter os privilégios de poucos e que se utiliza das diferenças para se perpetuar.

No que diz respeito à abordagem, classificamos essa pesquisa como qualitativa, uma vez que lida com a bagagem experiencial das participantes, levando em conta suas vivências, crenças, valores, atitudes. (Minayo, 2007). Essa abordagem de pesquisa: “[...] envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos [...] procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos [...] participantes da situação em estudo” (Godoy, 1995, p. 58).

Ao optarmos pela abordagem qualitativa, compreendemos ser essa a que melhor dialoga com a visão epistemológica que embasa o estudo, além de garantir a flexibilidade necessária para adoção de diferentes técnicas de pesquisa e de coleta de dados, já que uma das características desse tipo de abordagem é justamente essa maleabilidade possível (Bogdan; Biklen, 2003). Cabe destacar que, embora, em alguns momentos tenhamos recorrido a dados quantitativos, no sentido de ampliar nossas análises, tal nuance não seria o suficiente para classificá-la como uma pesquisa de abordagem mista. Levamos em conta ainda, que:

[...] a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. (Godoy, 1995, p. 21).

Assim sendo, firmamos nossa opção pela abordagem qualitativa, uma vez que vai ao encontro, inclusive, do método de pesquisa que nos orienta, ou seja, a metodologia de pesquisa narrativa, sob a abordagem de histórias de vida e formação (Josso, 2002). Entendemos que utilizando essa combinação, seria possível compreender de maneira mais abrangente o contexto de vida das participantes, e assim, contribuirmos também para os seus processos de conhecimento, autoconhecimento e formação, como explica Bragança: “A narrativa, em seus modos de expressão [...] mobiliza processos reflexivos, conhecimentos, e, assim, pesquisadores (as) e sujeitos se formam em partilha [...]” (Bragança, 2018, p. 68).

Ao escolhermos trabalhar com essa metodologia, levamos em conta a sua dimensão reflexiva e formativa, uma vez que lidar com histórias de vida, implica, dentre outras coisas, trazer à tona, por meio dos processos reflexivos provocados, diversas questões subjetivas de nossas vivências. Nesse sentido, Josso (2002) propõe o trabalho com as histórias de vida e narrativas, como forma de ressignificar

trajetórias e vivências, por meio de um processo de reflexão-formação, e ainda, como um meio de redescobrir as “dimensões esquecidas” de nossa humanidade.

Nossa opção por esse delineamento metodológico alinha-se à nossa visão não apenas epistemológica e política, mas também, à visão de mundo que temos construído ao longo da caminhada acadêmica, e desse processo de doutoramento, que nos conduziu a olhar para as diferentes realidades com respeito, sensibilidade e consciência de classe.

Por último, no que diz respeito à técnica de análise dos dados coletados, optamos por utilizar a análise de conteúdo (AC) segundo Bardin (2011), que se caracteriza como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos [...] marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (Bardin, 2011, p. 31).

Nossa escolha por esse instrumento de análise, embora soe controversa para muitos teóricos do campo das narrativas autobiográficas, se deu pelo fato da AC possuir um vasto campo de aplicação, e nos permitir agir com inferência (deduções lógicas) sobre o conteúdo analisado, uma vez que busca “[...] conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...]” (Bardin, 2011, p. 44). A escolha foi consciente, responsável, e firmada, durante todo o processo de análise dos dados, no compromisso de mantermos um olhar abrangente e subjetivo, que leva em conta a história de cada uma dessas mulheres, e embora agrupe por categorias emergentes, excertos de suas trajetórias de vida conosco compartilhadas, mantém um olhar hermenêutico, e a individualidade de cada uma das participantes.

Essa técnica de análise nos permite classificar os elementos analisados, separando-os por categorias, para conferir ordem e sentido à mensagem resultante. Bardin (2011) compara essa categorização do *corpus* à organização de elementos em gavetas, de forma a facilitarmos o acesso a eles. Ou seja, a AC permite ao pesquisador sistematizar os dados das mensagens diversas, elencando unidades de registro e categorias de análise, de maneira a sistematizar informações contidas no material analisado, para possibilitar a compreensão, não apenas daquilo que está expresso claramente no material analisado, mas da mensagem contida nas entrelinhas, o que Bardin (2011) vai chamar de *vestígios*.

A respeito da AC, destacamos ainda que, configura-se, segundo Triviños (1987), num importante instrumento às pesquisas de maior abrangência e complexidade, como é o caso das pesquisas que possuam um enfoque dialético. O autor ressalta “[...] a importância do método [AC] no campo da pesquisa qualitativa.” (Triviños, 1987, p. 160).

Dessa maneira, ao recorrermos à AC, buscamos uma técnica que nos permitisse analisar a mensagem das entrevistas concedidas, a partir de um olhar criterioso, porém abrangente, e essa dualidade conferida nos possibilitou identificar categorias emergentes, para assim, responder aos questionamentos principais que tínhamos ao iniciar esse estudo.

Cabe lembrar que “[...] toda análise de conteúdo que se faz de um [material] está fundamentada em princípios filosóficos e teóricos, que permeiam a estrutura de pensar do pesquisador.” (Oliveira, et.al. 2003, p. 4). Portanto, ao descrevermos o caminho metodológico que percorremos durante esse estudo, trazemos, não apenas as impressões de mundo e vivências das participantes, mas também, carregamos a bagagem conceitual que orienta nosso olhar diante da vida. Tendo explicitado isso, passamos a descrever, na seção seguinte, como se deu a aplicação da metodologia descrita durante essa pesquisa propriamente dita.

6.1. APLICAÇÃO DA METODOLOGIA: COMO SE DEU A PESQUISA?

No que diz respeito aos procedimentos, durante esse estudo, utilizamos meios variados a fim de alcançar a maior clareza possível com relação às questões analisadas. Assim sendo, além da realização dos encontros presenciais, individuais e coletivos, que resultaram no *corpus* principal de análise da pesquisa, realizamos também análise documental, levantamento de bibliografias, bem como, a recolha de dados quantificáveis, para auxiliar nesse processo dialético de conhecimento, como menciona Netto:

Neste processo [dialético], os instrumentos e também as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação, etc. Esses instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para ‘apoderar-se da matéria’. (Netto, 2011, pg. 26)

Dentre essas estratégias, destacamos primeiramente a análise documental, realizada durante a constituição do estado do conhecimento. No decurso

dessa etapa, efetuamos um breve mapeamento da produção bibliográfica existente, constituindo um inventário descritivo da produção acadêmica, cujas temáticas possuísem relação direta com o tema central desse estudo.

A partir daí, foi possível identificarmos a necessidade e a relevância de pesquisas que continuem a levantar discussões relacionadas às assimetrias de gênero, uma vez que, embora o tema não seja inédito, segue tendo grande importância para o combate das desigualdades persistentes, sendo inclusive, um dos objetivos propostos pela ONU, e que fazem parte da Agenda 2030 do Desenvolvimento Sustentável, que visa, dentre suas aspirações “[...] alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.” (IPEA, 2019). Acreditamos que pesquisas como a nossa estão alinhadas a essa proposta e contribuem significativamente nesse sentido.

A seguir, fizemos um levantamento junto ao sistema SUAP Acadêmico, com o intuito de reunir dados quantificáveis, que pudessem contribuir para ilustrar a realidade da presença feminina no Câmpus Pelotas do IFSul, bem como, os percentuais por curso e modalidade de ensino, a fim de observarmos com maior nitidez, como vem se dando o processo de inserção feminina no referido Câmpus, principalmente, ao longo dos últimos cinco anos. A partir daí, foi possível observarmos de que maneira os dados quantificáveis traduziam situações relacionadas à divisão sexual do trabalho, e à feminização/masculinização de determinados cursos e áreas.

O próximo passo do trabalho foi a realização dos encontros com as participantes, cuja influência teórica se deu a partir da metodologia de histórias de vida e formação, segundo Josso (2002). Cabe destacar que nos inspiramos na metodologia proposta pela autora, no entanto, sem a intenção de seguirmos os passos de uma pesquisa-formação propriamente dita, uma vez que seria inviável dentro do contexto de tempo das participantes. Dessa maneira, adaptamos a metodologia à nossa realidade, levando em conta a disponibilidade de tempo e as condições das estudantes em participarem desse estudo, tendo em vista que todas eram trabalhadoras em tempo integral e estudantes no turno da noite.

A partir daí, elaboramos um guia de entrevistas que possibilitasse um diálogo mais aberto, onde elas pudessem rememorar pontos importantes de suas trajetórias de vida e de formação, sem a rigurosidade de um questionário, por

exemplo. Foram realizados encontros presenciais no Câmpus Pelotas, sendo o primeiro deles, um encontro coletivo, para apresentação da proposta de trabalho ao grupo.

Nesse primeiro momento, após a apresentação da proposta, foram entregues envelopes em tamanho A4, confeccionados pela pesquisadora, a cada uma das participantes. A sugestão foi de que elas levassem esses envelopes para casa e retornassem, no primeiro encontro individual, contendo um ou mais elementos representativos, que tivessem significado em suas histórias de vida.

Foi facultado que utilizassem fotos, bilhetes, cartas, cartões, ou qualquer outro item que pudesse servir como uma espécie de recordação-referência (Josso, 2002). Segundo a autora, esse resgate de memórias possibilita dar início ao processo de conhecimento de si mesmo, que ocorre ao trabalharmos com as narrativas de nossas próprias histórias de vida, durante esse processo ao qual Josso denomina de *caminhar para si*.

Figura 09 – Envelopes confeccionados para as recordações-referência



Fonte: Acervo da autora

A proposta para os encontros presenciais que foram realizados foi a de oportunizar momentos de reflexão, abrindo espaço para que as participantes pudessem rememorar suas próprias trajetórias de vida e formação, revisitando suas histórias pessoais, e a partir daí, refletir, significar e ressignificar os momentos vivenciados ao longo do tempo. Essa possibilidade aberta pelo trabalho biográfico favorece o autoconhecimento e a tomada de consciência de si como sujeito, de acordo

com Josso (2006), um *ser de atenção consciente*, que segundo a autora, é uma das dimensões essenciais de nossa humanidade.

As perguntas referenciais do guia de entrevistas giraram em torno do seguinte fio condutor: vivências de infância, trajetória de vida, processos de escolarização formal e formação pessoal. Ao longo dos diálogos estabelecidos, buscamos compreender quem eram essas mulheres e quais caminhos haviam percorrido durante suas vivências, não apenas no sentido de conhecê-las, mas também, no intuito de identificar de que maneira as relações de gênero, construídas socialmente, incidiram sobre suas trajetórias pessoais e profissionais.

Além da narrativa, algumas participantes compartilharam conosco relatos escritos, que haviam sido produzidos durante o curso, propostos por uma de suas professoras de Língua Portuguesa. As produções escritas tratavam a respeito de suas memórias e vivências, e foram realizadas em estilo livre (algumas optaram pela poesia, outras, o fizeram em forma de carta, e ainda, relato). O material compartilhado serviu como um meio de complementar muitas das informações que surgiram durante os diálogos estabelecidos, e segundo as próprias participantes, caracterizou-se num momento de importante reflexão, que as colocou em contato com suas vivências, de uma maneira diferente daquelas que haviam experimentado até então.

Penso ser consenso, a relevância dos processos formativos para os leitores dessa pesquisa, ainda assim, valho-me desse espaço para destacar a importância e a centralidade dos processos de escolarização, uma vez que é por meio deles que somos colocados em contato com inúmeras possibilidades de consciência e crescimento pessoal. A educação nos toca e nos modifica, e dessa forma, modificamos também a realidade à nossa volta, mediados por esse processo educativo (Freire, 1979).

Por tratar-se de um trabalho que leva em conta histórias de vida, e assim, toda a complexidade envolvida nas singularidades e pluralidades do humano, não é possível prevermos resultados precisos dos processos de conhecimento e autoconhecimento, oportunizados pelas vivências a partir do espaço do curso, e ainda, a partir dessa pesquisa. Contudo, inferimos que as experiências vivenciadas, ainda que breves, se constituíram, em importantes ferramentas de formação. Como menciona Josso:

A situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividades e de registros. (Josso, 2002, p. 40)

O espaço dos encontros, tanto coletivos, quanto individuais, possibilitou que essas mulheres pudessem refletir a respeito de suas trajetórias, e se permitissem olhar para suas caminhadas sob novas lentes, ampliando e enriquecendo o seu capital experiencial. (Josso, 2002).

Dito isso, concerne explicitarmos mais alguns detalhes que dizem respeito à execução da pesquisa. Acerca dos encontros individuais, cabe destacar que foram gravados, utilizando para tal, o aplicativo gratuito *Gravador de Voz Fácil*, e após, foram transcritos pela própria pesquisadora, utilizando como ferramenta de apoio, o aplicativo pago *Transkriptor*, que fornece, a partir das audições, uma espécie de pré-transcrição bruta, a qual foi posteriormente refinada e organizada pela pesquisadora, respeitando a originalidade e integralidade das gravações.

A partir daí, passamos para a etapa de análise dos dados transcritos, tendo como base os passos descritivos da AC, que segundo Bardin (2011), devem obedecer à seguinte sequência: Pré-análise; Exploração do material; Tratamento dos dados e interpretação. Ao nos guiarmos por essa proposta, buscamos no texto das entrevistas, as unidades de registro, escolhendo separá-las por tema, por compreendermos que a análise temática, dentro da AC, seria a que melhor responderia aos questionamentos propostos por meio dessa pesquisa.

De acordo com Bardin (2011, p. 104): “[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.” A autora explica ainda que “[...] o texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições [...]”. Assim sendo, buscamos durante o período de categorização, extrair do texto as unidades de registro que serviriam como base para elencar nossas categorias de análise.

As unidades de registro, no caso frases, períodos e/ou parágrafos, foram extraídas do texto utilizando como regra de recorte, tudo aquilo que trouxesse como sentido, implícito ou explícito, referências às questões de gênero, que se caracterizam como o tema central da análise, propriamente dita. Tendo em vista que nos pautamos

por uma abordagem qualitativa, não buscamos categorizar o *corpus* de análise, com base na frequência de repetição das unidades de registro em si, mas sim pelo sentido e pela significação dessas unidades dentro do contexto da pesquisa.

Assim sendo, passamos a separar no texto das transcrições, todos os excertos que traduziam as situações vivenciadas pelas participantes, e que estivessem relacionados às questões de gênero, configurando-se assim, em unidades de registro, para a partir dessas unidades, elencar as categorias principais de análise, que as englobavam. Importante destacar que as categorias identificadas, sobre as quais discorreremos, levantam importantes discussões acerca de conceitos dentro das teorias feministas, os quais buscam traduzir variados fenômenos de gênero vivenciados por boa parte das mulheres.

As categorias e unidades temáticas de análise serão apresentadas e discutidas na sequência desse estudo a partir do capítulo oito e suas seções. Antes, porém, para fecharmos o capítulo da metodologia, explicitaremos, na seção a seguir, algumas questões relevantes, ligadas aos aspectos éticos desse estudo.

6.2. ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A partir dessa seção, apresentamos de que maneira se deram os cuidados éticos com relação ao estudo, o qual foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas (CEP/FEN-UFPel), através da Plataforma Brasil. A pesquisa seguiu as normas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, tendo sido aprovada junto ao CEP/FEN-UFPel por estar em consonância ao que preconizam a Resolução de nº 466 de 12 de dezembro de 2012³⁴ e ainda, a Resolução de nº 510 de 07 de abril de 2016³⁵, de forma a proteger as participantes contra danos de qualquer natureza, bem como, levando em conta a defesa de seus direitos e integridade.

A pesquisa foi realizada de acordo com os princípios éticos da referida legislação, conforme descrito, e no que diz respeito aos relatos, tanto orais quanto

³⁴ Resolução de nº 466 de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 22 out. 2021.

³⁵ Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

escritos, cabe destacar que as participantes foram asseguradas a respeito da garantia total de sigilo e privacidade de suas informações, o que se estende durante todas as fases da pesquisa. Dados ou outras características de cunho pessoal foram mantidos sob confidencialidade, inclusive, nesse sentido, foram adotados nomes fictícios, de maneira a primar pela segurança e bem-estar das participantes desse estudo.

A respeito do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cabe destacar que o mesmo foi apresentado às participantes da pesquisa, as quais consentiram e assinaram o documento em duas vias, cujo modelo proposto integra os apêndices desse trabalho de pesquisa, juntamente com outros adendos pertinentes. Com relação ao TCLE, cabe explicitar ainda que foi redigido, contendo informações acerca dos objetivos e da relevância social do estudo, além da garantia de autonomia às participantes, facultando-lhes o direito da participação voluntária, permanência ou desistência do processo de pesquisa em qualquer de suas etapas.

No que se refere aos riscos e benefícios do estudo, considerando o disposto na resolução de nº 466/12, a qual especifica em seu artigo 5º, que “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”, classificamos esse estudo como de risco mínimo, considerando que não houve identificação das participantes ou qualquer intervenção considerada invasiva à intimidade das mesmas, tanto no que tange a variáveis fisiológicas quanto psicológicas.

Entretanto, por tratar-se de uma investigação que abordou aspectos de trajetória de vida pessoal, os possíveis riscos centraram-se mais em questões emocionais, como por exemplo, possibilidade de constrangimento ou desconforto diante de algum questionamento, alterações na autoestima ou ainda, alterações de visões de mundo e/ou comportamento, decorrentes de memórias ou reflexões tensionadas durante as narrativas e momentos de escuta sensível.

Durante todo o período de execução da pesquisa, com o intuito de minimizar esses possíveis riscos e ainda atender à resolução nº 510/16, em seus artigos de nº 18 e 19, foi assegurado o compromisso ético e humano em realizar uma escuta ativa, bem como, a garantia de total respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos expressos por meio do posicionamento das participantes. Garantiu-se a estrita confidencialidade e sigilo das informações confiadas, bem como, a segurança de local reservado para a realização das entrevistas.

A respeito dos benefícios, destacamos a possibilidade de reflexão acerca da própria trajetória, no intuito de lançar novos olhares sobre as relações de gênero vivenciadas, bem como, sobre seus próprios processos de escolarização, trajetória de vida e formação, uma vez que o trabalho com narrativas e histórias de vida nos remete a esse processo de reflexão-teorização, que propicia a construção de conhecimento e saberes, tanto individuais quanto coletivos.

Acerca da guarda dos dados coletados, ressaltamos o compromisso do resguardo, tanto das fichas de anotação, quanto das mídias digitais geradas durante as entrevistas e transcrição, em arquivo físico e digital, que permanecerão sob guarda e responsabilidade da pesquisadora, sendo mantidas pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, conforme preconiza a resolução de nº 510/16.

Após esse período, os dados serão eliminados, observando o disposto na Lei de nº 13.709 de 14 de agosto de 2018³⁶, mais conhecida como Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). A eliminação dos papéis armazenados em arquivo físico se dará por meio de fragmentação, e a dos arquivos digitais, por meio de sobrescrição dos dados, utilizando para tal um software de sanitização de arquivos³⁷, visando a completa eliminação, como forma de assegurar a proteção e o sigilo durante todo o período.

Por último, no que tange à devolutiva dos dados às participantes e comunidade acadêmica, elucidamos que será realizada por meio de encontro coletivo, para apresentação dos resultados do estudo e das contribuições geradas a partir da pesquisa, ampliando esse debate tão pertinente e necessário. Passaremos a relatar, no capítulo seguinte, como se deu a análise dos dados e os resultados a partir daí.

7. ANÁLISE DOS DADOS

Como explicitamos no capítulo anterior, como técnica de análise dos dados auferidos, nos valem da análise de conteúdo (Bardin, 2011), a partir da qual, extraímos os critérios para a seleção, bem como, para o tratamento dos dados dessa

³⁶ Lei de nº 13.709 de 14 de agosto de 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 03 de ago. 2023.

³⁷ O software a ser utilizado será definido *a posteriori*, no período de eliminação dos dados, uma vez que o período de cinco anos previsto em lei é relativamente extenso quando se trata do surgimento de novas tecnologias e ferramentas para essa finalidade.

pesquisa, obedecendo às seguintes etapas de aplicação: Pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados, ou seja, a sua interpretação. Diante do *corpus* já estabelecido, no caso em questão, as transcrições geradas a partir dos encontros individuais, esse capítulo trata acerca das fases de exploração do material e interpretação dos dados, buscando elucidar de que maneira foram organizadas as informações.

A partir da leitura e da análise das transcrições, os dados foram sistematizados, dando origem então, às unidades temáticas, a partir das quais foram elaboradas tabelas para registro, elencando os temas a serem aprofundados, por meio das categorias emergentes, as quais se estruturaram da seguinte maneira, conforme descrito a seguir:

- **ECONOMIA DO CUIDADO**, englobando os temas ***Casamento, Divórcio, Maternidade, Trabalho não remunerado*** (trabalho doméstico e cuidado de crianças, idosos ou doentes).
- **TRABALHO REMUNERADO**, cuja temática da discussão abordou questões acerca do trabalho formal e informal. Ressalto que aqui, a discussão foi feita em bloco único, não sendo necessário subdividir em seções separadas.
- **TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO**, e a partir daí ***Motivos para a interrupção da trajetória de escolarização; Caminhos até o IF Sul e percepções acerca das vivências na EPT, e ainda, Mulheres na Construção Civil – Presença feminina no Curso e na área de atuação.***
- **VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER**, categoria na qual discutimos a respeito da centralidade dos corpos femininos, no que tange às relações de poder e dominação que se estabelecem, gerando diversos tipos de violência contra as mulheres, tendo sido identificadas, a partir dos relatos, violência psicológica, violência física (obstétrica) e ainda, violência sexual.

- **DISCRIMINAÇÃO RACIAL**, a partir da qual trazemos para discussão os conceitos de ***Interseccionalidade*** e ***Dororidade***, muito presentes nos relatos das participantes negras.

Cada uma das categorias acima descritas compõe uma seção desse trabalho, e juntamente, relatos das participantes, que gentilmente, compartilharam conosco, parte de suas trajetórias de vida e formação:

Na história de vida [...] quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante à cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo sujeito. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o “dizível” da sua história, da sua subjetividade e dos percursos da sua vida. (Nascimento, 2007, p.64).

Ao escolhermos o método de histórias de vida e formação como inspiração para a realização dessa pesquisa e como uma das bases metodológicas que sustentariam esse trabalho, levamos em conta que estaríamos lidando não apenas com narrativas de vida das participantes, mas também com sua historicidade, uma vez que cada narrativa partilhada pertence a um contexto único e singular, particular de cada uma dessas mulheres (Delory, 2011).

Portanto, lidamos com cada relato, de maneira atenta, sensível e muito responsável, por compreender que as narrativas se configuram numa das principais ferramentas para nossa construção identitária, pois é a partir delas que compreendemos um pouco mais a respeito de quem somos e como existimos no mundo. Ao avançarmos nessa caminhada de pesquisa, foi possível compreender ainda a dimensão dialética desse processo de formação, não apenas para nós, enquanto pesquisadoras, mas também, para as participantes, uma vez que as narrativas biográficas possibilitam a quem se narra, não apenas relembrar fatos ou acontecimentos isolados de sua vida, antes, organizá-los no espaço e no tempo, construindo, assim, importantes relações de significado para essas vivências (Delory, 2011).

Como nos referimos no capítulo anterior, no que diz respeito aos aspectos éticos do trabalho, a identidade das participantes foi mantida em sigilo, dessa forma, foi necessário que escolhêssemos os codinomes para cada uma delas, como um meio de preservar e resguardá-las de qualquer tipo de exposição. E assim, como se deu

em todo o processo de pesquisa, a escolha dos codinomes foi também muito consciente e envolveu um processo intencional de reflexão e construção, com base nas histórias trazidas por essas mulheres.

A partir de suas trajetórias de vida e formação, percebemos as inúmeras adversidades por elas vivenciadas, mas também sua força e maneira resiliente de encarar essas situações, e ainda assim, encontrar meios para subsistência, resistindo e buscando alternativas para continuar, apesar de todos os percalços do caminho. Por conta disso, os codinomes escolhidos, embora pouco conhecidos, fazem referência a plantas que subsistem em climas áridos e em regiões desérticas, cujas principais características são as raízes que permitem a absorção de água do subsolo, sua alta capacidade de armazenamento dessa água, que passa a ser retida em seus caules e raízes, além de muitas dessas plantas, apresentarem ainda, mecanismos para proteção, como espinhos, folhas mais grossas, etc.

Os codinomes escolhidos foram Aloé, Ágave, Aranto, Avelós e Calandrinia, plantas perenes, que no contexto dessa pesquisa, nos remetem à capacidade que essas mulheres possuem de resistir, assim como essas plantas, diante de situações adversas, sobrevivendo em ambientes áridos e hostis, suportando períodos de seca, e subsistindo ainda assim. Para fins de apresentação, farei um breve relato, com o intuito de situar às leitoras e leitores dessa pesquisa, o contexto de vida das participantes desse estudo:

Aloé, 52 anos, etnia branca. Recordações-referência: Devido à recente separação, optou por não trazer recordações, uma vez que suscitariam lembranças ainda muito dolorosas para ela. Viveu com o ex-companheiro durante trinta anos e conta que, nesse relacionamento, devido ao fato de amar demais o marido, acabou cedendo a algumas exigências dele, deixando de lado muitos aspectos de sua vida pessoal e profissional. Trabalhou sempre, mas por não ter dado continuidade aos estudos, devido ao ciúme excessivo do marido, não chegou a construir uma carreira profissional. Ele era vinte e seis anos mais velho que Aloé e acabou desenvolvendo um quadro de demência bastante avançado, necessitando de cuidados exclusivos a partir desse momento. Ela conta que cuidou dele sozinha, por aproximadamente sete anos, até que não conseguiu mais manter essa rotina, devido ao grande desgaste

emocional e físico gerado por todo esse processo, e acabou então, pedindo a separação. Ela nunca teve filhos; já ele, teve filhos de um relacionamento anterior.

Ágave, 42 anos, etnia preta. Recordações-referência: Três fotos – a primeira, uma foto dos pais; a segunda, uma foto do casamento de sua irmã mais velha, entrando na igreja com o pai, e a terceira, uma foto de seu próprio casamento. Ágave conta que começou a namorar com o marido aos treze anos, e aos quinze, passaram a morar juntos, na casa da família dele. Também foi nessa idade que ela se tornou mãe, ganhando sua primeira filha antes de completar dezesseis anos de idade. Conta que vivenciou um processo familiar muito doloroso de doença do pai, que teve doze AVC's (Acidente vascular cerebral), num curto período de tempo, vindo a falecer quando ela tinha apenas onze anos. Posteriormente, precisou dedicar-se exclusivamente ao cuidado da mãe, que teve Alzheimer, e da irmã mais velha, que também foi vítima de quatro AVC's, passando a ficar totalmente debilitada e dependente de cuidados. As duas foram morar com Ágave, que cuidou delas durante quase três anos, até a morte de ambas.

Aranto, 35 anos, etnia branca. Recordações-referência: optou por trazer um relato escrito, em forma de carta, onde contou a respeito do seu período de adolescência. Durante nossas conversas, relatou que teve uma infância feliz e viveu num bom contexto familiar, tendo os pais como figuras sempre presentes. Casou com o primeiro namorado aos vinte e um anos, separando-se posteriormente, por volta dos trinta e dois anos. Não teve filhos. Durante o relato, conta que o pai sempre trabalhou na área da construção civil e por esse motivo, ela foi criada sempre junto aos canteiros de obras, profissão que segue até hoje e pela qual demonstra muito apreço.

Avelós, dezenove anos, etnia preta. Recordações-referência: Trouxe uma fotinho do filho, de aproximadamente três anos; o crachá da empresa de turismo que ela abriu, na qual vem trabalhando há aproximadamente dois anos; e uma chave de um cadeado, que colocou junto com o atual namorado, na fonte do amor, em Gramado/RS. Conta que teve uma infância tranquila e que o pai sempre trabalhou na área da construção civil, e por influência dele, acabou optando pelo curso na área de Edificações. Começou a cursar a modalidade Integrada (Médio e Técnico juntos), mas acabou precisando interromper os estudos devido à gravidez precoce e a um processo de doença da mãe, que precisava de muitos cuidados. Ao retomar os estudos, não

restou outra opção senão o turno da noite, por isso, conseguiu junto à coordenação do curso de Edificações, uma vaga, na modalidade de transferência, para o Curso Técnico em Edificações – Proeja.

Calandrinia, quarenta e sete anos, etnia parda. Recordações-referência: Devido a um processo de mudança recente, optou por não trazer recordações. Conta que teve uma infância bastante difícil. O pai nunca quis assumir um relacionamento com a mãe dela nem reconheceu a paternidade. Por esse motivo, a mãe precisava trabalhar fora durante o dia para ajudar com as despesas, o que levou Calandrinia a ser criada pelos avós maternos até os cinco anos. Depois desse período, a avó faleceu, e a menina foi morar com a mãe, que já estava casada e tinha outros filhos desse casamento. Conta que o padrasto sempre foi muito amoroso e presente, procurando suprir todas as necessidades e cuidando dela como filha. Apesar disso, explica que precisou trabalhar desde muito jovem para contribuir financeiramente com a família, e por esse motivo, abandonou os estudos precocemente. Em seguida, engravidou do primeiro filho aos dezenove anos, mas não ficou com o pai da criança, pois ele tinha problemas com álcool e era usuário de drogas. Mais tarde, casou-se com o atual marido, com quem teve mais dois filhos. Trabalhou em hipermercado durante alguns anos, chegando a funções de gerência, e posteriormente, no Polo Naval em Rio Grande/RS.

Com esse sucinto relato acerca das participantes do estudo, pretendemos apresentá-las brevemente, trazendo informações resumidas, reunidas a partir de suas próprias narrativas, uma vez que detalharemos, de maneira mais aprofundada, a partir de suas próprias palavras, as questões principais enquadradas nos tópicos específicos, elencados a partir das categorias de análise. Sendo assim, nas seções seguintes, apresentaremos as reflexões fruto desse estudo, organizando nossas discussões teóricas dentro desse capítulo de análise, trazendo como título de cada seção, as categorias emergentes, e das subseções, os temas pertencentes a cada uma dessas categorias.

7.1. ECONOMIA DO CUIDADO

Introduzimos essa seção, por meio da qual abordaremos de maneira geral a questão do cuidado, como um aspecto presente no cotidiano de grande parte das meninas e mulheres, uma vez que somos condicionadas, desde a infância, ao ato de

cuidar (Beauvoir, 1967). Os temas Casamento/Divórcio, Maternidade e Trabalho não remunerado, emergentes a partir da análise realizada, foram agrupados a essa categoria, a qual denominamos “economia do cuidado”, pelo fato de que em todas essas esferas, foi perceptível a centralidade desse papel, presente no cotidiano de vida de todas das mulheres entrevistadas.

Embora a questão do cuidado venha sendo discutida há alguns anos por diversas teóricas feministas, e também por meio de outras áreas do saber, faz-se importante destacar que não há um consenso sobre a terminologia, nem mesmo um único conceito que o abarque em completude, por ser extremamente amplo e diversificado, do ponto de vista de sua aplicação. Portanto, trabalharemos essa temática a partir da divisão sexual do trabalho, por compreendermos que, apesar do fenômeno e da palavra em si possuírem múltiplas definições, dentro do contexto dessa pesquisa, nos servirão àquelas que estejam ligadas diretamente à feminização do cuidado.

Da mesma forma, no que diz respeito à pluralidade do termo “economia do cuidado”, constatamos que não há uma definição consensual que sirva para todas as situações nas quais essa temática seja objeto de estudo. Cabe destacar, entretanto, que o termo vem sendo amplamente utilizado e debatido, dentro das teorias sobre economia feminista, não apenas para fomentar reflexões acerca da distribuição desigual do trabalho de cuidado na sociedade, uma vez que esse recai majoritariamente sobre as mulheres, mas também para denunciar a sua invisibilidade, e ainda, a sua inegável contribuição para o sustento dos meios de produção capitalista, como abordaremos mais especificamente, na subseção que versa sobre o trabalho não remunerado.

Portanto, antes de prosseguirmos às subseções seguintes, levando em conta que todas as participantes trouxeram significativos relatos a respeito da questão do cuidado, e foi possível percebermos os diferentes impactos ocasionados por conta desse papel, desempenhado por elas em variados contextos, cabe justificarmos nossa opção conceitual. A escolha de nominarmos essa categoria como economia do cuidado, e ainda, agregar a ela temas como casamento/divórcio, maternidade e trabalho não remunerado, se deu por compreendermos que todas essas esferas estão

imbricadas e têm entre si um ponto de convergência: a invisibilidade do papel de cuidado atribuído às mulheres.

Compreendemos que apesar da possibilidade do termo, em abranger também atividades de cuidado remuneradas, no contexto desse estudo, optamos por separar as atividades remuneradas numa outra categoria, denominada trabalho remunerado. Assim sendo, nesse primeiro momento, explanaremos a respeito do exercício desse papel de cuidado, comum a todas as participantes dessa pesquisa, e realizado por elas nos mais variados contextos de vida.

7.1.1. Casamento

Ao nos debruçarmos sobre a análise das narrativas de cada uma das participantes dessa pesquisa, como mencionamos anteriormente, a questão do cuidado do outro surgiu como um dos pontos centralizadores, que nos levou a elencar a categoria dita economia do cuidado, e a partir daí, enumerar dentro dessa categoria, as temáticas que se seguem. A primeira que vamos abordar, diz respeito ao casamento, pois compreendemos que é a partir dessa espécie de contrato social, estabelecido e acordado entre ambas as partes, que a mulher passa, ainda que sem perceber, a ter sob seu encargo inúmeras responsabilidades, socialmente atribuídas à figura feminina. Estas incluem, em geral, atividades de cuidado, relacionadas não apenas ao marido, e aos possíveis filhos que essa união venha a gerar, mas relacionadas também às demandas da casa, no que diz respeito ao preparo dos alimentos, limpeza do ambiente e à gestão do lar, dentre outras, as quais abordaremos sequencialmente e que estão diretamente ligadas ao núcleo familiar, como por exemplo, o cuidado de familiares idosos e/ou doentes.

A respeito da dimensão contratual do casamento, a qual mencionamos no parágrafo acima, cabe destacar que Carole Pateman, em sua obra intitulada “O contrato sexual” (1993), analisa o casamento sob o ponto de vista de um contrato social, que é celebrado a partir de um pretensu acordo de vontades, mas que na prática, acaba por ser um tanto quanto desigual, acarretando prejuízos maiores às mulheres, uma vez que a maior parte das obrigações advindas desse contrato, pesa sobre elas.

Quando refletimos a respeito das estruturas que moldam os meios de pensar das sociedades e explicitam como devem ou não se organizar, encontramos o patriarcado no cerne desse pensamento social, que surgiu como concepção e se instaurou por meio de um processo histórico complexo ao longo dos anos até tornar-se ideologia vigente, permanecendo até os dias de hoje, a despeito de todas as conquistas feministas dos últimos tempos (Lerner, 2013). Por meio dessa construção histórica e da articulação de inúmeros meios para sua propagação, o pensamento das meninas e mulheres veio sendo formatado ao longo dos anos, para funções de subserviência e subordinação, o que Lerner (2013) chamou de dominância paternalista.

A esse respeito, a autora explica que “a subordinação das filhas meninas e das esposas dura a vida inteira. As filhas só podem escapar tornando-se esposas sob a dominância/proteção de outro homem” (Lerner, 2013, p. 391). E assim, em boa parte dos casos, a mulher passa de um domínio ao outro, sem que alcance a sua liberdade individual, saindo da tutela dos pais, para a tutela do marido, por meio do casamento. Simone de Beauvoir, em sua obra o “Segundo sexo”, explica que: “[...] o destino que a sociedade propõe tradicionalmente à mulher é o casamento. Em sua maioria, ainda hoje, as mulheres são casadas, ou o foram, ou se preparam para sê-lo, ou sofrem por não o ser.” (Beauvoir, 1967, p. 165).

Para Beauvoir (1967), ao mesmo tempo em que a mulher encontra no casamento a força e o sentido da vida, para os homens esse não é um projeto fundamental. Segundo ela, embora muitos homens desejem o casamento, a autora explica que essa questão se apresenta de maneira muito diferente para ambos. As necessidades sentidas por mulheres e homens não implicam necessariamente em reciprocidade, muito menos em condições de igualdade.

O que ocorre, em boa parte das vezes, é que há todo um aparato social, destinado a preparar as meninas e mulheres para ocuparem essa posição de subalternidade. Somos convencidas, socialmente falando, de que não somos boas o suficiente, de que necessitamos de um homem que nos complete e que nos ofereça a segurança e a proteção de um lar sob a égide dessa instituição chamada casamento. Essa percepção a respeito de si e do mundo que nos rodeia é socialmente construída pelo sistema de crenças patriarcais, no qual estamos imersas, e o contrato de

casamento acaba sendo um meio pelo qual se consolida o patriarcado moderno (Pateman, 1993).

Por meio da propagação de concepções e ideais patriarcais, das mais variadas maneiras, esse conceito do *existir para o outro* é socialmente construído na mente das meninas e mulheres. Desde muito pequenas, somos apresentadas a histórias infantis e contos de fadas, cujas princesas necessitam, geralmente, serem salvas por um príncipe encantado. É o final “felizes para sempre”, que em boa parte das histórias reais, senão, na grande maioria, nunca se concretizará de fato. Fazendo alusão ao conto da Cinderela, de Charles Perrault (1697), temos, na verdade, que a realidade de grande parte das meninas e mulheres será a da gata borralheira, sobrecarregada e atarefada o dia inteiro, e não a da princesa mágica dos contos de fadas, uma vez que não teremos a sorte de uma fada madrinha, que ao toque de sua varinha de condão, transforme nossas histórias.

Apesar de soar engraçado, ao utilizarmos essa metáfora presente nos contos de fadas, nos apercebemos, de maneira bastante simples, o quanto esses ideais patriarcais foram difundidos e valorados por meio de variados repertórios culturais. Fomos condicionadas, desde muito cedo, a servir. Os brinquedos destinados às meninas carregam um sentido de utilidade, e não apenas o sentido da diversão: são panelinhas, cozinhas, utensílios domésticos, casinhas de faz de conta, bonecas que simulam bebês, ou ainda, bonecas carregadas de estereótipos ligados aos padrões de beleza vigentes, outra, das tantas cobranças que pesa também sobre as meninas e mulheres. Ou seja, somos apresentadas desde muito cedo a esse universo, dito feminino, que ao incluir grande variedade de elementos, vai moldando nossa forma de agir, e de ser no mundo, e assim, nos tornamos condicionadas, e “[...] vulneráveis à aprovação externa, trazendo nosso amor-próprio [...] exposto a todos.” (Wolf, 1992, p. 17).

No que diz respeito ao tema em questão, dentre as cinco mulheres participantes desse estudo, foi possível observar que duas eram casadas, duas haviam se divorciado, e uma mantinha um relacionamento afetivo com o mesmo homem, por pelo menos dois anos. Pude destacar diversos trechos, dentre as narrativas que me foram trazidas por elas, os quais referendam boa parte das questões teóricas acima pontuadas. Dentre as narrativas, foi possível perceber em alguns depoimentos a importância ainda hoje atribuída ao casamento.

Ágave conta que “casou” muito jovem. Ela tinha apenas quinze anos, quando ficou noiva e foi morar com o marido, vivendo a partir de então, como uma mulher casada. Explica que apesar de todas as dificuldades enfrentadas, devido à pouca idade e inexperiência de ambos, oficializar a união sempre foi um sonho para ela, o qual conseguiu realizar anos mais tarde:

“Comecei a namorar com meu marido, eu tinha treze anos... bem novinha. Quando eu fiz quinze anos eu noivei e uma semana depois, eu fui morar com ele dentro da casa da minha sogra.”

“Depois de dezenove anos juntos a gente casou, oficializou, tudo certinho, fez aquele casamento lindo, lembro que ele vendeu um carro que a gente tinha pra poder fazer a festa como eu queria, de noiva. Uma festa bonita, com buffet, aquela coisa toda, fotos, padrinhos e tudo...”

Aloé, durante nossas conversas, também compartilhou a esse respeito. Ela viveu com o companheiro durante trinta anos, aproximadamente, sem nunca ter formalizado a união, e trouxe nas suas palavras, ainda que de forma descontraída, um misto de tristeza e esperança:

“O meu sonho sempre foi casar. Sempre... Eu nunca consegui... Mas vai saber... o futuro a Deus pertence, a gente não sabe nada, depois que eu vi uma senhora de setenta e oito anos casar de branco, numa igreja com um senhor de oitenta e três eu fiquei pensatória, eu digo, acho que não tem um prazo de validade (risos).”

Com relação ao casamento, ela conta, com muita tristeza, que não conseguiu permanecer, e no momento desse relato, fazia aproximadamente um ano e meio que havia tomado a decisão de separar-se, e estava sozinha. Trouxe muito forte também, em sua narrativa, essa questão da dedicação para o outro:

“Quando eu era casada eu vivia muito com meu marido. Eu me dediquei a vida inteira só pra ele, a vida inteira, tu entende? Só pra ele. Então era ele, e a mãe dele também, né? Enquanto ela foi viva. O que eu podia fazer pra ajudar eu fazia. Então assim, eu me dediquei muito pros outros e eu esqueci de mim.”

Assim como ela, Ágave também trouxe, em seus relatos, aspectos ligados a esse papel de serviço, diretamente ligado ao casamento. Sobre a relação com o marido, deixa claro que, apesar de ter consciência sobre muitas questões relacionadas às opressões de gênero, e de desejar algo completamente diferente para suas filhas, em sua vida pessoal, ela acaba, ainda hoje, reproduzindo muitos padrões de comportamento, que continuam a ser socialmente esperados, validados e atribuídos à mulher:

“Eu aceito ainda muita coisa, mas elas [filhas] eu não admito. Elas, eu quero que saiam dessa. Que consigam quebrar esse ciclo, eu não quero que elas continuem assim, eu não quero...”

“Eu ainda sou a mulher, aquela dona de casa... Que serve o marido quando entra dentro de casa. O marido é aquele que não faz nada, não pega um copo d'água, ele não admite eu adoecer. O dia que eu estou deitada, que eu digo: ‘ah, não vou poder te ajudar hoje, eu estou mal. Estou com cólica, ou estou ruim...’ para ele é bobagem. Ele tem uma gripe, ele fica de cama, e eu tenho que estar alcançando o remédio, mas eu é bobagem.”

Ao observarmos o relato das duas e refletirmos a respeito, é possível estabelecermos uma relação com o que Marcela Lagarde menciona, quando explica o conceito da *madresposa*. Para a autora, “[...] todas as mulheres são ‘madresposas’, ainda que não tenham filhos nem marido”. Segundo Lagarde, ser *madresposa*, significa “[...] viver de acordo com as normas que expressam o seu ser – para e dos outros – realizando atividades reprodutivas e mantendo relações de servidão voluntária.” (Lagarde, 2005, p. 363).

A mulher, de acordo com a cultura patriarcal, é alguém que existe, não para si mesma, mas para servir aos demais: “[...] a história das mulheres como gênero, tem sido até agora a de um ser-dos-outros.” (Lagarde, 2005, p. 64). Sobre isso, a autora explica que, além de servir, ainda é esperado e ensinado à mulher, que o faça a partir de sua própria vontade, que sintam-se condicionada, compelida a servir. A experiência amorosa e o papel da mulher no núcleo familiar estão diretamente relacionados ao papel de serviço que delas é esperado, dentro do contexto do trabalho reprodutivo.

Como refletem as palavras da pesquisadora e economista italiana, Antonella Picchio: “[...] o amor da mulher na família é expresso e exigido em termos de trabalho. A diferença de gênero reflete na enorme quantidade de energia que as mulheres derramam nos demais [...] em um sistema que os trata como mercadorias.” (2018, p. 75). Ao observar essas palavras de Picchio, é possível ratificá-las diante de colocações como a de Calandrinia, que, a respeito, comenta:

“Eu tenho três filhos homens e o meu marido, né? E aí às vezes eu acho assim que eles não têm a noção de tudo que a gente faz e do quanto é difícil... que a gente está aqui ou ali, e sempre pensando nas coisas da casa, né? A gente fica em todo lugar pensando. Muitas vezes eu estava lá no Polo Naval, soldando, e me lembrando de alguma coisa que tinha deixado em casa, e isso não acontece com eles [homens], eles têm aquela tranquilidade que a mulher vai dar conta, né? Eu vejo pelo meu marido.”

A mulher, ao internalizar esse comportamento de servir, sente-se responsável, a todo o momento, pelas demandas geradas a partir do casamento, ou seja, filhos e questões ligadas ao lar. Esse estado de alerta, gerado a partir do excesso de tarefas que são atribuídas e esperadas das mulheres, culmina no que chamamos de carga mental, conceito utilizado pela socióloga francesa Monique Haiacult (1984) para explicar a sobreposição contínua de papéis e afazeres, atribuídos à figura feminina. A autora explica que a carga mental está diretamente ligada ao gênero, e ainda que haja partilha de tarefas, essa carga acaba por recair sobre a mulher, por ser geralmente, a figura responsável por organizar a gestão do lar.

Ao observarmos as narrativas das participantes desse estudo, foi possível percebermos o quanto determinadas noções sociais de gênero, construídas e introjetadas na vida das meninas e mulheres, acabam influenciando das mais diversas maneiras a sua capacidade de escolha e suas tomadas de decisão. Essa questão do existir para o outro, de doar-se em prol dos demais, de estar acostumada a servir e a sempre ceder a sua vez. A respeito, Saffioti explica que: “[...] a resignação, ingrediente importante da educação feminina, não significa senão a aceitação do sofrimento enquanto destino de mulher.” (1987, p. 35).

Ensinadas desde pequenas a calar para evitar conflitos, a ceder para não desagradar, assim muitas de nós acabamos abandonando o protagonismo de nossas vidas em detrimento dos demais. A respeito, Ágave e Aranto compartilharam situações semelhantes, ao abrirem mão do prosseguimento de seus estudos, cedendo primeiramente a vez, aos companheiros:

“[...] ou ele estudava, ou eu estudava. Os dois juntos era difícil de conciliar... E sempre era eu. Na maioria das vezes era eu que me trancava pra dar o espaço pra ele. Eu achava assim, como ele tá na minha frente, eu vou dar o espaço pra ele, porque ele já tá adiantado, né? E eu sempre incentivava ele.” (Aranto).

“Eu tinha muito aquela questão de ‘ah, mas se ele tiver bem eu estou bem’, então dei força pra ele estudar. Ele foi, foi... começou a estudar. Depois, com as gurias grandes eu digo: ‘não, agora é a minha vez, agora eu preciso... eu preciso dar algum exemplo...’” (Ágave)

Por conta da carga mental a que são submetidas, ao se verem diante de situações que envolvam escolha, as mulheres geralmente acabam cedendo, seja interrompendo seus estudos ou sua vida profissional, ou ainda, aumentando sua carga de trabalho doméstico (Haiacult, 1984). Beauvoir, ao explicar os impactos do

casamento, lembra que estes são muito diferentes para mulheres e homens, pois segundo ela: “[...] o casamento continua ainda a constituir uma opressão que os dois cônjuges sentem de maneira diferente” (1967, p. 244).

Percebemos que as teorias feministas refletem e denunciam, na quase totalidade dos casos, o que acontece de fato no cotidiano da grande maioria das mulheres. O casamento, embora tenha sofrido inúmeras modificações ao longo do tempo, conserva, ainda hoje, muitos aspectos tradicionais (Beauvoir, 1967), perpetuando inúmeras estruturas e valores mais antigos. Na verdade, “[...] o casamento moderno só se compreende à luz do passado que ele perpetua” (Beauvoir, 1967, p. 166), e a despeito de todas as mudanças ocorridas, essa instituição continua, ainda hoje, a acarretar para as mulheres, o maior número de responsabilidades, uma vez que “sua tarefa consiste em assegurar a felicidade do grupo familiar [e] seu papel [...] é ser ‘dona de casa’” (Beauvoir, 1967, p. 195).

É como se a mulher casada passasse por um processo de despersonalização. Ela não é mais única ou singular. Mediante o ato do casamento, ela passa a ser “um só corpo” com o marido, e ele passa a ser “o cabeça” desse corpo. O trecho dessa narrativa bíblica³⁸, apesar de escrito há quase dois mil anos, ainda hoje reverbera. Lola Aronovich, no prefácio do livro de Gerda Lerner (2013), explicita que: “[...] o patriarcado mantém e sustenta a dominação masculina, baseando-se em instituições como a família, as religiões, a escola e as leis. São ideologias que nos ensinam que as mulheres são naturalmente inferiores.” (2013, p. 25). Quando analisamos as palavras de Aloé, a respeito do pensamento de seu marido, percebemos uma fala carregada dessa noção da mulher enquanto posse, e não enquanto indivíduo. Em determinado momento de nossa conversa, ela conta que o marido sempre teve esse sentimento muito presente em relação a ela:

“[...] meu marido era uma pessoa assim, tipo, ele era muito de a minha mulher. Sabe? A minha mulher, a minha mulher... eu era ‘a minha mulher’. Então a minha mulher não faz isso. A minha mulher não faz aquilo. E eu fui me deixando levar... entrei naquela vida e me adaptei àquilo ali.”

Esse sentimento de subordinação, descrito por Aloé, e vivenciado ainda hoje por grande parte das mulheres, relaciona-se ao fato de que sua dependência do

³⁸ O trecho citado faz referência ao capítulo cinco, da epístola do Apóstolo Paulo aos Efésios. Bíblia online. Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/acf/ef/5>>. Acesso em: 04 jun. 2024.

masculino é construída de maneira sutil, ao longo da vida, o que não ocorre com o homem: “A grande diferença está em que, na mulher, a dependência é interiorizada: ela é escrava, mesmo quando se conduz com aparente liberdade; ao passo que o homem é essencialmente autônomo [...]” (Beauvoir, 1967, p. 246).

A mulher, por conta de fatores presentes desde sua infância, assimila esse comportamento de dependência, fazendo com que esse processo de subordinação se dê de maneira velada e silenciosa. Ainda que esteja aparentemente livre, a mulher está, de alguma maneira, em cativeiro. Como explica Lagarde (2005), em alguma área de sua vida, ela está presa, controlada, ou sob supervisão, seja de um pai, de um marido, de um sistema religioso, ou ainda, da sociedade. No caso de Aloé, ela conta que o marido nunca se opôs que ela trabalhasse, entretanto, não tinha o mesmo pensamento com relação aos estudos, por isso explica que trabalhou durante toda a sua vida, mas só voltou a estudar após sua separação.

Situações como essa, vivenciada por Aloé, nos remetem à seguinte questão: por mais que tenham ocorrido mudanças no seio da sociedade, por mais que tenhamos avançado bastante, ainda precisamos avançar mais. Por mais que nossa constituição vigente, em seu artigo de nº 5, afirme que “[...] somos todos iguais perante a lei [...]”, e que nosso código civil³⁹, em seu artigo de nº 1.511, explicita que o casamento deva estabelecer “[...] comunhão plena de vida, com base na igualdade de direitos e deveres dos cônjuges [...]”, quando partimos para a prática, percebemos um grande distanciamento entre o que apregoa nossa legislação e o que ocorre de fato. Ao observarmos os relatos compartilhados, percebemos que na prática, as mulheres ainda são aquelas que se encontram mais atarefadas, e ao mesmo tempo, mais privadas de sua liberdade, embora aparentemente, sejam livres.

Temos aí, nessa aparente liberdade, um mecanismo muito utilizado pelo patriarcado, que ao propagar o falso discurso de que as mulheres alcançaram igualdade em relação aos homens, porque podem estudar, votar, trabalhar, divorciarem-se, se assim desejarem, acaba por deslegitimar e invisibilizar o fato de que essa equidade, a despeito de todas conquistas já auferidas, ainda não foi de fato efetivada. As mulheres, na grande maioria dos casos, ainda são as responsáveis pela

³⁹ Código Civil. Lei de nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10406compilada.htm. Acesso em: 05 jun. 2024.

maior parte do trabalho desempenhado no âmbito privado (do lar), e dedicam maior tempo semanal para essas atividades do que os homens⁴⁰, ainda que participem ativamente da força produtiva, exercendo atividades remuneradas na esfera pública.

O casamento, apesar de tratar-se de um contrato celebrado entre ambas as partes, o qual deveria envolver, como mencionamos acima, a comunhão plena de vida, baseada na igualdade de direitos e deveres, para mulheres e homens, acarreta ainda, responsabilidades maiores às mulheres, por conta de toda a construção social de papéis que foi feita ao longo do tempo. Essa construção, baseada no amor idealizado e na romantização do papel da mulher na família, faz com que muitas mulheres, ainda hoje, submetam-se a relações de subordinação e expropriação de suas vidas como única forma de vivenciar o amor:

Assim, a felicidade das mulheres está diretamente ligada à experiência amorosa, e é evidente que o sentido da vida para a maioria delas é a realização do amor. A quantidade de trabalho invisível realizado pelas mulheres, as energias vitais destinadas a cuidar e acolher os outros, o cuidado permanente de si mesmas para serem objetos melhores e a tolerância à servidão voluntária, não são gratuitas. As mulheres mobilizam as suas capacidades e energias vitais em busca da realização do seu desejo: vivenciar o amor. (Lagarde, 2005, p. 440).

De maneira sutil, tornamo-nos cúmplices das opressões que vivenciamos nesse sistema patriarcal no qual estamos imersas e passamos a naturalizar situações e comportamentos que deveríamos combater. Como menciona Beauvoir (1967), somos educadas para a dependência, e essa dependência na mulher é muito mais profunda. As narrativas acima partilhadas, apesar de traduzirem apenas uma pequena parcela das diversas realidades vivenciadas pelas participantes desse estudo, nos apontam para o fato de que necessitamos continuar lutando para que as desigualdades entre mulheres e homens sejam dirimidas, com o intuito de estabelecerem-se relações mais equânimes, sejam estas por meio do casamento, ou por meio de outros tipos de relacionamentos.

Na seção a seguir, abordaremos, de maneira complementar, a questão do divórcio, pontuando, a partir das narrativas e das teorias que fundamentam esse

⁴⁰ Dados auferidos por meio da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37621-em-2022-mulheres-dedicaram-9-6-horas-por-semana-a-mais-do-que-os-homens-aos-afazeres-domesticos-ou-ao-cuidado-de-pessoas#:~:text=A%20mulher%20n%C3%A3o%20ocupada%20dedicou,13%2C4%20horas%20em%202022.&text=As%20mulheres%20ocupadas%20dedicaram%2C%20em,e%2Fou%20cuidado%20de%20pessoas>. Acesso em: 05 jun. 2024.

estudo, de que maneiras a dissolução do contrato de casamento acaba também por afetar as trajetórias de vida das mulheres.

7.1.2. Divórcio

Quando elencamos as categorias de análise sobre as quais iríamos nos debruçar durante a escrita dessa pesquisa, o tema divórcio emergiu paralelamente à temática que versa sobre o casamento, pois percebemos, a partir das narrativas, que da mesma maneira que um grande número de responsabilidades é atribuído às mulheres, a partir do contrato de casamento, existe também um grande peso de culpa que paira sobre elas quando ocorre a dissolução dessa união.

Como abordamos na seção anterior, meninas e mulheres são educadas socialmente para o casamento, como se esse fosse seu principal destino, e conseqüentemente, seu maior projeto de vida. Dessa maneira, as relações amorosas tomam um lugar central e de especial importância para a grande parte delas, que passam a tornarem-se dependentes dessas relações, e conseqüentemente, de um homem, para sentirem-se legitimadas e valoradas diante da sociedade. Como denunciou Beauvoir, há mais de setenta anos: “[...] uma mulher só [...] é um ser socialmente incompleto, ainda que ganhe sua vida; cumpre que traga uma aliança no dedo para que conquiste a dignidade integral de uma pessoa e a plenitude de seus direitos.” (Beauvoir, 1967, p. 170 e 171).

Essa crítica tecida pela autora traz consigo uma visão que ainda predomina, em muitos setores da sociedade, principalmente, naqueles mais conservadores, como por exemplo, as igrejas, e algumas instituições de cunho religioso. Essas instituições, formadoras de opinião, acabam por contribuir, de certa maneira, para que visões como essa, que deveriam estar superadas, sejam ainda hoje veiculadas. Ao analisarmos a legislação brasileira, no intuito de verificarmos como se deu o reconhecimento do divórcio enquanto direito, percebemos que travaram-se verdadeiras batalhas políticas para que sua legitimidade fosse reconhecida.

Quando observamos o dogma da indissolubilidade do casamento, princípio amplamente defendido por esses setores mais conservadores, encontramos como pano de fundo a analogia que é feita, com base nas escrituras sagradas, de que ao

contraírem matrimônio, homem e mulher passariam a ser “uma só carne”⁴¹, o que tornaria indissolúvel essa união. Visões como essa contribuíram para que mudanças significativas na lei ocorressem apenas no ano de 1977, quando foi aprovada uma emenda constitucional⁴², proposta pelo então senador Nelson Carneiro, que permitia a dissolução do casamento, substituindo-se o desquite pelo divórcio, e reafirmando, portanto, a laicidade do Estado (Pereira, 2012).

Desde então, mais algumas modificações e pequenos avanços com relação ao Direito de família vêm sendo alcançados na legislação brasileira, com o intuito de diminuir a burocracia envolvida na dissolução das uniões, além de permitir também o reconhecimento da união estável como unidade familiar, assim como o casamento. De acordo com os dados do registro civil, disponibilizados pelo IBGE⁴³, o número de divórcios no país vem aumentando consideravelmente a cada ano. Os últimos dados divulgados, no ano de 2022 (420.039), apresentaram um aumento de 8,6% em relação ao percentual de 2021 (386.813), o que corresponde a 33.226 divórcios a mais, entre judiciais e extrajudiciais.

Outro dado importante que cabe mencionarmos aqui, de acordo com matéria veiculada no jornal “O Tempo”⁴⁴, a partir de dados extraídos do Colégio Notarial do Brasil, é que as mulheres lideram os pedidos de divórcio no país, em aproximadamente 70% dos casos. Ao serem entrevistadas, diversas especialistas que atuam na área do Direito de família, bem como profissionais da saúde, que trabalham junto a Instituições que prestam apoio sócio emocional às famílias, apontam como causa principal, a questão da sobrecarga feminina, e da tripla jornada de trabalho da mulher.

Assim como as teorias feministas refletem a realidade do cotidiano de boa parte das mulheres, dados como esses, de pesquisas nacionais também o fazem. E no contexto desse estudo, que trabalha com diversas histórias de vida, não foi diferente. Mencionamos, no início da seção que introduz nossas análises, que dentre

⁴¹ Livro de Gênesis, capítulo 2, versículo de número 24: “Portanto deixará o homem a seu pai e a sua mãe, e unir-se-á à sua mulher, e serão uma só carne.”

⁴² Lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/548391/publicacao/15757797>. Acesso em: 11 jun. 2024.

⁴³ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/20/0?ano=2022>. Acesso em: 11 jun. 2024.

⁴⁴ Mulheres têm a iniciativa do divórcio em cerca de 70% dos casos. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/interessa/mulheres-tem-a-iniciativa-do-divorcio-em-cerca-de-70-dos-casos-1.2579354#>. Acesso em: 12 jun. 2024.

o corpus de participantes dessa pesquisa (cinco mulheres ao total), duas haviam se divorciado. Ao escutarmos essas mulheres, percebemos relatos significativos, que não poderiam ser ignorados, pois de fato, refletem o que apontam as teorias, e também, as pesquisas.

O divórcio, na vida das mulheres, geralmente não é a primeira opção. Elas acabam, em boa parte das vezes, tentando manter o casamento, entretanto, diante de situações que não se modificam, ou tendem a piorar, acabam optando pela separação. Não foi diferente com Aranto e Aloé. Ambas possuem histórias de vida bastante diferentes, mas convergentes na questão do divórcio, pois apesar das diferentes situações vivenciadas, as duas acabaram tomando a decisão de pôr um fim aos relacionamentos.

Aranto explica que ela e o companheiro tinham uma boa relação, entretanto, o ciúme por parte dele acabou culminando em brigas que acabaram desgastando o relacionamento. Eles trabalhavam juntos na mesma empresa, um negócio familiar na área da construção civil, e ela era responsável por fazer as negociações com os clientes. Aranto conta que, muitas vezes, passou por situações de assédio com clientes masculinos, e que isso desagradava ao marido, que ficava profundamente incomodado:

“Eu não tinha muito ciúmes nem nada, mas ele tinha, e era eu quem negociava. Ele começou a ver muito isso [assédio por parte de clientes masculinos] e começou a brigar comigo, brigar comigo e a gente vinha muito nessas brigas, nessas brigas, aí acabou que separamos depois de um tempo...”

Aloé, por sua vez, não teve como causa principal o ciúme, mas sim, o desgaste físico e emocional vivenciado por ela durante os últimos anos da relação:

“[...] eu sou muito determinada, sempre. É uma coisa minha, eu vou até o final, nunca paro na metade do caminho. Eu parei com meu casamento porque foi uma coisa muito séria assim que aconteceu, sabe? Foi, e é difícil de falar. Esse lado assim eu posso te dizer que é bem difícil...”

Durante seus relatos, ela se emocionou mais de uma vez ao abordar a questão do término do relacionamento, que ocorreu por conta do desgaste muito profundo que passou a sentir, após anos cuidando unicamente do companheiro, que, vítima de um quadro de demência vascular avançado, passou a depender de cuidados integrais. Ela conta que cuidou dele sozinha, durante aproximadamente sete anos, e que toda essa situação vivenciada culminou em um quadro depressivo muito difícil,

quando ela precisou escolher entre se afastar e cuidar de sua saúde ou se manter naquela situação e correr o risco de adoecer ainda mais:

“[...] sabe quando tu perde o fio da meada? Tu perde o fio da meada... aí não tinha mais como... ou eu continuava do jeito que eu estava ou eu tentava viver e me cuidar, e foi o que eu escolhi.”

Contudo, essa decisão, segundo ela, trouxe também diversas implicações, pois assim como o casamento, o divórcio afeta consideravelmente a vida da mulher. Ela conta que sofreu muito com o término do relacionamento, pois os custos psicológicos, emocionais e sociais foram bastante altos. Passou a sentir-se socialmente excluída, pois ao escolher separar-se, perdeu amizades e foi posta de lado, tanto na família quanto no círculo social no qual convivia:

“[...] depois que eu me separei eu me senti excluída... muita gente se afastou de mim. Quando eu era casada com meu marido, muitas pessoas, minhas amigas iam lá... agora que eu me separei, chegam a cruzar de rua, entende? ‘Ela ficou separada. Ela largou o marido...’. É bem delicado, não pensa tu que é fácil, porque não é fácil não.”

“Tu está na família assim aí Fulano diz: Fulana se separou... Pronto! Aí o olhar já é outro. As coisas são muito assim... Bom, eu fiquei chocada depois que eu me separei, porque eu não imaginava... eu não imaginava que isso existisse. As pessoas me falavam, mas eu não acreditava...eu dizia: ‘Capaz, o que que tem a ver uma pessoa separada?’ Hoje em dia, né? Eu sei... parece que tu tem alguma coisa de errado, como se errar fosse desumano. Né? Então eu me decepcionei muito assim...”

“Aqueles amigas casadas assim que tu tinha, todo mundo já sai de cena. Parece que tu vai, vai fazer alguma coisa que vai atrapalhar a pessoa, entende?”

Esses trechos, extraídos das narrativas de Aloé, deixam bem claro o quanto o divórcio, ainda que seja legalmente viável, tanto às mulheres quanto aos homens, traz ainda maiores consequências para as mulheres. A respeito dessa questão, Lagarde explica que:

As mulheres divorciadas são particularmente rejeitadas (e designadas como tal), com ou sem filhos, porque o casamento é para toda a vida; Interrompê-lo significa que a mulher fracassou no casamento como *madresposa*. Se a iniciativa da anulação partir da mulher, é ainda pior, porque ela renuncia ao relacionamento que deveria gratificá-la, prefere a solidão e estar solteira, mesmo tendo experimentado o casamento. A mulher divorciada também é temida porque é considerada como alguém em busca de um cônjuge, porque [...] não tem dono, estando de fato em condições de disponibilidade [...], o que a torna antecipadamente uma mulher má. (Lagarde, 2005, p. 458)

As palavras da autora, descrevem com muita proximidade, o sentimento de Aloé com relação às questões ligadas ao término do seu relacionamento. Durante nossas conversas, ela deixou transparecer não apenas o sentimento de tristeza, mas

também a decepção que sentiu com relação às pessoas que antes se mostravam amigas, e que com o término, acabaram se afastando. Outro ponto importante, que cabe destacar, diz respeito à questão da autoimagem, que acaba ficando prejudicada durante esse processo. Como ela mesma relata, após o término, passou a sentir-se excluída, rotulada, e de certa maneira, até mesmo marginalizada, por conta do rompimento da relação:

“[...] as pessoas às vezes te rotulam: SEPARADA. Sabe como é que é, né? Então eu vejo que a indiferença das pessoas quanto a pessoa separada é muito grande, lógico que é. Quando perguntam ‘tu é casada?’. Eu digo, não, sou separada. Mas quando tu fala na palavra separada, parece que tu falou uma coisa assim ‘uau!’. Como se fosse, ‘estou disponível’, sabe? As pessoas, e principalmente o homem... Tu não pode dizer pro homem que tu é separada, tu tem que dizer que tu, sei lá, que tu tá namorando, porque se tu diz isso, a impressão já é como se tu tivesse dando uma ‘deixa’ assim... Tem que ficar te policiando, dependendo da pessoa que tu vai falar”

Ela relata a constante sensação de vigilância, e o cuidado que sente que precisa ter, com sua postura, com suas palavras, e até mesmo com as roupas que vai usar, para não passar uma impressão errada, ou ser mal interpretada. Beauvoir (1967) explica essa questão, ao lembrar que o controle social exercido pelo ambiente sobre as mulheres, é muito mais rigoroso, do que sobre os homens. É como se a mulher estivesse sempre sob o risco de arruinar sua reputação.

De acordo com Carole Patemann, situações como essa se dão porque “[...] as mulheres podem obter a posição formal de indivíduos civis, mas como seres com corpos femininos, nós nunca poderemos ser ‘indivíduos’ no mesmo sentido que os homens o são” (Patemann, 1993, p. 35). Diante da lógica patriarcal, é como se a mulher fosse inferior ao homem, e conseqüentemente, incompleta sem uma presença masculina que valide e afirme o seu valor perante a sociedade.

Lagarde (2005), ao questionar o que acontece com as mulheres divorciadas ou, como refere-se, “madresposas falidas”, explica que o que difere na vida dessas mulheres é que se alteram suas relações com os homens, uma vez que passam a não depender mais deles para sua subsistência, mas não se altera sua relação com o poder masculino. Ou seja, o homem continua a existir na ausência, na falta que faz essa figura masculina, de acordo com o modelo patriarcal vigente: “Economicamente independentes, enfrentamos, no entanto, a solidão e a falta do homem; Isto é, o homem existe na ausência [...] não como superação da dependência conjugal, mas como falta.” (Lagarde, 2005, p. 459).

É a dependência internalizada, a qual somos ensinadas, e que se reflete nas palavras de Alóe quando ela explica que sente muita falta do apoio do ex-marido nas questões cotidianas, que agora, precisa resolver sozinha:

“Eu sou sozinha. Tu sente necessidade de ter alguém... eu sinto falta ... É aquela coisa de ter um apoio do marido.”

Entretanto, ela explica que apesar de sentir essa ausência em muitos momentos, por outro lado, tem sido apoiada e confortada, não apenas por sua mãe, que a acolheu de volta em casa, mas por amigas próximas que têm lhe dado suporte ao longo desse período difícil que tem enfrentado:

“[...] essa minha amiga, que eu te falei, foi uma pessoa que trabalhou comigo. Ela trabalhava na limpeza da minha casa. Ela sempre diz assim: ‘olha, eu te faço o que eu te faço porque eu sei tudo o que tu passava na tua casa’. Ela via a minha situação, durante muitos anos, entendesse? Então foi e é uma pessoa assim, incansável em me ajudar. Eu admiro muito ela. E tem uma outra amiga também, em particular, que foi uma baita cabeça, também me ajudou desde o processo da separação, me amparando e até pagando contas... porque tu fica sem chão, tu sai assim, no meu caso eu sai já com dívidas...”

A fala de Aloé sobre todo o suporte que tem recebido por parte de outras mulheres nos remete ao conceito de sororidade, que de acordo com o dicionário online de Língua Portuguesa, significa uma “[...] relação de irmandade, união, afeto ou amizade entre mulheres, assemelhando-se àquela estabelecida entre irmãs”⁴⁵. Compreendemos, entretanto, que o conceito vai além do significado expresso pelo verbete, uma vez que carrega também o sentido da solidariedade política entre as mulheres (Hooks, 2019). Bell Hooks, professora e teórica feminista estadunidense, explica que essa solidariedade fundamenta-se na união de “[...] mulheres com base nos seus pontos fortes e nos seus recursos. Este tipo de união é a essência da sororidade.” (2019, p. 36). É por meio desse apoio recebido, que Aloé vem conseguindo superar suas dificuldades e se reerguer:

“[...] Hoje eu sou uma pessoa, como vou te dizer? eu me sinto uma pessoa bem realizada, apesar de todas as coisas que eu carrego do meu lado pra resolver, e que eu ainda estou resolvendo. Eu hoje posso te dizer que eu sou uma pessoa muito feliz. Com todos os meus percalços, eu sou muito feliz, e muito agradecida...”

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas, suas palavras de esperança reforçam o que menciona Lagarde, quando explica sobre a força que as mulheres

⁴⁵ Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sororidade/>. Acesso em: 17 jun. 2024.

possuem de se reerguerem e ressignificarem suas vidas: “[...] nós, mulheres, vivemos em cativeiro, mas ainda assim, é aí mesmo que seguimos transformando nossas vidas.” (p. 23). Casamentos, muitas vezes, podem se configurar em relacionamentos disfuncionais, ou simplesmente, chegarem ao fim, apontando como única solução o divórcio. E essa precisa ser uma porta pela qual as mulheres tenham tanta liberdade em passar quanto os homens, para que as garantias legais já conquistadas sejam efetivadas no terreno das ações.

7.1.3. Maternidade

A maternidade, presente no cotidiano de boa parte das meninas e mulheres, é tema recorrente em nossas vidas desde muito cedo, pois quer tenhamos filhos ou não, seremos, em algum momento, colocadas diante dessa questão. Se tivermos filhos, somos apresentadas ao universo materno em toda a sua complexidade. Se optarmos por não tê-los, somos apresentadas, por outro lado, a todo o tipo de cobranças e questionamentos sociais, em virtude do senso comum que paira sobre nós, de que somos feitas para gerar.

As teorias feministas, há muito tempo, vêm se debruçando, de uma maneira ou outra, sobre a questão da maternidade, seja no que diz respeito às críticas em relação à maternidade compulsória, conforme imposta pelo patriarcado, seja na defesa da liberdade de escolha, no que diz respeito aos direitos reprodutivos das mulheres. Fato é que o tema ocupa, para muitas, ainda hoje, uma posição central em suas vidas. De acordo com Badinter:

Em cada cultura existe um modelo ideal de maternidade predominante, que pode variar segundo as épocas. Conscientemente, ou não, todas as mulheres o carregam. Pode-se aceitá-lo ou contorná-lo, negociá-lo ou rejeitá-lo, mas é sempre em relação a ele que, em última instância, se é determinado. (Badinter, 2011, p. 143)

A fala da autora nos remete ao fato de que somos, conscientemente ou não, determinadas, em alguma medida, pelo ideal de maternidade dominante em nossa cultura. No que se refere ao contexto dessa pesquisa, dentre as cinco participantes, três relataram ser mães, e duas não tiveram filhos, entretanto, as cinco mulheres abordaram, em algum momento de nossas conversas, a questão da maternidade, mesmo aquelas que não eram mães. Iniciamos compartilhando as experiências de Aranto e Aloé. Elas não tiveram filhos, porém mencionaram que em

algum momento de suas trajetórias de vida, cogitaram tê-los e tentaram meios para engravidar. Aranto conta que perdeu duas gestações e depois desses acontecimentos, desistiu de tentar:

“Quando a gente foi querer ter filho, eu perdi. Duas vezes. Deus não nos deu. Eu sofri, mas depois entendi que não era pra mim. Tentei duas vezes, depois eu não quis mais, e não tentei mais nada.”

Aloé, por sua vez, explicou que ter filhos nunca foi seu plano original, e pelo fato de ser irmã mais nova, tirou muitas de suas conclusões ao observar a vida das irmãs:

“Eu não quis, porque na verdade assim, eu sempre fui meio contra porque eu via as minhas irmãs criando os filhos... E eu via o trabalho, as necessidades e eu achava aquilo tudo muito pesado.”

Ela relata também que seu companheiro, à época, já possuía dois filhos do relacionamento anterior, entretanto, ainda assim, ela conta que por volta de trinta e cinco anos, tentou engravidar:

“[...] eu não quis filhos porque meu marido já tinha dois. Com trinta e cinco anos eu até tentei ter. Aí eu coloquei um implante, tentei por alguns meses. E vi que não... aí eu disse não, isso não é pra mim. Realmente desisti, e hoje eu estou com cinquenta e dois já.”

Uma questão que nos chamou a atenção, ao observar os relatos, é a de que, muitas vezes, a maternidade, para a mulher, não se trata de um desejo tangível, do qual ela tenha certeza. Seja por imposição social, por fatores biológicos⁴⁶ que estão implicados, ou ainda, a fim de satisfazer o desejo de um marido ou companheiro, fato é que muitas mulheres se sentem compelidas, em algum momento de suas vidas a serem mães, cumprindo assim, mais uma das imposições a que estamos destinadas. Como asseverou Beauvoir, “[...] é pela maternidade que a mulher realiza integralmente seu destino fisiológico; é a maternidade sua vocação ‘natural’, porquanto todo o seu organismo se acha voltado para a perpetuação da espécie.” (Beauvoir, 1967, p. 248).

Essa frase da autora espelha a forma pela qual somos vistas, ainda hoje, pela sociedade. Carregamos conosco o estereótipo da madrepósia (Lagarde, 2005), que nos acompanha, quer sejamos mulheres solteiras ou casadas, quer sejamos

⁴⁶ Redução nos níveis de reserva ovariana, que se acentua a partir dos 35 anos de idade. Encerramento do período reprodutivo, com a chegada da menopausa, entre 45 e 50 anos, quando os ovários entram em falência.

mães, ou não. A visão que paira sobre nós, seres com corpos femininos, é a da imanência (Beauvoir, 1967), a devoção de vivermos em detrimento dos demais, principalmente, dos homens e dos filhos e filhas que venhamos a ter.

Embora não seja o foco de nossa discussão, cabe lembrar ainda, que a questão da sexualidade e do prazer femininos, são em si, extremamente complexas, pois mesmo que tenhamos, atualmente, diversos meios para controle de natalidade, a sexualidade feminina, quando vivenciada em relacionamentos heterossexuais, estará, na maior parte das vezes, atrelada a possibilidade de uma gravidez indesejada e da maternidade, como foi o caso de Avelós, Ágave e Calandrinia. As três participantes compartilharam conosco suas experiências de vida, que possuem também um ponto convergente: elas vivenciaram a gravidez muito jovens e em contextos que não foram planejados.

Avelós conta que, ao engravidar, passou por um período muito conturbado, pois além da gestação ter acontecido em meio a pandemia da covid-19, ela acabou descobrindo que estava gestante apenas ao ser hospitalizada por conta de outras questões de saúde. Quando internou, estava com cinco meses de gestação, e seu bebê nasceu prematuro, aos seis meses. Ela relata que passou por um processo de adaptação bastante difícil à nova realidade, e que precisou inclusive de acompanhamento psicológico, a fim de conseguir elaborar toda a situação:

“Eu engravidei com dezesseis pra dezessete anos. Eu comecei a namorar bem cedo e aí eu acabei engravidando depois. Foi uma fase bem difícil assim pra mim, de aceitação também. Fiquei bem ruim, quase com depressão, fiz até acompanhamento Psicológico. Foi bem difícil.”

“Inicialmente foi um susto muito grande, mas depois eu peguei o jeito. No início acho até que eu brincava de boneca com ele, coitadinho, mas acho que depois fui me acostumando assim...”

A respeito, Ágave também relata que ficou grávida bem cedo. Como mencionado anteriormente, começou a namorar aos treze anos, e aos quinze ficou noiva, passando, em seguida, a morar na casa da família do companheiro. Relata que pouco tempo depois, acabou engravidando:

“Fiquei grávida eu estava com quinze anos. Eu ganhei minha primeira filha em abril e fiz dezesseis em maio. Foi bem cedo, eu ganhei ela, eu ainda estava com quinze anos.”

Calandrinia, por sua vez, aponta como um dos motivos que colaboraram para a gravidez precoce, a falta de instrução por parte da mãe, que também acabou engravidando quando ainda era solteira. Ela conta que, por esse motivo, a mãe passou por muitas dificuldades para criar os filhos, e ela, tendo sido a filha mais velha, acompanhou de perto todas as situações:

“Acabei engravidando em seguida que sai da escola, porque também a mãe não conversou comigo sobre nada... e na época a gente não tinha nada de informação, não tinha essa coisa da internet como a gente tem agora.”

Relata que, assim como a mãe, passou também por muitas dificuldades. Optou em não ficar com o pai de seu filho, que era seu namorado na época, pois descobriu que ele era dependente químico. Com uma realidade bastante difícil e sozinha, ela explica que trilhou um caminho árduo durante os primeiros anos:

“Quando meu filho era pequeno, eu deixava ele na escolinha. Ele tinha dois aninhos. Eu deixava ele porque eu não tinha dinheiro e tinha que trabalhar... Ele passava muito tempo assim dentro do hospital, porque eu saía cinco e meia, seis horas da manhã com ele de casa, levava pra escolinha e ia pro serviço. No verão, inverno, pegando chuva, frio, sol, tudo. Então eu passei muito trabalho com ele no começo. Muitas vezes teve caso de eu ir pro hospital direto da escola, pegar na escola e ver que ele tava queimando em febre, e já ir direto pro hospital, que ficava bem em frente a escolinha. Muitas vezes nem roupa eu tinha pra trocar.”

Pelo fato de seus familiares residirem em outra cidade, Calandrinia explica que não tinha ninguém mais próximo, era apenas ela e o filho, e a escolinha era a única rede de apoio que ela possuía. Conta, que durante muitos períodos de hospitalização do filho, foi preciso contar com a ajuda, inclusive, de algumas funcionárias do hospital:

“[...] a gente tem que sempre buscar lembrar daquela parte boa... tinha a parte ruim, mas tinha a parte boa também: a ajuda que eu tive de muitas pessoas lá dentro do hospital... um dia a dona Maria que trabalhava lá, ela já me conhecia, ela disse: ‘faz assim, deixa ele aqui um pouquinho comigo, pega a tua bolsa e vai em casa pegar roupa, pega comida e pega coisa pra vocês’. Então foi bem difícil, mas eu também tive ajuda...”

Ela explica que quando conheceu o atual marido, seu companheiro há vinte e seis anos, com quem teve mais dois filhos, o seu primeiro filho estava com aproximadamente três anos. A partir desse relacionamento, diz que pôde contar com o apoio do companheiro para dividir os cuidados com os filhos, e dessa maneira, foi possível dedicar-se mais ao trabalho, o que a permitiu crescer profissionalmente.

Relata que, por esse motivo, acabou participando muito pouco da infância dos meninos, uma vez que passava muito tempo fora de casa:

“Os guris muito pouco eu pude acompanhar assim da criação deles porque eu estava sempre envolvida com trabalho, com cursos e tudo mais. Quem mais presenciava essa função dos meus filhos era o meu marido, porque muitas vezes eu chegava do serviço e eu tinha que viajar. Quando eu já tava com um cargo um pouquinho melhor, eu tinha que ir fazer treinamento em Porto Alegre, passava dois, três dias lá. Chegava em casa, eles tavam dormindo... então, eu perdi bastante da infância deles. Perdi muito, muito. E no polo também, né? Porque aí o horário era cansativo...quando eu entrei, eu pegava as cinco da tarde, e ia das cinco às duas e vinte da manhã. Chegava em casa três e pouco, quase quatro horas, morta de cansada já...”

Esse relato nos direciona para outro ponto muito relevante no que diz respeito à maternidade: a necessidade da construção de redes de apoio, que acolham mães e filhos, quer no próprio círculo familiar, quer na coletividade. Como explica Beauvoir: “Numa sociedade convenientemente organizada, em que o filho estivesse até certo ponto a cargo da coletividade, a mãe tratada e auxiliada, a maternidade não seria absolutamente incompatível com o trabalho feminino.” (1967, p. 293). As mulheres, por meio das lutas feministas, conquistaram ao longo do tempo, muitas pautas igualitárias, dentre elas, o acesso ao mundo do trabalho, entretanto, para aquelas que possuem filhos, especialmente filhos pequenos, esse acesso ainda hoje é condicionado à necessidade de uma rede de apoio que possa cuidar do filho para que ela possa trabalhar ou estudar.

Assim como ocorreu com Calandrinia, Avelós conta que também sente os efeitos da falta de uma rede de apoio adequada. Foi ela quem ficou com a guarda do filho após o término do relacionamento e explica que cuidar do menino praticamente sozinha, acaba, por vezes, afetando sua vida, tanto na questão do trabalho quanto na questão dos estudos, pois como menciona Beauvoir, “[...] basta um filho para paralisar inteiramente a atividade da mulher [...] (1967, p. 466). Segundo ela, o pai de seu filho vive uma vida normal, livre de compromissos, enquanto ela precisa organizar toda a sua rotina em função do filho, que ainda é pequeno, com apenas três anos:

“Hoje em dia o pai do meu filho, ele vive a vida normal dele. Ele tem outra mulher, né? E viaja normal, não leva o filho, ele recebe salário, não paga pensão. Então não tem responsabilidade nenhuma, sabe? Levanta, vai e volta a hora que quer, vive uma vida normal. Eu não, eu já tenho que levantar duas horas antes pra arrumar ele, tenho que levar na escolinha, vim pro serviço, voltar pra pegar ele na escolinha, chegar em casa, aí fico toda a tarde em casa fazendo minhas outras coisas da agência, tenho sempre que deixar ele com alguém pra vim pra escola. Já ele não, ele não tem preocupação

nenhuma, né? Só vivendo... nesse sentido poderia dizer que pesa muito. Porque querendo ou não eu acho que se eu não tivesse engravidado tão cedo, eu taria me formando esse ano...”

O descontentamento, e até mesmo certa tristeza, que Avelós deixa transparecer durante nossa conversa, exprime a dualidade de sentimentos e a complexidade das questões que estão implicadas para a mulher, no que diz respeito à maternidade. Ser mãe talvez seja uma das tarefas mais árduas e custosas que são delegadas às mulheres, pois implica em grande quantidade de tempo, energia, recursos materiais, emocionais, psicológicos, financeiros, enfim, pois como bem adverte Badinter: “[...] a função materna, levada ao seu limite extremo, só [termina] quando a mãe [...], finalmente, [dá] à luz um adulto.” (1985, p. 19).

A respeito também, Beauvoir lembra que gravidez e maternidade podem ser vivenciadas de maneiras muito distintas, a depender do contexto em que ocorram:

[...] na revolta, na resignação, na satisfação, no entusiasmo. É preciso considerar que as decisões e os sentimentos confessados [pela] mãe nem sempre correspondem a seus desejos profundos. Uma mãe solteira pode estar materialmente acabrunhada pelo fardo que lhe é repentinamente imposto, desolar-se abertamente e, no entanto, encontrar no filho a realização de sonhos secretamente acarinhados [...]. (Beauvoir, 1967, p. 258).

Calandrinia, durante o relato de suas vivências, compartilhou conosco que não apenas a sua primeira gestação, mas também a terceira, ocorreram de maneira inesperada, sem que tivessem sido planejadas. Ela explica que tomava anticoncepcional, pois não desejava mais ter filhos, entretanto, acabou sendo pega de surpresa, ao descobrir que fazia parte de um determinado número de mulheres brasileiras que haviam sido prejudicadas por um lote de pílulas anticoncepcionais, comercializado por engano. O episódio, que ficou conhecido no país como o “caso das pílulas de farinha”⁴⁷, aconteceu em 1998, e contribuiu para que muitas mulheres engravidassem sem desejar:

“[...] não sei se tu te lembra de uma época que teve um surto de anticoncepcional com farinha? A empresa colocou só a farinha, e não botou o remédio, e eu peguei uma cartela daquelas...fui premiada! Pensa numa pessoa desesperada? eu tinha os outros dois pequenos, e um ainda mamava. Olha guria, eu chorava tanto, tanto, tanto porque eu tinha passado muito mal da segunda gravidez, e eu não queria mais...”

⁴⁷ Disponível em: <https://www.estadao.com.br/emails/ha-quase-uma-decada-o-caso-da-pilula-de-farinha/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

Casos como esses, aqui relatados, expressam, como mencionamos anteriormente, a complexidade implicada para a mulher em gerar outra vida, pois há aspectos fisiológicos, psicológicos, emocionais e materiais que serão sentidos apenas por ela, ainda que possua rede de apoio adequada, o que na maior parte das vezes, não se configura. A respeito, a pesquisadora canadense Andrea O'Reilly defende que, assim como ocorre com relação ao conceito de interseccionalidade, o qual discutimos de maneira mais aprofundada na seção 7.5 dessa análise, as mulheres que são mães sofrem opressões específicas que se cruzam e se sobrepõem a outras opressões:

[...] a maternidade precisa ser igualmente compreendida em termos de teoria interseccional. A categoria de mãe é distinta da categoria de mulher: muitos dos problemas que as mães enfrentam – sociais, econômicos, políticos, culturais e psicológicos – são específicos de seu papel e identidade enquanto mães. As mães, em outras palavras, não vivem simplesmente como mulheres, mas como mulheres-mães, assim como as mulheres negras não vivem simplesmente como mulheres, mas como mulheres racializadas. (O'reilly, 2016, p. 20, tradução nossa).

Por esse motivo, a autora defende o feminismo matricêntrico, termo cunhado por ela, e que se centra na questão da mulher enquanto mãe, debruçando-se sobre as complexidades envolvidas nesse sentido. Defende ainda, que a teoria feminista deve dar lugar específico, e centralidade aos estudos maternos, os quais ela demarca como um campo específico de estudos sobre a maternidade, reconhecendo-a enquanto disciplina legítima, e necessária cada vez mais, de ser discutida não apenas fora, mas dentro da academia (Mendes, Mendonça, 2021).

Dessa maneira, O'Reilly (2016) situa a maternidade como assunto inacabado do feminismo e entende que se faz necessário reposicioná-la dentro do pensamento feminista, dando-lhe o sentido e a valoração necessários, não no intuito de substituir o pensamento feminista tradicional, mas sim, distinguir de fato as categorias “mulher” e “mãe”, uma vez que, para ela, as mulheres que são mães são oprimidas duplamente pelo patriarcado: oprimidas como mulheres, e ainda, oprimidas como mães. Quando observamos os relatos de vida das mães aqui compartilhados, percebemos de fato que essas opressões são sentidas por elas de variadas maneiras. Quando pensamos na necessidade de redes de apoio para acolhimento das mães e filhos, compreendemos que se estas redes existissem de fato, de maneira efetiva para a maior parte das mulheres que se tornam mães, a maternidade não seria tão pesada.

O caso é que a maternagem consolidou-se ao longo dos anos como uma atribuição intrínseca, única e exclusiva da maternidade, como se fossem, ambas, uma coisa apenas. De acordo com Badinter (1985), por maternagem compreende-se a capacidade de cuidar de uma criança, educá-la moralmente para que possa viver em sociedade, e essa capacidade está ligada a um cuidado geral, que não precisa ser exercido necessariamente pela mulher-mãe. A maternagem é uma construção sócio-histórica e pode ser exercida tanto por homens quanto por mulheres, embora o estigma continue posicionando-a no campo do feminino. Já, a maternidade é um estado fisiológico momentâneo, que culmina na capacidade de gerar e parir uma criança, e essa condição, biologicamente falando, apenas corpos femininos possuem.

Quando refletimos a respeito desse cenário social, que posiciona a mulher como majoritariamente responsável pelo desenvolvimento e educação de seus filhos e filhas, compreendemos com maior clareza, dados como os da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD). Os dados divulgados pelo estudo, que é realizado pelo IBGE⁴⁸, apontam que no Brasil, um número aproximado de 11,3 milhões de mães cuidam sozinhas de seus filhos e filhas. No ano de 2023, de acordo com os dados do Painel Registral do Portal da Transparência, o Brasil teve 171.392⁴⁹ certidões de nascimento, registradas sem o nome do pai.

Esses dados espelham a dura realidade vivenciada por muitas mães, que precisam assumir o cuidado integral de seus filhos, frutos, muitas vezes, de gestações não planejadas, e ainda, conciliar esse cuidado com trabalho ou estudos, agregando a demanda gerada pelas tarefas domésticas, que recaem, na maioria das vezes, sobre a mulher. Essa conta não fecha, e nos deparamos então, com uma quantidade enorme de mães aflitas, cansadas, frustradas e sobrecarregadas, como apontam os dados auferidos, por meio de um estudo⁵⁰ realizado pela pesquisadora Giliane Belarmino, da Universidade de São Paulo (USP), a respeito da saúde mental das mães.

⁴⁸ Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

⁴⁹ Disponível em: <<https://transparencia.registrocivil.org.br/painel-registral/pais-ausentes>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

⁵⁰ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/esgotada-e-insatisfeita-pesquisa-mapeia-emocoes-da-mae-brasileira>. Acesso em: 10 jul. 2024.

Os dados demonstram que 97% das mães participantes sentem-se sobrecarregadas, e 94% sentem-se esgotadas, sendo que, 82% delas conciliavam trabalho com a maternagem, e 78%, afirmaram ainda, serem as únicas responsáveis pela realização das tarefas domésticas, mesmo aquelas que possuíam companheiros. Quando refletimos sobre o cuidado e as práticas maternas, compreendemos que essa questão não se restringe apenas às mães, uma vez que o interesse e a habilidade para praticar a maternagem independem de fatores biológicos e podem ser desenvolvidos e aprendidos por qualquer pessoa, independente do gênero, uma vez que não são questões instintivas, e sim, construções sociais (O'Reilly, 2016).

Segundo a autora, o feminismo contemporâneo precisa incorporar o feminismo matricêntrico, pois apesar de quarenta anos de teoria feminista, para ela, as mulheres que são mães permanecem ainda aprisionadas pelo patriarcado, que se utiliza da maternidade e da maternagem como um lugar de opressão, embora as “[...] experiências de maternagem [possam] ser fontes de empoderamento feminino” (Mendonça, 2021) a depender do contexto, e das diferentes formas em que se constituam.

Uma vez que o cuidado deve ser reconhecido como prática coletiva, que independe de gênero, faz-se importante validar a existência de múltiplas identidades maternas. A esse respeito, O'Reilly explica: “[...] quando utilizo o termo ‘mãe’, refiro-me a indivíduos que se envolvem em trabalho materno ou [...] prática materna, não limitando a questão apenas às mães biológicas, mas a qualquer pessoa que faça desse trabalho, uma parte central de sua vida.” (2016, p. 14, tradução nossa).

É importante desmistificar essa idealização do amor materno, pois ao revisitarmos a construção da figura materna, de acordo com o ideário social, temos que esse ideal romântico de maternidade teve sua origem no pós-guerra, momento em que os Estados desejavam recuperar seu capital humano perdido em combate, e assim, estimular o crescimento populacional, bem como, a retomada de suas economias. Dessa maneira, estimular-se as mães ao cuidado dos filhos seria a melhor forma de diminuição das taxas de mortalidade infantil, garantindo, dessa maneira, o crescimento da população e o contingente de mão de obra futuro, necessário para movimentar e fortalecer a economia vigente (Gradwohl *et al*, 2014).

Badinter, ao explicar o mito existente em torno do amor materno, nos lembra que ele “[...] é apenas um sentimento humano. E como todo sentimento, é incerto, frágil e imperfeito. Contrariamente aos preconceitos, ele talvez não esteja profundamente inscrito na natureza feminina” (1985, p.22). Nesse mesmo sentido, Beauvoir definiu, anos antes, a maternidade como “[...] um estranho compromisso de narcisismo, de altruísmo, de sonho, de sinceridade, de má-fé, dedicação e cinismo.” (Beauvoir, p. 280). Essa frase da autora, embora pareça forte, descreve a tamanha variação de sentimentos e emoções que são vivenciados pelas mães, e que as torna capazes de oscilar do amor ao arrependimento, em questão de horas, ou minutos.

A tripla jornada, o acúmulo de funções, a sobrecarga materna, bem como a ausência de uma rede de apoio adequada e consistente são fatores que fazem com que as mães experimentem a maternidade de formas muito distintas, e por vezes, até contraditórias. Por isso, durante nossas conversas, as mães que participaram desse estudo, ao relatarem suas vivências de maternagem, deixaram transparecer emoções variadas, que oscilaram desde o amor profundo à tristeza por determinadas situações vivenciadas, ou, certa medida de arrependimento, e ainda, a sensação de alívio ao se depararem com os filhos já crescidos, como no caso de Calandrinia:

“Hoje assim eu me sinto mais realizada porque meus filhos estão criados já... não vou dizer que eu não tenho que me preocupar porque eu me preocupo muito mais do que quando eles eram pequenos, muito mais, mas ainda assim, eles agora, já têm a vida deles...”

Também, o sentimento de realização, por meio da maternidade, como expressou Ágave:

“Eu digo, eu acho que eu consigo em cada uma delas espelhar o que eu quis um dia ser. Cada uma, as três têm um pouquinho daquilo que eu não fui e não fiz... então isso me orgulha, sabe?”

Ao buscarmos compreender melhor, tanto a maternagem, quanto a maternidade, temos que “[...] a experiência materna [se] constitui [em] um espaço atravessado por normas e ideologias religiosas e sociopolíticas que participam da definição sobre as identidades sociais femininas” (Viana, 2021, p.4), e que essas identidades, não estão descoladas dos diferentes papéis sociais exercidos por essas mulheres-mães, antes, estão entrelaçadas a eles.

Como explica O'Reilly, “[...] para as mulheres que são mães, a maternidade é uma dimensão significativa, se não definidora, de suas vidas [...]” (2016, p. 14, tradução nossa), por isso, faz-se tão necessário que o feminismo contemporâneo incorpore cada vez mais, essa temática, às produções e discussões dentro da Academia. Embora seja inegável a contribuição do feminismo, em todos os tempos, para os avanços conquistados no que diz respeito à maternidade, é importante que se pensem ainda, em estratégias e políticas públicas destinadas às mulheres-mães:

Fica evidente [...] que a maternidade nunca mais será a mesma depois do feminismo, dos múltiplos feminismos. Até o século XX, a experiência feminina da maternidade não era historicizada, pois era pensada de forma natural, inscrita no corpo e na mente das mulheres desde sempre. A partir do feminismo, mesmo que com variados olhares sobre a experiência de maternidade, tal vivência feminina com seus corpos, com outro ser humano e, com o mundo, passou a ser objeto de reflexão. (Vasquez, 2014, p. 177)

Ao compreendermos a maternagem como um espaço de coletividade, torna-se possível abordá-la como projeto social, que extrapola os limites do privado, assumindo também, a esfera pública, e possibilitando assim, na coletividade, um maior empoderamento e autonomia às mulheres-mães.

7.1.4. Trabalho não remunerado

Conforme mencionado anteriormente, o trabalho de cuidado é algo que faz parte da vida das mulheres, desde pequenas, quer estejamos conscientes ou não, uma vez que somos ensinadas, desde a infância, a exercer esse trabalho. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea (2016), a maior parte do trabalho de cuidado, no Brasil, é realizada de maneira não remunerada por meninas e mulheres. Dados da Confederação Internacional OXFAM⁵¹, confirmam que tal questão não se resume apenas ao cenário brasileiro, antes, é fenômeno recorrente ao redor do mundo:

Em todo o mundo, o trabalho de cuidado não remunerado e mal pago é desproporcionalmente assumido por mulheres e meninas em situação de pobreza, especialmente por aquelas que pertencem a grupos que, além da discriminação de gênero, sofrem preconceito em decorrência de sua raça, etnia, nacionalidade, sexualidade [...]. As mulheres são responsáveis por mais de três quartos do cuidado não remunerado e compõem dois terços da

⁵¹ A Confederação Oxfam (Oxford Committee for Famine Relief – Tradução: Comitê de Oxford para o Alívio da Fome) é uma rede, que conta com 20 organizações afiliadas, atuando em mais de 90 países, e tem como objetivo combater a pobreza, as desigualdades e as injustiças em todo o mundo.

força de trabalho envolvida em atividades de cuidado remuneradas. (OXFAM, 2020, p. 10)

Ao refletirmos a respeito dos modelos sociais que normatizam a criação de meninos e meninas, percebemos que, de fato, as meninas são condicionadas, desde a infância, às atividades ligadas aos trabalhos de cuidado, seja de irmãos/irmãs menores, ou ainda, a realização de tarefas e afazeres domésticos, dividindo desde cedo, com as mães/responsáveis tais atividades, como nos mostra o texto do Ipea:

A presença de filhos adolescentes nos domicílios produz efeitos que também dependem do sexo dos jovens. Se os filhos forem do sexo feminino, é possível notar uma redução na carga de trabalho de cuidados das mães, indicando que desde jovens as meninas já são percebidas como responsáveis por compartilhar o trabalho doméstico e de cuidados nos domicílios. (IPEA, 2023).

Enquanto os brinquedos destinados aos meninos possuem unicamente o objetivo da ludicidade, os brinquedos destinados às meninas apontam para uma diversão condicionada ao papel social que delas se espera. Ao cuidarem de suas bonecas, ao brincarem de “casinha”, com panelinhas, vassouras, cozinhas de brinquedo, as meninas internalizam, desde a infância, que estão destinadas aos trabalhos que envolvam atividades de cuidado, seja de casa, seja dos demais.

Questões que a um primeiro olhar parecem simples, na verdade formam um conjunto complexo, a serviço da estrutura patriarcal que está colocada e da manutenção de tais estruturas. Enquanto a maioria das meninas e mulheres foi doutrinada para exercer o cuidado, meninos foram educados para serem objetos desse cuidado, e não para exercê-lo. Elas, durante muito tempo, vêm sendo educadas para *dentro*, para o espaço doméstico e para a esfera reprodutiva, enquanto eles vêm sendo educados para *fora*, para a esfera produtiva, com o intuito de estarem à frente nas relações de poder que se reproduzem socialmente.

A divisão sexual do trabalho, tal como se estrutura, separa, desde sempre, os espaços de atuação de homens e mulheres, e impõe diversas barreiras, que dificultam quaisquer tipos de alterações no funcionamento dessas estruturas. Diante disso, é importante termos em mente que, embora essa realidade seja ocultada por aqueles que detêm os meios de produção, todo o trabalho não remunerado, realizado por meninas e mulheres ao longo dos anos, integra o sistema econômico e contribui, igualmente, para a acumulação de capital.

De acordo com dados calculados pela OXFAM: “[...] o valor monetário global do trabalho de cuidado não remunerado prestado por adolescentes e mulheres na faixa etária dos 15 anos ou mais é de pelo menos US\$ 10,8 trilhões por ano - três vezes mais alto que o estimado para o setor de tecnologia do mundo.” (2020, p. 6). Diante de estimativas como essa, é possível compreendermos o quão necessário se faz debatermos essa temática, que é de extrema relevância, uma vez que esse trabalho integra o sistema econômico, não apenas agregando valor ao capital, mas atendendo também às necessidades da força de trabalho, ou seja, dos trabalhadores remunerados, garantindo ainda, a geração de mão de obra futura por meio do trabalho reprodutivo.

Tal trabalho, executado de maneira gratuita, realizado compulsoriamente pela maioria das meninas e mulheres ao redor do mundo, inclui, além de todas as atividades domésticas diárias, de limpeza e conservação do ambiente, o preparo de alimentos, a lavagem de roupas, e o cuidado de crianças pequenas e familiares idosos ou doentes. De acordo com várias teóricas que estudam a economia feminista, esse trabalho pode ser ilustrado utilizando-se a metáfora do iceberg, que nos ajuda a visibilizar a importância de todo o trabalho de cuidado, que é desempenhado pelas meninas e mulheres.

De acordo com Amaia Perez Orozco (2006), ativista e pesquisadora feminista, essa metáfora faz com que percebamos não apenas a existência de duas esferas distintas, uma visível, e outra invisível, mas também, a importância dessa esfera invisível, uma vez que ela é a base que sustenta toda a estrutura. Segundo a autora, o trabalho não remunerado de milhares de meninas e mulheres é a base sobre a qual se apoia e se sustenta, não apenas a máquina econômica, mas também, os processos de sustentabilidade da vida.

Orozco (2006) explica ainda que para que a estrutura econômica sobreviva e se mantenha, há todo um movimento de ocultação da base, entretanto, é necessário compreendermos que assim como o iceberg, apesar de uma parte estar submersa, a estrutura continua sendo uma unidade em si mesma. Essas esferas, embora sejam entendidas e estudadas separadamente, continuam sendo um todo indissolúvel. De um lado, a esfera visível, o mundo dos assuntos públicos, do trabalho remunerado, construído pelos homens e para eles. De outro, a esfera invisível: “[...] o terreno do

privado, do amor e altruísmo, do apego às necessidades biológicas, espaço que não confere uma condição de cidadania, pois está relegado ao doméstico. É o espaço social e simbolicamente concedido às mulheres [...]” (Orozco, 2006, p. 239, tradução nossa).

A autora explica que a fronteira monetária é o fator crucial que separa as duas esferas, e elege uma delas ao reconhecimento social, e outra, à invisibilidade. É um trabalho invisível, desempenhando de maneira não remunerada, e que sustenta todo um sistema econômico, a partir da geração de mais-valia. Quando analisamos a temática, situando-a no contexto desse estudo, constatamos, ao observar as narrativas partilhadas, que as atividades de cuidado se fizeram ou se fazem presentes no cotidiano de todas as mulheres entrevistadas. Em maior ou menor grau, todas elas compartilharam narrativas onde as atividades de cuidado possuíam grande centralidade, ratificando, assim, os caminhos anteriormente apontados pelas teorias feministas.

Os relatos demonstram que, de fato, desde muito novas, as meninas são educadas para exercerem atividades domésticas e de cuidado de irmãs e irmãos menores, conforme compartilharam conosco, Aranto e Calandrinia, respectivamente:

“Quando eu já tava um pouquinho maior, eu ficava em casa, limpando a casa [...] minha mãe trabalhava junto com meu pai. Aí eu cuidava da casa, e do meu irmão [...] enquanto eu tava cuidando das coisas de casa, meu irmão ia jogar bola, aproveitar. Já eu, tinha que cuidar da casa, deixar tudo limpinho, arrumadinho e tal, tudo certinho e ainda tinha que cuidar ele, pra ele não apanhar, não se machucar, né? Se ele vinha apanhado ou machucado, eu também respondia por isso... A minha mãe me ensinava assim...”

“Com sete anos eu já estava no colégio... eu ia pra aula, depois eu tinha que ajudar a minha mãe com os meninos (irmãos), porque ela fazia limpeza num açougue, pra ajudar meu pai, lá ela ganhava osso também pra fazer comida, e então ela meio que trocava o serviço por comida, e algumas coisas assim... Então com sete anos eu já tinha que cuidar dos meus irmãos, tinha que limpar a casa, esquentar comida e naquela época não tinha micro-ondas, era no fogo mesmo, mexendo com panela e tudo...”

Ágave, que foi morar com a família do namorado quando tinha apenas quinze anos, relatou também vivências semelhantes:

“A minha sogra era muito rígida, sabe? A roupa que eu botava na corda, ela mandava tirar. Cada uma lavava sua roupa no tanque, e eu nunca, nunca tinha feito isso, nunca

tinha feito uma comida, não sabia nada. Mas então eu lavava minha roupa, ia lá, botava na corda e ela ia lá e tirava, dizia que tava mal lavada, que era pra mim voltar e lavar, que aquela roupa estava suja ainda e ela não queria roupa suja na corda... muito caprichosa muito detalhista, mas muito puxada...”

*“Minhas duas cunhadas não tocavam em nada, mas é porque **eu era casada**, né? E eu que tava lá de intrusa naquela casa, então eu aprendi tudo, tudo na dor...”*

“Fui morar no pátio da minha mãe, mas já sabendo tudo de dona de casa e também, a cuidar das minhas filhas, tudo por intermédio da minha sogra. Ela me ensinou tudo, me ensinou a dar banho nas crianças e me ensinava a cuidar.”

Tal condicionamento, ensinado e exercido desde cedo, faz com que as mulheres se habituem ao papel de cuidadoras, realizando tarefas de maneira compulsória, que são repetidas dia após dia, ao longo da vida. Essa questão nos leva a refletir e compreender que, de fato, as diferenças entre os sexos são o produto de construções sociais, que resultam de constantes interações entre natureza e cultura (IZQUIERDO, 2016), e estruturam assim, as relações de poder entre os sexos.

Os relatos do exercício desse trabalho de cuidado por parte das mulheres entrevistadas foram além das tarefas domésticas, e cuidado de crianças ou irmãos menores, pois incluíram também o cuidado de familiares, vítimas de avançados processos de envelhecimento ou/e de adoecimento, como observamos nos relatos de Avelos, Ágave, e Aloé. As três participantes precisaram exercer, por um maior tempo, essa posição de cuidadoras no núcleo familiar e relataram o desgaste e o cansaço sentido por elas durante esse período.

Avelós, ao compartilhar conosco parte de sua história de vida, explicou que, além do cuidado com o filho pequeno, que é exercido apenas por ela, necessita ainda, auxiliar nos cuidados com a sua mãe, que foi vítima de sérios problemas de saúde, por conta de complicações advindas de uma herniotomia. Ela contou que a mãe passou por muitos períodos de internação, e que atualmente, embora o quadro esteja estabilizado, ainda precisa fazer uso de bolsa de ileostomia, o que requer cuidados e atenção diários. Explica que, sem uma rede de apoio estruturada, necessita, por vezes, do auxílio do namorado e até mesmo da mãe, que ainda inspira cuidados, para que possa frequentar o curso à noite:

“[...] Tipo, ontem meu namorado chegou tarde do serviço e eu tive que deixar ele [filho] com a minha mãe... Só que a mãe está doente também. Então a gente já sai preocupada né? E também não quer incomodar. Já eles, [homens] não... eles não tem preocupação nenhuma né? Só vivendo...”

Avelós explicou que, embora tenha uma irmã e um irmão mais velhos, acabou sendo a pessoa responsável pelo cuidado integral da mãe durante os períodos de internação:

“Depois da cirurgia, era eu quem cuidava dela... comida, banho, curativo, essas coisas assim... era tudo eu...”

Explicou que a irmã reside em outra cidade, e que o irmão preferiu não se envolver, e apresentava, inclusive, muita dificuldade para visitar a mãe durante seus períodos de hospitalização:

“Quando a mãe ficou na UTI, e ela ficou uns vinte dias lá, ele não entrou de jeito nenhum... ficava só na porta, não passava pra ir ver ela de jeito nenhum... Não queria ver a situação... eles [homens] às vezes parecem uns ‘bebezão’. Ele não se coloca nesse papel que seria de cuidar... Ele já diz: ‘ai não, eu não gosto não, não sei fazer, não gosto nem de olhar’... aí anteontem a mãe andou mal também, né? Ela tá passando por um momento difícil ainda com essa função das bolsas, e infeccionou... Aí o meu irmão já disse: “Ah não, eu não vou limpar...”

Ao observarmos o relato de Avelós, percebemos que ela esboça, até mesmo certa naturalidade e aceitação diante do fato de que o irmão não consegue se colocar nesse papel de cuidador. Ela parece compreender como algo natural que ele, como homem, tenha dificuldade em assumir essa posição, uma vez que sempre esteve na posição de receber o cuidado, e não, de exercê-lo. Já ela, enquanto mulher, assimila que a mãe necessita de cuidados, e esse cuidado precisa ser exercido por alguém, logo, ela acaba, então, assumindo esse papel. Diante disso, percebemos que ambos agem segundo os papéis sociais ensinados e internalizados por eles desde a infância.

Explicou ainda que a mãe, quando está bem de saúde, se prontifica para ir à casa do irmão, fazer diversas tarefas domésticas que seriam de responsabilidade dele, pois acha que ele necessita de uma mulher que faça essas coisas por ele:

“Meu irmão se separou recentemente, aí tu tem que ver. Ele voltou pra casa dele, que é na frente da casa da minha mãe, do lado da minha. E, agora, quando a mãe tá melhor, às vezes, quando eu vejo ela já tá lá dentro da casa dele... ele trabalha na mesma empresa que eu, então às vezes ele tá trabalhando, e ela tá lá, lavando roupa, fazendo feijão e fazendo tudo pra ele... só que ela nunca fez isso pra mim... Parece, assim, que ela sente uma necessidade de cuidar dele. Como se ele não fosse capaz de fazer as coisas...”

Essa incapacidade, por vezes atribuída aos homens pelas próprias mulheres, parte do princípio sobre o qual se ancora nossa sociedade, de que as

diferenças entre os sexos seriam derivadas principalmente de questões biológicas. A partir daí, compreendemos que muitas vezes, as próprias mulheres também reproduzem a lógica do patriarcado, ainda que inconscientemente, por conta da internalização dos papéis sociais de gênero, e das normas de conduta que são esperadas pela sociedade, o que acaba por contribuir para a perpetuação desse estado de coisas. No cerne de toda a discussão, encontramos uma vez mais, o conceito de divisão sexual do trabalho, que, tal como colocado, separa e hierarquiza as diferentes atividades destinadas aos homens e às mulheres, atribuindo às atividades destinadas ao cuidado, um menor prestígio social, como explica Carrasco:

[...] todas as atividades relacionadas com a sustentabilidade da vida humana tradicionalmente realizadas pelas mulheres e caracterizadas, em grande medida, pelo fato de seu resultado desaparecer no desenvolvimento da atividade -, não têm sido valorizadas. Ao contrário, as que se realizam no mundo público, cujos resultados transcendem o âmbito doméstico e que tradicionalmente têm sido assumidas pelos homens, desfrutam de valor social. (Carrasco, 2003, p. 18)

A crença de que os homens não sabem ou não conseguem realizar determinadas atividades de cuidado, ou ligadas ao âmbito doméstico, se propaga e se solidifica, inclusive a partir das narrativas das próprias mulheres, que acabam por reproduzir essa ideia como senso comum. Trata-se de uma construção social, que as sujeita aos papéis de cuidado, ao mesmo passo, que acaba por desobrigar meninos e homens dessa posição, e tal crença introjetada desde cedo é replicada até mesmo inconscientemente, como percebemos nas palavras de Ágave e de Aloé, respectivamente:

“Se a gente for botar na ponta do lápis tudo o que a gente faz, a gente é muito mais forte do que eles. Muito mais... O homem não consegue trabalhar fora, e cuidar da casa, cuidar dos filhos, cuidar de um familiar, né? Essas coisas assim. Eles não conseguem cuidar e acaba que é a mulher que assume esse papel...”

“Eu digo que pra fazer o que a gente faz tem que ser muito forte. Muito... mulher se desdobra. A gente faz muita coisa ao mesmo tempo. Mas um homem não? Ele não faz nem a metade. A gente chega a fazer dez, doze, a gente faz quinhentas coisas...homem, não. Se ele tá lendo esse documento aqui, é só isso. Tu fala com ele: ‘ah? Que? O que tu falou? Eles nunca escutam...”

Convencidas de que eles não conseguem ou não sabem realizar essas atividades, as mulheres acabam por assumir, na quase totalidade, o exercício desse cuidado, que vai muito além do doméstico, como explica Federici:

O trabalho doméstico, na verdade, é muito mais que a limpeza da casa. É servir à mão de obra assalariada em termos físicos, emocionais e sexuais,

prepará-la para batalhar dia após dia por um salário. É cuidar de nossas crianças – futura mão de obra –, ajudá-las desde o nascimento e ao longo de seus anos escolares e garantir que elas também atuem da maneira que o capitalismo espera delas. Isso significa que por trás de cada fábrica, cada escola, cada escritório ou mina existe o trabalho oculto de milhões de mulheres, que consomem sua vida reproduzindo a vida de quem atua nessas fábricas, escolas, escritórios e minas. (Federici, 2021, p. 28-29).

O trabalho de cuidado ou trabalho reprodutivo engloba ainda, além de todas as questões acima pontuadas por Federici, o exercício do cuidado de idosos e familiares doentes, que passam a necessitar de atenção específica à saúde, a partir de determinado contexto de vida. A esse respeito, Ágave, ao compartilhar sua história, relembrou o período em que necessitou atuar como cuidadora exclusiva da mãe e da irmã mais velha, por um período de quase três anos, o que a esgotou profundamente.

Como mencionamos brevemente, no capítulo que introduz nossas análises, a família paterna de Ágave apresenta uma forte propensão a casos de AVC, e por conta disso, sua mãe precisou, durante muitos anos, cuidar do marido. Ele foi vítima de uma sequência de doze AVC's, que ocorreram ao longo de aproximadamente seis anos, o que o debilitou completamente, deixando-o extremamente dependente de cuidados:

“Minha mãe era cozinheira da brigada na época que o meu pai adoeceu. Ele teve doze AVC's ao todo, e depois do quarto ele não caminhou mais, aí começou a luta da minha mãe... ela teve que tomar partido e frente de tudo. O meu irmão era mais velho, casou em seguida, e foi morar em Porto Alegre, então a luta maior foi das mulheres: minha mãe e as minhas irmãs. Eu era pequena, mas lembro que ele fazia tudo na fralda, tudo na roupa e minha mãe vinha do serviço, chegava com aquelas sacolas, cansada, queimada das panelas muito grandes que ela cozinhava na brigada e assim mesmo ela naquela dedicação, soltava tudo e enquanto minhas irmãs faziam a comida, ela ia lá e atendia ele, dava banho, né? Arrumava ele...foi assim, nessa dedicação, até o meu pai falecer, quando eu tinha onze anos...”

Ágave explica que, anos depois, o quadro de sequenciais AVC's se repetiu, naquele momento, com sua irmã mais velha. A mãe, que a essa altura já era idosa e estava aposentada há alguns anos, retornou à função de cuidadora, dessa vez, com sua filha. Entretanto, não demorou muito tempo para que a mãe começasse também a apresentar sinais e sintomas neurológicos, sendo, pouco tempo depois, diagnosticada com Alzheimer. Perante o agravamento do quadro de saúde da mãe, Ágave se viu diante de um dilema: o duplo cuidado, da irmã e também da mãe. Sendo assim, tomou a decisão de levar as duas para sua casa, de maneira que pudesse cuidá-las simultaneamente:

“Anos depois, minha irmã mais velha adoeceu, e também ficou acamada. Ela teve seis AVC’s ao todo, então minha mãe voltou praquela luta. A mãe cuidou dela e da minha avó (idososa), até quando deu, mas depois, começou a aparecer também os primeiros sinais de Alzheimer na mãe. Aí, chegou um ponto que eu digo: não, elas (a mãe e a irmã) não tem mais condições de ficar aqui. Porque elas estão sozinhas. Aí eu conversei com minha outra irmã, conversei com meu marido, e a gente se dividiu: minha avó que morava do lado da minha mãe, foi pra minha irmã, e minha irmã mais velha e a mãe vieram morar comigo.”

Ela relata que, embora a decisão tenha sido tomada em conjunto, pouco tempo depois, as cobranças do marido e da família acabaram tornando o fardo ainda mais pesado:

“Conversei com meu marido, pedi pra ele, eu digo, eu não vou deixar a minha irmã sozinha, e a mãe não vai vim sabendo que a gente vai botar ela em algum lugar. A vida dela agora é ela, ela não vai abrir mão. Aí meu marido disse: ‘se tu acha que tu consegue te virar com elas as duas, pode trazer’. Aí começou outra fase bem difícil da minha vida porque a mãe em seguida já começou a usar fralda também, e era as duas usando fralda, era um gasto imenso, era uma cobrança imensa porque no início foi aquela história: ‘tudo bem... se tu consegue.’ Mas aí depois começou a questão de que eu vivia só pra elas, porque final de semana mesmo, eu não tinha nem como sair. Começou aquela cobrança, né? Às vezes eu passava o dia correndo, limpando e mudando elas, limpando tudo pra não ficar cheiro de nada, e ele chegava e sempre dizia que tinha cheiro de xixi: ‘tem alguma mijada, vai olhar elas.’ Aquela maneira assim, absurda: ‘Ah, mas elas tão sujas, o cheiro tá imenso. Ai, porque eu não vou comer aqui, porque eu tô sentindo cheiro de tal coisa...’. E aí, foi aquela coisa, começou a ficar sobrecarregada demais a minha vida, porque eu não sabia, se eu atendia elas ou atendia eles (marido e as filhas).”

A sensação de sobrecarga relatada por Ágave nos remete novamente ao conceito de carga mental (Haiacult, 1984). Essa sobrecarga que acomete as mulheres e extrapola os limites do cansaço físico, mental, emocional, se deve à sobreposição contínua de tarefas que são atribuídas às mulheres, as quais, na maior parte das vezes, estão ligadas à extenuante dinâmica dos trabalhos de cuidado por elas exercidos:

“Na verdade, a mãe foi até o último estágio, até ela não saber mais fazer a mastigação, caso dela sentir fome, a gente botar a comida na colher e dizer: ‘mãe, mastiga’. E ela concordar, mas não conseguir. Em seguidinha que a minha irmã faleceu ela entrou nesse estágio de não comer mais, e aí eu virei a mãe dela. Tudo era mãe: ‘Mãe, mãe, mãe’ – às vezes ela passava a noite me chamando, tinha noites que ela não dormia, e passava a noite toda me chamando: ‘mãe, mãe’. Eu tinha que deitar com ela... fiquei cuidando delas as duas por mais de dois anos, quase chegou a três, foi bem esgotante. Quando minha irmã tava internada, eu ficava no hospital com ela, e as minhas filhas ficavam cuidando da mãe, e fazendo as coisas de casa.”

[...] Eu passava 24h em função delas, porque era a rotina das minhas filhas, a rotina da mãe, a rotina da minha irmã, as coisas da casa, e mais as exigências do marido: ‘Trabalho fora, tu fica em casa’, e aquelas coisas assim, que a gente acaba ouvindo. Agora eu preciso dar um jeito na minha vida, eu preciso fazer algo. Eu preciso sair daqui. As gurias já ficando mocinhas, e eu pensei: eu tenho três filhas mulheres, tenho que dar algum exemplo pra elas. Então, aqui estou eu.”

Esses trechos do relato de Ágave nos fazem refletir acerca dos diferentes papéis exercidos pelas mulheres, bem como, sobre a complexidade envolvida nas variadas facetas sociais que elas acabam por assumir. A esse respeito, Lagarde menciona que todo o trabalho reprodutivo e não valorado é associado aos fatores biológicos, destinando a mulher a ser alguém que existe pelos outros e para os outros:

A maior parte do trabalho das mulheres, isto é, a maior parte do trabalho social, não é conceitualizado como tal. Trata-se do chamado trabalho doméstico, dos afazeres, dos cuidados com os filhos, dos cuidados com o marido, da procriação; isto é, o conjunto de atividades reprodutivas realizadas pela madressposa para a sobrevivência dos demais. Ideologicamente é sintetizado como uma função natural, derivada de processos fisiológicos e hormonais geneticamente definidos [...]. O complemento lógico desta proposição é que as mulheres nascem destinadas a satisfazerem as necessidades [...] dos outros. (Lagarde, 2005, p. 119).

Essa desvalorização é perceptível ao observarmos as palavras ditas pelo marido a Ágave: “*Trabalho fora, tu fica em casa*”. Como se todo o trabalho não remunerado, exercido por ela na esfera privada, não tivesse valor, ou pelo menos, não o mesmo valor que o trabalho remunerado, exercido por ele na esfera pública. De acordo com Hirata: “[...] a organização social do cuidado atribui um papel central à mulher e à família [...] o trabalho de cuidado é realizado majoritariamente por mulheres [...] dado que se trata de um trabalho precário [...] pouco reconhecido e pouco valorizado.” (Hirata, 2016, p. 61). A autora explica ainda, que esse trabalho é um exemplo claro das assimetrias sobrepostas entre gênero, classe e raça. No caso de nosso estudo em questão, dentre as cinco mulheres, duas possuíam etnia branca, e as demais eram pretas e pardas.

A esse respeito, aprofundaremos a discussão na seção 7.5, que versa sobre discriminação racial, entretanto, não poderíamos deixar de registrar nesse capítulo, o cruzamento desses marcadores sociais, uma vez que são opressões variadas, que ocasionam inúmeras barreiras diante das mulheres, dificultando o exercício de sua autonomia e liberdade, por se configurarem em obstáculos estruturais, como explica Pichio: “As mulheres são, na verdade, muito dinâmicas e

criativas para encontrar maneiras de mudar as condições de suas vidas, mas elas enfrentam obstáculos estruturais que limitam a sua margem de manobra.” (Pichio, 2018, p. 88).

Tais obstáculos, traduzidos aqui pelo exercício desse trabalho não remunerado, acabam limitando as vidas das mulheres em determinados aspectos, reduzindo o raio de suas ações na esfera pública, como explica Saffioti:

Em ficando em casa todo ou quase todo o tempo, a mulher tem menor número de possibilidades de ser estimulada a desenvolver suas potencialidades. E dentre estas, encontra-se a inteligência. [...] ao se atribuir a elas [mulheres] a responsabilidade praticamente exclusiva pela prole e pela casa, já se [...] está, automaticamente, reduzindo as probabilidades de desenvolvimento de outras potencialidades de que são portadoras. (Saffioti, 1987, p. 14)

A autora ressalta a força dos estereótipos nesse sentido e explica que, ao longo dos anos, a naturalização das funções domésticas e de cuidado, como biologicamente inscritas na natureza feminina, vem sendo a estratégia utilizada pela cultura patriarcal para manter as mulheres em posição de subalternidade e sempre no pano de fundo de todo o trabalho de cuidado. O esgotamento sentido pela grande maioria das mulheres, como revelam os dados da pesquisa da USP mencionada anteriormente, está diretamente ligado a essa sobrecarga de atividades realizadas por elas, como menciona Aloé num dos excertos de seus relatos:

“Até onde eu consegui com a minha saúde, eu cuidei dele. Ele teve problema sério de saúde. Ele tem um problema de demência bem avançado, o quadro complicou no final. E eu não conseguia mais, eu estava muito ruim, então eu não conseguia fazer mais nada. Tu entende? Eu não conseguia mais dar suporte pra ele. Eu não tinha apoio dos filhos dele. Eu não tinha apoio da família, não tinha apoio de ninguém da família dele. E nem da minha... Era só eu pra cuidar, acho que por uns sete anos mais ou menos.

Assim como ela, Ágave, durante seus relatos transcritos nos parágrafos anteriores, explica a exaustão e a constante sensação de estar aquém de todas as obrigações a desempenhar, pois por mais que passasse o dia inteiro em função da família, servindo, limpando, cozinhando, cuidando da mãe e da irmã, ao final do dia, acabava por receber cobranças por parte do marido. Um certo sentimento de desapontamento transparece nas palavras dela, quando explica que questões como a gestão da casa, a limpeza desta, o preparo de alimentos ou outras atividades implicadas, estão também sob sua responsabilidade:

“Sabe, ele não consegue, parece que ele não consegue pensar, tá trabalhando, e tá pensando: ‘Ah, tá faltando tal coisa, tal coisa em casa eu preciso comprar isso, e isso. Eu preciso disso e daquilo pra fazer a janta’. E ao mesmo tempo tu tá lá (no serviço), e aí vem um e diz ‘tá faltando tal coisa. Eu preciso de material pra isso, eu preciso de gesso pra cá, preciso de gesso pra tal coisa...’ e tu tá ali já, mandando mensagem pro pessoal do gesso, e ao mesmo tempo, a tua cabeça já sabe o que tu tem que comprar pra fazer de janta. Eles não conseguem isso, porque eles não conseguem fazer tudo ao mesmo tempo... então é isso, né...”

As palavras de Aloé e Ágave evidenciam o quanto os papéis que assumimos na vida adulta são produtos de construções sociais que vivenciamos desde a infância e a adolescência, frutos do processo de divisão sexual do trabalho que opera, quase sempre, a favor da dominação masculina. Quando refletimos sobre a estrutura dos papéis de cuidado, torna-se compreensível o que explica Carrasco (2003), ao afirmar que nossa sociedade se organiza sob essa lógica, pois se mantém atrelada ao modelo tradicional de família, tendo os homens como provedores e as mulheres como cuidadoras em tempo integral, ignorando as transformações profundas ocorridas ao longo das últimas décadas.

A manutenção desse imaginário social patriarcal incide diretamente sobre a vida das mulheres, de variadas maneiras, como já discutido ao longo deste trabalho. Um dos aspectos centrais apontados pelas narrativas de Aloé e Ágave diz respeito ao exercício do trabalho de cuidado com familiares idosos e/ou doentes. Essa dimensão, embora aparentemente seja privada e doméstica, é também, eminentemente pública e política. O aumento da expectativa de vida da população brasileira que, segundo o ⁵²IBGE (2023), alcançou 76,4 anos, impõe novos desafios às famílias e deixa exposta a insuficiência do Estado na oferta de suporte aos idosos e pessoas em avançados processos de adoecimento. A responsabilidade do cuidado, então, recai, pela conjunção de diversos fatores, sejam eles culturais e/ou estruturais, sobre as mulheres, incluindo as meninas, como ocorrido com as filhas de Ágave, que dividiam com ela o cuidado da avó e da tia.

Trata-se de um fato que se repete em diferentes realidades sociais e culturais: a feminização do cuidado é uma questão estrutural que precisa ser desconstruída. Desfeminizar o cuidado, como mencionamos aqui, não significa negar

⁵² Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41984-em-2023-expectativa-de-vida-chega-aos-76-4-anos-e-supera-patamar-pre-pandemia>. Acesso em: 13 jun. 2025.

o valor e o afeto envolvidos nessa prática, mas sim entender que ela deve ser politizada e redistribuída, como responsabilidade coletiva, a ser partilhada entre homens e mulheres, entre o Estado e as instituições que o compõem. O cuidado, como categoria de análise e como necessidade social, precisa ser reconhecido em sua centralidade para a manutenção da vida e do bem-estar, e não como uma tarefa invisível e naturalizada.

Faz-se necessário, portanto, que políticas públicas efetivas sejam formuladas e ampliadas, não apenas para apoiar as famílias no cuidado com seus membros idosos e doentes, mas também para promover uma mudança cultural sobre a importância do papel de cuidado, e o que ele significa efetivamente. Iniciativas como a Política Nacional de Cuidados, instituída no Brasil por meio da Lei nº 15.069 de 23 de dezembro de 2024⁵³, precisam ser mantidas, fortalecidas e articuladas ainda, com outras pautas nas áreas de educação, saúde e assistência social, especialmente para aquelas famílias em situação de vulnerabilidade. O cuidado não é apenas um ato privado, mas uma função social essencial para a manutenção da vida.

Como afirma Lagarde (2005), ao analisar a condição feminina nas sociedades patriarcais, as mulheres continuam sendo aquelas que existem para os demais, muitas vezes em detrimento de si mesmas. A autora destaca, ainda, que os prejuízos de uma visão inadequada sobre a divisão do cuidado recaem quase exclusivamente sobre elas: “[...] E, se essa mulher quer se incorporar ao mercado de trabalho, é sua responsabilidade individual resolver previamente a organização familiar” (Carrasco, 2003, p. 25). Em outras palavras, ao desejar ultrapassar os limites do espaço doméstico e ocupar posições na esfera pública, as mulheres enfrentam obstáculos estruturais que não são igualmente impostos aos homens.

Assim, concluímos esta seção reafirmando a urgência de repensarmos acerca do lugar social do cuidado. Enquanto ele continuar sendo atribuído majoritariamente às mulheres, especialmente às mais pobres, negras e periféricas, a desigualdade de gênero permanecerá sendo reproduzida nos lares, nas instituições e na sociedade como um todo, apesar das políticas públicas. Romper com essa lógica

⁵³ Lei nº 15.069 de 23 de dezembro de 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L15069.htm. Acesso em: 13 jun. 2025.

exige coragem política, sensibilidade pedagógica e um profundo compromisso ético com a justiça social. O cuidado deve ser compreendido como direito, trabalho e responsabilidade coletiva, e não mais como um destino exclusivamente feminino

7.2. TRABALHO REMUNERADO

Outro ponto que emergiu durante a análise das transcrições foi a questão do trabalho remunerado. Ao revisitarmos a história das mulheres, ao longo do tempo, compreendemos que, para elas, o acesso ao mundo do trabalho se deu de maneira controversa, repleta de obstáculos e contrariedades. A partir da revolução industrial, com a consolidação do capitalismo, o mercado passou a recrutar, além dos homens, as crianças e as mulheres, como parte da força de trabalho, a fim de suprir a carência de mão de obra operária nas fábricas e linhas de produção. Esse cenário de exploração se estendeu por determinado período, até meados do século XIX, quando os movimentos feministas na Europa passaram a se fortalecer na busca por maior autonomia e direitos políticos. A partir daí, tiveram início as primeiras mudanças e avanços no que diz respeito às leis trabalhistas, no sentido de garantir uma maior proteção às mulheres, contra a exploração de sua mão de obra.

Em relação ao cenário brasileiro, podemos dizer que apenas após a Constituição de 1934, as mulheres tiveram reconhecidos os primeiros direitos trabalhistas, vindo após esse período, no ano de 1943, a assinatura da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) no país, e posteriormente, a partir da Constituição de 1988, a garantia legal de igualdade perante a lei. Entretanto, é perceptível as disparidades que ainda persistem nesse sentido, uma vez que ao serem socialmente responsáveis por toda a carga de trabalho não remunerado, que envolvem, das mais variadas maneiras, a manutenção e a sustentabilidade da vida, as mulheres acabam por abdicar da possibilidade de construção de uma carreira profissional mais sólida que as permita uma maior liberdade e estabilidade financeira.

Como menciona Saffioti (1987), o trabalho reprodutivo, atribuído às mulheres na esfera privada, acaba por reduzir consideravelmente o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, bem como, limitar o seu raio de ação na esfera pública. Com as participantes dessa pesquisa, não foi diferente. Ao revisitarmos suas histórias de vida, no que diz respeito às questões profissionais, foi possível identificarmos que todas tiveram suas trajetórias profissionais fortemente

influenciadas pelos contextos vivenciados, pois precisaram abdicar, em muitos momentos, de sua participação no mercado formal de trabalho, por conta das questões pessoais, em grande maioria, ligadas ao exercício dos papéis de cuidado.

Foi perceptível que a maioria das participantes, senão todas, interromperam suas trajetórias profissionais ao longo de suas vidas, em diversos momentos diferentes, seja pela questão do casamento, maternidade, ou ainda, para exercerem papéis de cuidado com relação a familiares, idosos ou doentes. Federici (2021) explica que esse trabalho, realizado de maneira não remunerada pelas mulheres, caracteriza-se como o pilar principal da produção capitalista, uma vez que fundamenta toda a atividade humana de reprodução, subsistência e manutenção da vida. A autora acrescenta ainda que “[...] conseguir um emprego assalariado nunca nos liberou do trabalho doméstico” (Federici, 2021, p. 16), segundo ela, apenas drenou nossas forças para lutarmos contra todo esse sistema.

A autora Cristina Carrasco (2003) também explica que, ao assumirem o trabalho remunerado, as mulheres acumulam a maior parte, senão todo, o trabalho doméstico:

Situação essa que obriga as mulheres à prática constante de passar de um trabalho ao outro, das características específicas da atividade familiar aos horários e valores do trabalho assalariado, da cultura do cuidado à cultura do lucro, que lhes exige interiorizar tensões, tomar decisões e fazer escolhas às quais os homens não estão obrigados. A experiência cotidiana das mulheres é uma negociação contínua em diferentes âmbitos sociais — como cuidadoras responsáveis dos outros e como trabalhadoras assalariadas, com todas as restrições e obrigações que isso significa —, que se traduz na impossibilidade de se sentir à vontade em um mundo construído segundo o modelo masculino. (Carrasco, 2003, p. 27)

A autora explica ainda que a divisão do tempo, em boa parte das sociedades, separa da seguinte maneira a organização, elencando cinco prioridades: tempo de necessidades pessoais, tempo de trabalho doméstico, tempo de trabalho de mercado, tempo de participação cidadã e tempo de ócio. Os dois últimos, segundo Carrasco, são tempos que as mulheres flexibilizam e muitas vezes reduzem, consideravelmente, para dedicarem-se aos ajustes necessários da vida cotidiana.

Quando observamos os relatos trazidos pelas participantes, é perceptível essa flexibilização de seus tempos, espaços, profissões, em prol da vida privada. As mulheres são sempre adaptáveis, são aquelas que podem interromper suas

atividades, seus interesses, e doarem suas vidas aos demais. Da mesma forma, como mencionamos, nossas participantes, em função dos contextos vivenciados em suas vidas pessoais, interromperam sua participação no mercado de trabalho formal diversas vezes, tendo, boa parte delas, maiores experiências profissionais no mercado de trabalho informal, atuando de maneira autônoma, por ser essa uma das formas possíveis de negociarem o tempo, de maneira a atenderem à dinâmica de suas vidas privadas.

O primeiro relato que compartilhamos é o de Aloé. Ela conta que, durante toda a sua trajetória de vida, trabalhou, exercendo diversas profissões diferentes. Começou a trabalhar bem cedo, por iniciativa própria, aos quatorze anos:

“Toda a minha vida eu sempre fui uma autodidata em tudo que eu fiz e faço. Comecei com quatorze anos, nessa idade eu fui trabalhar com uma moça bordando lingerie. Daí decidi que ia fazer as minhas, e foi o que fiz, aprendi sozinha, e confeccionei dos quatorze até os dezessete. Eu chegava a fazer quarenta e cinco a cinquenta conjuntos de lingerie por dia. Eu fazia durante a noite, tirava as linhas de manhã, preparava as embalagens, e à tarde eu saía pra vender”.

No mercado formal, relata que trabalhou no comércio varejista como vendedora e que sempre gostou de estar em contato com as pessoas, por isso, alcançava ótimos resultados:

“Sempre fui uma excelente vendedora. Eu vendia tudo que me davam pra vender. Eu fazia com o maior amor do mundo. Então dos dezessete até os vinte e três eu trabalhei no comércio, quando eu conheci o meu marido...”

Ela explica que depois de se casar, afastou-se por um tempo do mercado de trabalho e quando retomou, optou novamente por profissões autônomas:

“Trabalhei toda a minha vida. Eu fui costureira por muito tempo, confeccionava malhas de ginástica. Montei uma loja de malhas, dentro de uma academia, e mantive essa loja durante seis anos, depois, resolvi mudar, e fui cabeleireira por dezoito anos.”

Aloé relata que quando o quadro de saúde do marido começou a se agravar, foi preciso parar sua vida profissional para se dedicar exclusivamente ao cuidado do companheiro, pelo qual zelou por aproximadamente sete anos, até que, esgotada, decidiu pela separação, pois não aguentava mais a sobrecarga de cuidá-lo completamente sozinha. Diante disso, explica que ficou numa situação financeira extremamente delicada, pois apesar de possuírem bens em comum, que foram para

partilha judicial, o fato de ela não possuir uma renda mensal a colocou numa situação um tanto quanto vulnerável:

“Fiquei numa situação financeira delicada. Agora vendi o meu carro pra saldar dívidas que eu fiquei porque não tinha mais como prosseguir. Eu sai já com dívidas, porque eu comprava tudo que precisava no meu cartão de crédito, então eu saí com as dívidas e eu tinha que saldar elas, só que não entrava dinheiro, entendesse? Não entrava dinheiro de lado nenhum.”

Essa fragilidade relatada por Aloé é vivenciada por diversas outras mulheres, uma vez que, em sua maioria, elas acabam por ocupar postos de trabalho marcados pela informalidade, ou ainda que possuam vínculo empregatício formal, marcados por baixas remunerações. Tal fator está diretamente ligado à maleabilidade de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, por vezes, interrompidas pelo fato de se dedicarem ao exercício dos papéis de cuidado. Segundo Carloto, as mulheres ainda hoje estão relegadas ao que nomina “guetos ocupacionais”, segregadas por conta de fatores como gênero, classe e raça:

A permanência das mulheres em guetos ocupacionais [...] é produto da socialização para os chamados papéis femininos que se reproduzem através da família, da escola, dos meios de comunicação e, que buscam orientar as escolhas das ocupações “próprias para as mulheres” e o próprio limite colocado para as mulheres ao tentar conciliar profissão e trabalho doméstico. (Carloto, 2008, p. 8).

De modo semelhante ao que ocorreu com Aloé, Ágave também teve uma trajetória profissional marcada por muitas inconsistências. Ela relata que ficou grávida com apenas quinze anos, e no decorrer dos primeiros anos de casamento, teve suas três filhas. Por esse motivo, optou, durante muitos anos, por ficar em casa cuidando do lar e das meninas. Quando as filhas já estavam maiores, voltou ao mercado de trabalho, exercendo a profissão de vendedora no comércio varejista, entretanto, diante das frágeis condições de saúde de sua mãe e irmã, acabou novamente deixando o mercado de trabalho, a fim de cuidá-las.

“Eu trabalhava em comércio, nas lojas do centro da cidade. Quando a mãe adoeceu, eu tentei seguir trabalhando, e cheguei a botar uma moça pra me ajudar. Mas aí depois não deu certo, né? Eu chegava do trabalho e tinha que fazer tudo de novo... Pensei: ‘eu tô pagando, então esse dinheiro que eu pago pra ela, eu fico em casa e faço tudo.’”

Atualmente, ela trabalha com o marido, de maneira informal, na empresa da família, que presta serviços na área da construção civil. Assim como ela, Avelós,

que também precisa dividir o seu tempo entre os cuidados com o filho pequeno e a mãe, optou pela informalidade, de maneira que fosse possível trabalhar a partir de sua casa. Abriu uma empresa de turismo e pequenas viagens, pois dessa maneira consegue conciliar melhor o seu tempo, entre todas as atividades que precisa realizar:

“Eu sempre quis ter algo envolvendo viagens e turismo. Aí no ano passado eu resolvi abrir essa agência de viagens, e até agora está tendo retorno, está dando tudo certo.”

Além da agência de viagens, na qual se dedica durante às tardes, pela manhã, atua como estagiária em uma empresa de concreto da região, e embora ainda não esteja, profissionalmente falando, no lugar onde deseja chegar, sua fala expressa o orgulho que sente em relação à sua trajetória: *“Esse [agência] é um dos meus projetos bem-sucedidos...”*. Ao observar, podemos perceber que o sentimento de Avelós decorre de saber o caminho que vem percorrendo diariamente, há anos, para garantir o sustento seu e do filho, de apenas três anos, uma vez que, como ela mesma menciona, o pai do menino, além de ausente na criação, também não paga pensão: a luta de muitas mulheres continua sendo uma luta solitária e desigual.

Aranto, por sua vez, não vivencia o trabalho de cuidado a partir da maternidade, mas a respeito de sua trajetória profissional, ela também compartilhou conosco suas experiências e explicou que sempre trabalhou no campo da informalidade, atuando de maneira autônoma como babá, faxineira, e também, na área da construção civil, como responsável por acompanhar e fiscalizar os contratos da empreiteira que pertence à família:

“Depois de um tempo eu escolhi trabalhar, porque eu queria aprender e ter o meu dinheiro. Então eu trabalhava de babá, trabalhava de faxineira, e em casa de família. Essas coisas todas... E também com os meus pais, na construtora. Desde cedo eu sempre tive que me virar...”

Explica que, desde a infância, vivenciou a rotina dos canteiros de obra e da construção civil, o que lhe é muito familiar, pois desde sempre esse foi o ramo de negócios da família e a fonte principal de sustento. Atualmente, continua trabalhando por conta na empresa e é responsável por todos os contratos e negociações com os clientes.

Por último, Calandrinia, que também compartilhou conosco suas experiências profissionais, conta que também começou a trabalhar bem jovem,

quando tinha apenas quatorze anos, de maneira informal, prestando serviços de doméstica e de babá:

“Com quatorze anos eu fui trabalhar de empregada doméstica, não assinava carteira, o meu pai arrumou com uma professora de onde ele trabalhava, aí ela queria que fosse meio turno pra cuidar dos filhos dela, só que eu passava como se fosse um turno inteiro, porque eu pegava lá meio dia, e eu saía de lá oito, nove horas da noite. Entendeu? Não tinha uma regra certa de horário. Eu só sabia que eu tinha que tá com tudo limpo, tudo pronto pra quando ela chegasse estar tudo arrumado. Aí eu saía e vinha embora...”

Ela relata que trabalhou nessa casa durante cinco anos aproximadamente, sem qualquer vínculo empregatício, contudo, diferentemente das demais participantes, sua trajetória foi marcada por um tempo maior atuando no mercado de trabalho formal, possuindo vínculo empregatício. Atualmente ela trabalha por conta numa micro empresa aberta por ela mesma, prestando pequenos serviços na área da construção civil e realizando o fornecimento e a colocação de vidros, para conjuntos residenciais que estão sendo entregues na cidade..

“Então tudo bem gradativamente, é o que eu tenho feito sabe? Estou aqui, trabalhando com os guris gradativamente, com cada um, e aos pouquinhos também eles tão indo lá pegar o material comigo, sabe? Às vezes não é muito fácil porque também tem a concorrência...mas vou fazendo a minha parte. Montei um negócio pra mim, o meu copo está cheio, não posso ficar olhando para os lados, senão vai virar. Isso vale em tudo na vida: Faz o teu bem feito, e não olha o dos outros.”

Sobre suas experiências de trabalho formal, ela explica que durante muitos anos atuou em uma franquía de hipermercados, onde chegou ao posto de gerente de área. Mais tarde, optou por fazer um curso de soldadora, passando assim a trabalhar no porto da cidade de Rio Grande/RS, vizinha a Pelotas/RS. No exercício dessa profissão, conta que passou por diversas situações constrangedoras, enfrentando preconceitos e até mesmo situações abusivas por parte de alguns colegas masculinos, uma vez que a profissão de soldador ainda é considerada eminentemente masculina. Cabe destacar que trazemos aqui um breve relato, contudo, maiores detalhes dessas experiências que ela partilhou conosco encontram-se na seção 8.4, intitulada Violência contra a mulher:

“Fiquei nove anos nesse hipermercado onde eu comecei como caixa operadora e depois saí como gerente de área, cuidando de tudo ali na empresa. Só sai de lá porque uma amiga me falou de um curso de soldador, que era muito bom. Então eu fiz o curso, e depois fui trabalhar no Pólo Naval, em Rio Grande. Lá eu comecei como

ajudante, era auxiliar de soldador, depois eu fiz os cursinhos e fui passando para soldador 3F, depois eu fiz 2G e 3G. Me ensinaram tudo, e eu gostei, me profissionalizei nessa área, trabalhei também numa máquina especializada de solda, que era gigante, tinha vindo do Canadá. Então eu sempre procurava aprender e superar todos os desafios. Fiquei no polo por cinco anos. Nós éramos poucas mulheres. A nossa solda sempre era desvalorizada por eles [colegas homens], sendo que a nossa solda era tão boa quanto a deles, e os chefes inclusive nos chamavam quando tinha que fazer soldas com mais detalhe, porque a gente era mais cuidadosa.”

Percebemos, na fala de Calandrinia, a influência direta dos estereótipos de gênero construídos socialmente no que diz respeito às profissões, nesse caso, a profissão de soldadora. Por ser considerada uma atividade masculina, as mulheres ainda sofrem preconceito ao exercê-la, entretanto, por conta de serem mulheres, são, ao mesmo tempo, requisitadas para atividades que demandem maior atenção e riqueza de detalhes durante a execução. Tal questão se deve ao fato de que a construção social de gêneros aponta para uma biologização, uma espécie de representação estereotipada das características que são atribuídas a homens e mulheres, com base em seus atributos biológicos e/ou fisiológicos. Como menciona a socióloga Lorena Holzmann da Silva:

[...] Habilidade manual, destreza e rapidez são os atributos da mão-de-obra feminina mais considerados como critérios de admissão para o trabalho fabril. O que é mais significativo nesse procedimento é o entendimento de que estes atributos são naturais nas mulheres [...]. A preferência por trabalhadores de um ou outro sexo é justificada com argumentos nos quais aparecem a força física e o caráter pesado das tarefas para as quais se admitem homens, em contrapartida às tarefas leves, de detalhe e mais minuciosas, [consideradas] mais apropriadas para as mulheres. (Silva, 1995, p. 355).

De acordo com a historiadora Guacira Lopes Louro (1997), esses argumentos baseados no caráter biológico, por terem sido referendados cientificamente, passaram a ter um caráter irrefutável, tal como se fossem verdades absolutas e irrecorríveis. A autora chama a atenção para o fato de que na verdade, a questão maior está na maneira como se representam e se validam socialmente algumas características ligadas ao sexo, que é em si, o único fator biológico, uma vez que as particularidades atribuídas aos gêneros não estão postas, antes, tratam-se de constructos sociais.

Quando observamos as trajetórias profissionais vivenciadas pelas mulheres participantes dessa pesquisa, percebemos que embora possuam histórias distintas e singulares, existem traços semelhantes, que se fazem presentes em seus relatos. A inconsistência profissional, gerada pelas constantes interrupções e

processos de descontinuidade de suas experiências profissionais, devido à necessidade de atuação no espaço doméstico como cuidadoras, é um dos fatores comuns que observamos:

A identidade da mulher como trabalhadora [...] vai estar sempre associada a seu papel de reprodutora. Essa imagem básica, originária da mulher família, mãe, dona de casa vai estar sempre na frente. O trabalho, por exemplo, é tratado no masculino e o trabalho produtivo é feito pelos trabalhadores. É ao homem que se associa a imagem de trabalhador, de provedor da família. Essa imagem da mulher vai trazer limitações a uma adequada colocação no mundo do trabalho. (Carloto, 2008, p. 4).

A grande questão que se interpõe é que as mulheres não são vistas como seres únicos e individuais, dotados de vontade própria, antes, são tidas como seres destinados a servir e a abdicar de suas próprias vontades em detrimento dos demais. As constantes interrupções, sejam de suas trajetórias acadêmicas ou profissionais, acabam relegando boa parte das mulheres a baixos postos de emprego, e parcas remunerações, como bem lembra Saffioti:

A ideia de que a missão da mulher é o casamento e a procriação conduziu não propriamente a uma qualificação da força de trabalho feminina, mas a uma especialização que destina às mulheres das camadas intermediárias da sociedade as ocupações subalternas, mal remuneradas e sem perspectivas. (Saffioti, 2013, p. 95).

A autora destaca ainda que os modelos sociais construídos acerca da figura feminina e do seu papel incidem fortemente sobre a trajetória profissional das mulheres, uma vez que equilibrar as funções exigidas pelo mercado de trabalho e ainda, pelo ambiente familiar, é tarefa quase sempre incompatível. Em outras palavras, se a mulher deseja participar da esfera produtiva, necessita antes dar conta de organizar toda a dinâmica que seguirá ocorrendo no espaço doméstico do qual ela faz parte, e pelo qual, na grande maioria das vezes, é a única responsável.

Tal questão faz com que as mulheres estejam colocadas em posição de subalternidade e codependência, no que diz respeito às dinâmicas familiares, pois essa atribuição exclusiva do trabalho de cuidado, não apenas da casa, mas de crianças ou familiares vítimas de avançados processos de doença ou envelhecimento, levam as mulheres a experimentarem uma dualidade sentimentos, como explica Saffioti:

Nesse tipo de estrutura social, a vida feminina se apresenta contraditória. Há para as mulheres, uma necessidade subjetiva e, muitas vezes, também objetiva, embora nem sempre a primeira se torne consciente, de integração

na estrutura de classes e, de outra parte, uma necessidade subjetiva e objetiva de se dar à família. (Saffioti, 2013, p. 97)

Essa dualidade, fomentada a partir da construção do que se espera da mulher com relação aos seus papéis sociais, faz com que sua vida esteja inteiramente ligada aos demais, e sua capacidade de atuação no espaço público dependa diretamente do contexto familiar por ela vivenciado. Como menciona Terezita de Barbieri, as mulheres vivenciam uma sujeição cujo poder dominador pulveriza-se de diversas maneiras distintas, inclusive, disfarçado de amor:

A subordinação que afeta todas as mulheres, ou quase todas, é uma questão de poder, mas este não se localiza exatamente no Estado ou nos aparatos burocráticos. Seria um poder múltiplo, localizado em diferentes espaços sociais, que pode inclusive não se vestir com as roupagens da autoridade, mas sim com os mais nobres sentimentos de afeto, ternura e amor. (Barbieri, 1993, p. 2).

Portanto, ao falarmos de trabalho remunerado, seja este formal ou informal, é necessário compreendermos que ele estará ligado diretamente a todo o trabalho não remunerado que é exercido pelas mulheres no espaço doméstico. Essa ligação, a partir da construção social dos papéis esperados, faz com que as mulheres absorvam para si, de maneira intrínseca, a responsabilidade por todas as demandas geradas a partir desse espaço, como se fosse apenas delas: [...] as próprias mulheres, têm de si [...] uma imagem cujo componente básico é um destino social profundamente determinado pelo sexo.” (Saffioti, 2013, p. 95).

Em outras palavras, nosso sexo/gênero acaba por determinar nosso espaço de atuação social (Saffioti, 2013), fazendo com que dediquemos muitas horas de nossas vidas, diariamente, ao cumprimento das funções ligadas ao espaço privado. Abdicamos, assim, do tempo que poderíamos investir em nossas formações/profissões, o que nos relega, de certa maneira, a posições de menor prestígio e valor social. A respeito, a autora Cláudia Mazzei Nogueira, explica que:

[...] o capital se opõe frontalmente ao processo de emancipação da mulher, visto que ele necessita, para a preservação de seu sistema de dominação, do trabalho feminino, tanto no espaço produtivo, quanto no reprodutivo, preservando, em ambos os casos, os mecanismos estruturais que geram a subordinação da mulher. (Nogueira, 2004, p. 93).

Portanto, como mencionado anteriormente, a despeito da singularidade de cada história vivida e compartilhada, percebemos que as trajetórias profissionais das participantes foram profundamente impactadas por suas dinâmicas e contextos pessoais e familiares, incidindo de maneira importante sobre seus rumos de atuação

profissional. Nogueira (2004) explica ainda que o processo de feminização do trabalho traz consigo uma dualidade contraditória, pois ao mesmo passo que abre espaço cada vez maior para a participação das mulheres no mundo do trabalho, essa participação se dá, em boa parte das vezes, de maneira precária, visando a exploração de sua força de trabalho e de sua mão de obra.

Logo, compreendemos que apesar de termos alcançado, legalmente falando, o direito de acesso à esfera privada, esse acesso se dá em condições desiguais, implicando em prejuízos profissionais e financeiros para as mulheres. Como mencionam Hirata e Kergoat: “[...] tudo muda, mas nada muda” (2007, p. 267). Essa frase das autoras se refere à situação da distância entre os grupos de sexo. As autoras entendem a divisão sexual do trabalho como um conceito mutável, entretanto, embora mudem atores e situações sociais, a dinâmica da relação entre os sexos permanece inalterada uma vez que a distância entre os grupos de sexo não se altera, portanto, tudo muda, mas no fundo, nada muda. Hirata (2016) alerta ainda que não será possível alcançar igualdade profissional entre os sexos, enquanto houver desigualdade na distribuição e na execução do trabalho de cuidado realizado a partir do espaço doméstico.

7.3. TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Iniciamos essa seção, que se destina a discutir aspectos relacionados às trajetórias de escolarização das participantes desse estudo. Como temos mencionado ao longo desta escrita, apesar da singularidade de cada vivência partilhada e da unicidade das experiências aqui relatadas, há muitos pontos semelhantes dentre os relatos compartilhados. Nessa seção, assim como na seção 8.1, devido à complexidade e multiplicidade de informações, foi necessário subdividir a categoria em unidades temáticas, de maneira a facilitar a análise dos relatos.

A primeira subseção aborda os motivos que levaram as participantes a interromperem suas trajetórias de escolarização; a segunda, versa acerca dos caminhos que as trouxeram de volta aos bancos escolares, sobretudo, no espaço do Câmpus Pelotas do IFSul e, ainda, suas percepções sobre as vivências no espaço da EPT; a terceira discute, mais especificamente, sobre a presença das mulheres na construção civil.

7.3.1. Motivos para a interrupção da trajetória de escolarização

Ao revisitarmos as transcrições das entrevistas partilhadas em busca de subsídios para escrever essa seção, nos deparamos com uma realidade comum às mulheres participantes desse estudo: todas, sem exceção, acabaram interrompendo suas trajetórias de escolarização em algum momento de suas caminhadas. Ao observarmos com atenção os relatos, foi perceptível, na grande maioria, a influência do contexto pessoal e familiar vivenciado por elas.

O primeiro relato que partilhamos é o de Avelós. Ela explica que acabou interrompendo seus estudos por conta da somatória de responsabilidades que precisou absorver devido a uma gravidez inesperada, e também, pelo processo de adoecimento da mãe:

“Não tinha mais tempo, tinha que ajudar ela a se cuidar, cuidar das feridas, se recuperar da cirurgia. Tinha mais o filho pequeno, tinha que trabalhar também e acabava que eu deixava os estudos, sabe? Fui empurrando. Acabei me desestabilizando com tudo isso, foi aí que eu rodei a primeira vez. Aí ficou meio difícil, eu me aborreci com tudo, e a minha família também não me apoiava. Daí eu pensei: vou sair, vou pegar um serviço, ao invés de estudar. Peguei serviço, aí não tinha mais tempo mesmo, tinha que ajudar a mãe, cuidar das feridas dela, ajudar a se recuperar da cirurgia, mais o meu filho pequeno pra dar conta, mais o trabalho. Aí eu desisti.”

As palavras de Avelós confirmam a percepção da autora Marcela Lagarde quando explica que para a mulher, não existe uma verdadeira autonomia. Segundo a autora, nossa construção de gênero nos direciona para o cuidado dos demais: “Somos as cuidadoras de todo mundo; temos como função vital dar a vida, protegê-la, cuidá-la, reproduzi-la e manter as pessoas nas melhores condições possíveis. Essa é a atribuição de gênero das mulheres.” (Lagarde, 1997, p. 20, tradução nossa).

Como mulheres, nossa existência e nossa atuação na esfera pública estão diretamente ligadas aos demais, sobretudo, aos vínculos familiares referentes ao espaço doméstico. Ágave, assim como Avelós, acabou por interromper sua trajetória escolar por conta de uma gravidez precoce. Ela explica que foi morar com o marido quando ainda era bem jovem, aos quinze anos de idade, e em seguida, acabou abandonando os estudos. Teve suas três filhas e se dedicou ao cuidado delas, além da mãe e da irmã, como elucidamos na seção que versa sobre trabalho não remunerado. Sua interrupção da trajetória escolar se deu por conta do casamento, a partir do qual ela acabou acumulando as responsabilidades com a casa, e também,

devido à sua primeira gestação, cuja filha nasceu quando ela ainda estava com apenas quinze anos.

Já Aranto e Aloé contam que interromperam os estudos por escolha própria, devido ao desejo de trabalhar, enquanto ainda eram bastante jovens. Aranto relata que durante o período em que esteve fora da escola, buscou retomar, contudo, por conta do trabalho, dos afazeres domésticos, e também, da rotina de estudos do marido, acabou cedendo a vez, deixando que ele estudasse em seu lugar:

“Então, nisso a gente ficou junto, só que aí eu comecei a estudar e trabalhar, aí pensei: então eu vou estudar e vou trabalhar? Eu sabia que era a vida, que eu tinha que fazer aquilo ali... Mas muita das vezes eu tive que parar os meus estudos pra dar a vez pra ele estudar, ele fez todo o fundamental na mesma escola que eu, depois ele foi cursando o médio, foi pro supletivo junto com o meu irmão, e eles passaram, e eliminaram o médio. E nisso eu só parada, trabalhando, cuidando da casa, cuidando das minhas coisas, e não estudando e eu sentia uma falta do estudo porque eu sou muito de aprender. Aquilo me chateava, porque ou ele estudava ou eu estudava, os dois juntos era difícil de conciliar porque tinha as coisas da casa, limpeza, comida... E acabava que sempre era eu. Na maioria das vezes era eu que me trancava pra dar o espaço pra ele. Eu achava assim, como ele tá na minha frente, eu vou dar o espaço pra ele, porque ele já tá adiantado, né? E eu sempre incentivava ele.”

Aloé, por sua vez, relata que decidiu parar os estudos no sexto ano do ensino fundamental, aos quatorze anos. Trabalhou a partir de então, e posteriormente, aos vinte e três anos, casou-se com um companheiro vinte e seis anos mais velho. Ela relata que a partir dessa união, teve vontade de retomar seus estudos, e inclusive, tentou frequentar as aulas, mas ele foi taxativo ao impor a ela seus limites: *“Mulher minha não estuda.”* Aloé, apesar da vontade de prosseguir com seus estudos, acabou então, abrindo mão desse objetivo:

“Assim que ele me pegou na frente do colégio, ele já disse pra mim: ‘se tu continuar a estudar eu vou voltar pra faculdade.’ E o medo de perder? sabe como é que funciona né? Homem bom, aí tu consegue uma pessoa que tu admira, que tu gosta e que tem tudo aquilo que te faltava. Então eu fiquei muito, assim, chocada com isso, mas acabei desistindo de novo.”

Ao observarmos os relatos acima compartilhados, percebemos, uma vez mais, o quanto as mulheres abrem mão de suas próprias vidas e objetivos pessoais em detrimento da vontade dos demais. Fomos ensinadas dessa maneira, crescemos numa sociedade que ensina que a vida da mulher é doação, sacrifício, abnegação. Aranto, mesmo desejando retomar seus estudos, cedeu a vez ao marido, para que ele

pudesse concluir sua trajetória escolar, enquanto ela se encarregava de cuidar do trabalho doméstico e da gestão do lar. Aloé, por sua vez, cedeu às exigências do marido, por medo de perder o relacionamento, e acabou adiando seu sonho pelos próximos trinta anos, retomando os estudos apenas após a separação.

As narrativas partilhadas nos remetem ao que menciona Lagarde a respeito da autonomia feminina. A autora é categórica ao lembrar que a autonomia das mulheres é um conceito ainda em construção, uma vez que o princípio da autonomia é a liberdade, e as mulheres não possuem liberdade de fato, portanto, também não possuem autonomia completa em suas escolhas e decisões: “[...] nos pretendemos autônomas, porém, ideologicamente falando, não somos autônomas. Vivemos a partir de dogmas ideológicos profundamente arraigados em nossas mentes.” (Lagarde, 1997, p. 11, tradução nossa). A autora lembra ainda que a construção da autonomia das mulheres está diretamente ligada a cada círculo social por elas frequentado e que há diferentes níveis de autonomia, a depender de cada espaço. Explica que o círculo familiar é, geralmente, um dos espaços de poder onde a autonomia das mulheres é mais cerceada, e onde ela acaba abrindo mão de si mesma, voluntariamente, por acreditar que isso é o *amor* que lhe é esperado.

Lagarde (1997) exemplifica que a falta de autonomia das mulheres tem origem em dois aspectos principais. Primeiro, na nossa formação enquanto seres humanos. Ontologicamente falando, somos ensinadas de que somos seres incompletos, insuficientes em nós mesmas, logo, necessitamos de outro que nos complete, que nos valide. Segundo, se necessitamos desse outro para existir, temos uma exigência vital, que nos impede de sermos autônomas, aptas para decidir sozinhas nossos caminhos e fazermos nossas próprias escolhas. Observamos o reflexo dessa necessidade nas palavras de Aloé, quando justifica: “*aí tu consegue uma pessoa que tu admira, que tu gosta e que **tem tudo aquilo que te faltava.***” Em outras palavras, se ele tem tudo o que me falta, vale a pena fazer sacrifícios para conservar esse homem ao meu lado, pois ele me *completa*.

É perceptível que nossa autonomia, enquanto mulheres, é parcial e condicionada aos contextos pessoais e familiares que vivenciamos. Com relação à interrupção de sua trajetória escolar, Calandrinia explica que acabou, também, sendo afetada por essas questões pessoais, motivada pela necessidade de trabalhar, e ainda, por uma gravidez inesperada. Relata que sempre teve uma boa relação com

os estudos, mas por conta dessa somatória de situações vivenciadas, tornou-se inviável a sua permanência no espaço escolar:

“Eu sempre dei bastante valor aos meus estudos. Eu gostava de estudar, nunca queria tirar nota baixa, mas com o trabalho foi difícil, foi bem sofrido. Meu colégio era bem pertinho do serviço, mas eu estudava de noite, então eu saía de lá umas oito, nove horas, aí eu já perdia a primeira aula, a segunda aula, às vezes chegava, já tava no terceiro período. Aí acabei me desmotivando, e acabei também engravidando naquele momento, então eu saí do colégio.”

Relatos como o de Calandrinia, Ágave e Avelós nos remetem à realidade dos dados sistematizados pelo IBGE⁵⁴, por meio do módulo anual sobre Educação, da Pnad Contínua. A pesquisa contribui para identificar os avanços e também, as principais lacunas existentes, no que diz respeito à realidade socioeconômica do país, possibilitando ao Estado alinhar propostas e políticas públicas que possam dirimir as desigualdades auferidas. Segundo o estudo, o principal motivo de evasão escolar entre as mulheres foi a necessidade de trabalhar (25,5%), e o segundo, a gravidez (23,1%).

As duas questões acima pontuadas estão intimamente ligadas às vidas pessoais e privadas dessas mulheres, entretanto, como mencionado pela ativista Carol Hanisch (1969), os problemas pessoais das mulheres são também problemas políticos. A autora explica que, nesses casos, as soluções não devem ser pessoais, antes, devem ser coletivas. Como menciona Lagarde, a “[...] autonomia é sempre um pacto social. Tem que ser reconhecida e apoiada socialmente [para] encontrar mecanismos para funcionar.” (1997, p. 07, tradução nossa). O fato é que as mulheres não são educadas para autonomia, e essa questão, que se trata de uma construção social, vai além da esfera privada, e é política, como menciona Hanisch (1969).

Ao observarmos os relatos partilhados, é perceptível o fato de que os dados teóricos apenas ratificam o que expressa a realidade vivenciada pela maioria das meninas e mulheres: as assimetrias de gênero estão presentes, afetando não apenas os seus cotidianos, mas os desdobramentos futuros, das mais variadas maneiras. Portanto, ainda que o feminismo tenha nos possibilitado diversas conquistas e ampliado os nossos horizontes possíveis, faz-se necessário seguir avançando, em

⁵⁴ Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>>. Acesso em: 09 set. 2024.

busca de mais. Como menciona Lagarde, ou “repetimos a cultura, ou a transformamos.” (1997, p. 09, tradução nossa), Sigamos, portanto, em busca de construirmos cada vez mais pontes possíveis para essas transformações.

7.3.2. Caminhos até o IFSul e percepções acerca das vivências na EPT

Como mencionado anteriormente, devido às trajetórias acadêmicas descontinuadas, as mulheres participantes desse estudo acabaram por retornar tardiamente à escola, optando pela Educação de Jovens e Adultos. No caso do curso em questão, por tratar-se de um Proeja, ele articula a educação básica com a educação profissional, no intuito de possibilitar uma formação mais ampla e facilitar o ingresso e a permanência no mundo do trabalho.

Durante os relatos partilhados, observamos que os motivos para retornarem à escola foram variados, mas em todos os relatos havia uma questão em comum: o desejo de recomeçar, de se reinventar, não apenas profissionalmente, mas também, pessoalmente falando. Portanto, o retorno dessas mulheres aos bancos escolares apresenta também essa marca de resiliência, superação e esperança de novos começos. Aloé foi a primeira a compartilhar conosco sobre seu retorno e conta que não tinha intenção de cursar algo na área da construção civil, pois sua área de interesse era o técnico em Design, mas na ausência dessa opção, ela resolveu abraçar o desafio:

“Na verdade, eu entrei na Edificações por uma falta de opção, porque eu queria mesmo era entrar no design. Como não tinha esse curso no Proeja e eu não tinha o segundo grau, eu pensei: ‘não vou mais perder tempo’, pelo fato de eu já estar com cinquenta e dois também. Aí eu disse pra mim mesma: ‘eu vou fazer esse curso agora, começo a edificação, termino e começo o design, que aí eu já posso fazer direto o bacharelado, que já vai ser um superior nessa área que eu gosto”

Mesmo que o técnico em Edificações não fosse a sua primeira opção, Aloé se mostrou bastante feliz e entusiasmada com esse novo momento da sua vida. Ela explicou que voltar a estudar era um desejo muito grande, que ela adiou durante vários anos, e por isso, retornar à escola, sobretudo no espaço do Câmpus Pelotas, estava sendo uma experiência muito gratificante:

“Olha, pra mim é tudo muito fantástico, como eu digo. Eu tenho muita dificuldade ainda de pegar as matérias, pelo fato de ter sido uma retardatária, ter feito até a sexta série,

e parado mais de trinta anos. Fiquei uns trinta e cinco anos sem estudar, e voltei para um segundo ano junto com um técnico, com matérias que eu nem sabia que existia: Filosofia...Sociologia, sabe? Química então? Guria eu nunca vi! Tu não tem noção, quando ela [professora] entrava em aula assim eu já tremia. Pensava: 'ai meu Deus, o que é aquilo?'. Matemática? Quantos anos... então hoje, nesse momento, eu te digo assim... oh, eu estou começando agora a entender melhor a matemática, a química, porque eu nunca vi isso antes. A matemática eu vi, quando era pequena, mas tu imagina uma matemática em mil novecentos e setenta, mil novecentos e oitenta, pra essa matemática do ano de dois mil e vinte e três? Olha a diferença! Deu um salto quântico. Não é continha de um mais um é igual dois...entende? Ou de multiplicar e dividir. Não é. Hoje em dia a matemática tem muita coisa diferente: um ponto é vezes, dividir é um tracinho. Então tudo é muito minucioso, mas pra mim, isso tudo é muito fantástico.”

Perceber a alegria e o entusiasmo de Aloé ao partilhar suas vivências no Câmpus e no curso, nos remete ao papel transformador da educação, sobretudo, quando norteada por valores e princípios éticos, democráticos e emancipatórios, como é o caso da proposta pedagógica do Proeja, enquanto política pública:

[...] ao priorizar a dialogicidade, a construção coletiva, a autonomia e a promoção do pensamento reflexivo-crítico, essas práticas alcançam pressupostos importantes à democratização do conhecimento e à emancipação política dos sujeitos da EJA no PROEJA. (Rezende. et al, 2021, p. 1259).

O acesso à educação pública, gratuita e de qualidade é missão norteadora dos Institutos Federais, sobretudo, no que diz respeito ao Proeja, cujo currículo, ao propor-se integrado, visa a oferecer subsídios aos estudantes, para que construam suas trajetórias de escolarização e formação pessoal, visando não apenas a sua inserção profissional, mas também sua emancipação. Como destaca Aloé, quando reflete sobre diferenças que consegue perceber em si mesma, depois do retorno à sala de aula:

“Bah, a parte de cultura, a parte de educação. De tu conversar com alguém, e tu ter um assunto, e tu saber do que tu tá falando. Estar a par das coisas do mundo... isso tudo é muito bom. Eu fico assim, de boca aberta, porque pra mim é um mundo muito mágico. Eu tô descobrindo palavras, tô descobrindo coisas que eu nem imaginei que eu fosse ver de novo, né? Então pra mim, eu posso dizer que eu tô muito realizada, e olha que não tem sido muito fácil. Mas tudo se torna mais fácil quando tu tem boa vontade, e isso eu tenho de sobra.”

A alegria expressa nas palavras de Aloé ratifica a importância e o impacto que possuem as políticas públicas voltadas para a democratização do ensino de jovens e adultos, no cotidiano e na vida dessas mulheres. Tais benefícios vão além da formação profissional, uma vez que acabam por incidir também, de variadas

maneiras, sobre suas vidas pessoais, aumentando seu capital cultural, e contribuindo, entre outras coisas, para o resgate e a melhoria da autoestima e da confiança em si mesmas. Ao observar as palavras de Aloé, é perceptível esse movimento que ela vem fazendo, de olhar para si mesma e perceber sua própria evolução, de resgatar a vontade de aprender, e mais que isso, sentir-se capaz de fazê-lo.

De acordo com a pesquisadora Geovania Lúcia dos Santos, esse resgate do desejo de aprender é parte fundamental na EJA – “[...] resgatar esse desejo [significa] assumir-se como sujeito do próprio conhecimento, sujeito do direito e, mais que isso, do uso da fala.” (Santos, 2003, p. 25). A autora lembra ainda, que na maioria das vezes, a relação dos alunos da EJA com o espaço escolar e também com o saber acaba por refletir certa posição de inferioridade, por conta do estigma de sentirem-se atrasados, ou ainda, *retardatários*, como se refere Aloé, portanto, essa mudança de postura e de visão de si próprios, faz parte de um processo de revalorização e reconstrução de sua autoestima, tão necessária em todo esse processo de formação.

Pensar nas políticas destinadas ao público jovem e adulto implica transpor a antiga visão compensatória e minimalista no que diz respeito aos conteúdos, bem como, posicionar-se contra a distribuição desigual do conhecimento em favor dos dominantes, marca essa impressa na história da educação (Manacorda, 1989), e cuja proposta dos Institutos Federais, pela oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade, visa a superar. Percebemos, por meio de relatos como o de Avelós, os resultados dessa distribuição desigual, que faz com que muitos estudantes cheguem ao Câmpus com déficits importantes, sobretudo, nas matérias que envolvem ciências exatas, como Matemática, Química e Física. Lembrando que, inicialmente, ela cursou alguns semestres do Técnico em Edificações, na modalidade Integrada, a qual ela se refere especificamente no relato a seguir:

“No começo foi um susto. Eu lembro que eu chorava por causa das matérias, porque era muito mais difícil. Eu nunca tinha visto física e química na minha antiga escola, né? E aí eu tinha duas amigas, no início, que uma delas tinha um pouco mais de dinheiro, e a outra era mais pobre assim, que nem eu. Então essa que tinha mais condições, tinha estudado no particular, e ela fazia tudo, sabia resolver. Ela dizia: Isso aqui eu já vi, aprendi isso aqui no oitavo ano. E a gente ficava se olhando e pensando: ‘meu Deus do céu, o que que é isso?’. Foi bem difícil essa adaptação. Eu me lembro que sentava eu e a outra colega no pátio, e a gente chorava, chorava...”

Essa fala de Avelós deixa transparecer o abismo existente entre o ensino privado e o público, não apenas no que diz respeito às condições gerais de estrutura, mas, sobretudo, no que tange à multiplicidade de conteúdos presentes no currículo, o que nos remete ao que menciona Demerval Saviani, quando explica que “[...] o saber é força produtiva.” (Saviani, 1994, p.160). Segundo o autor, é a sociedade que o converte em potência materializada, e essa potência que o saber representa, de acordo com a lógica do capital, não deveria pertencer às classes menos abastadas, antes, deveria ser propriedade apenas das classes dominantes: “[...] na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho” (Saviani, 1994, p.160).

A sociedade se organiza de maneira que a distribuição do conhecimento e as relações com o saber se mantenham, preferencialmente, em poder da classe dominante. Portanto, ao assumir uma perspectiva progressista e a compreensão da educação enquanto prática social transformadora, o currículo do curso técnico em Edificações, na modalidade PROEJA, mantém uma carga horária praticamente equivalente a do mesmo curso na modalidade Integrada, possuindo diferença de apenas 360h. De acordo com o PPC, no que diz respeito à função social da Instituição, encontra-se o seguinte comprometimento:

[...] promover [uma] formação humana integral por meio de uma proposta de educação profissional e tecnológica que articule ciência, trabalho, tecnologia e cultura, visando à formação do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social. (IFSUL, 2018, p. 03).

Diante disso, ao assumir uma postura que opta por um currículo que visa não suprimir conteúdos, antes, foge dos moldes de muitos cursos supletivos tradicionais, que ofertam uma formação acelerada, visando à rápida inclusão no mercado de trabalho, a Instituição busca, além do cumprimento de sua função social, distanciar-se do que a pesquisadora Acácia Kuenzer (2002) vai chamar de *certificação vazia*. Segundo a autora, todas as formas de aceleração da formação profissional são um conjunto de estratégias que servem aos interesses do capitalismo, conferindo esse tipo de certificação, que mais exclui do que inclui, uma vez que “[...] se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência,

para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência.” (Kuenzer, 2002, p. 15).

A escola que se pretende democrática necessita, antes de tudo, assumir o compromisso de democratizar o saber, de colocá-lo em posição de alcance para todos que se achegam ao espaço escolar, sobretudo, o público da EJA, por isso é tão importante que a proposta do PROEJA tenha dentre seus objetivos, oportunizar, como menciona Frigotto, uma formação que, ao mesmo tempo em que situa os estudantes numa área técnica, “[...] preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo [...]” (2008, p. 13). Dessa maneira é possível não apenas a inserção no mundo do trabalho, mas o desenvolvimento de uma consciência crítica diante da realidade vivenciada. Como menciona Avelós, quando se refere ao curso:

“Eu prefiro o Proeja porque eu acho que eles [professores] trazem coisas mais voltadas pra vida real, pra vida adulta, sabe? Os professores te ensinam mais, porque parece que no Integrado, meio que acompanha a mentalidade do adolescente, é mais aquele mundo de fantasia. O Proeja não, realmente é a realidade que a gente vive que se trabalha em aula. Eu acho que os professores levam isso muito em conta, né? De pensar assim, que todo mundo que tá ali já passou o dia todo ralando, trabalhando e a pessoa tá ali porque realmente quer aquela formação. Quer concluir. Então eles te ensinam pra vida mesmo.”

O relato de Avelós nos remete ao que Freire recomenda, quando fala a respeito do que denomina *leitura de mundo* (Freire, 1989), que vem antes da leitura de qualquer palavra. Essa sensibilidade crítica, de trazer à sala de aula não apenas o conhecimento teórico, mas partilhar a teoria e a prática, mediadas a partir das vivências dos estudantes, e que se alinha ao proposto no PPC, como disposto no excerto a seguir:

[...] pretende garantir ao aluno, dentro dos princípios e objetivos do PROEJA, uma formação escolar de nível médio que, articulada aos saberes do trabalho, da cultura e da ciência, possibilite uma compreensão crítica da sociedade na qual ele está inserido. De posse dessa condição, que lhe permitirá uma adequada leitura do mundo, o aluno estará capacitado a interagir na sociedade, articulando conhecimentos humanísticos, técnicos e científicos e promovendo, não só a sua emancipação, como, também, contribuindo para a construção de uma sociedade equânime [...]. (IFSUL, 2018, p. 04).

A respeito dos caminhos de retorno aos bancos escolares, Avelós compartilhou ainda que, ao buscar retomar o curso, contou com um grande apoio das coordenações, tanto do Integrado, quanto do PROEJA, e conseguiu, por intermédio desse esforço conjunto, matricular-se, aproveitando as disciplinas que já haviam sido

cursadas na modalidade Integrada. Quando questionada sobre a área de atuação escolhida, explicou que a influência maior foi por parte do seu pai, que sempre trabalhou na área da construção civil, e tinha esse desejo para a filha:

“Meu pai sempre foi pedreiro, e ele tinha uma empreiteira de construção civil. E às vezes eu ia com ele pros canteiros de obras pra ver. Eu sempre gostei disso. Acho que foi porque ele sempre me incentivou também. Ele sempre quis que eu fosse engenheira. Tanto que quando eu escolhi esse curso eu nem sabia direito o que era, e ele falou, faz Edificações; É esse, tem que fazer. Eu me inscrevi e eu nem sabia o que era o curso quando cheguei aqui.”

Semelhante ao que aconteceu com Avelós, Aranto também escolheu a construção civil, por influência familiar. Ela relata que quando decidiu retomar os estudos, buscou a educação profissional, pois tinha o desejo de alcançar, além da conclusão do ensino médio, a certificação na área profissional na qual ela sempre atuou, já que desde muito jovem, trabalhava com o pai na empreiteira da família. Ágave, assim como Avelós e Aranto, teve sua escolha determinada por motivos semelhantes, pois trabalhava, já há alguns anos, com o marido, que também é aluno do mesmo curso, e atua desde muito jovem na área da construção civil. Seguem abaixo, trechos dos relatos de Aranto, e Ágave, respectivamente:

“O meu pai sempre trabalhou em obra, sempre. Ele já foi empreiteiro, construtor, mestre de obra e tal. E a gente brincava muito era disso assim, porque essa era a nossa vida, então pra mim é um sonho o que eu tô vivendo hoje de poder estudar e realizar isso. Eu amo obra, eu fui criada nisso, é o que eu sei fazer, por incrível que pareça. Se tu me botar a fazer lá uma venda, eu vou ter que aprender como que se vende, porque eu nunca vendi, eu não sei vender. Já com obra não. Se tu me colocar no canteiro de obra, eu já sei. Eu me sinto em casa.”

“Antes, quando não estava estudando, tinha a mãe e minha irmã, e toda aquela função de doença. [...] Eu passava 24h em função delas, porque era a rotina das minhas filhas, a rotina da mãe, a rotina da minha irmã, as coisas da casa, e mais as exigências do marido: ‘Trabalho fora, tu fica em casa’, e aquelas coisas assim, que a gente acaba ouvindo. É esse tipo de coisa que eu não quero mais, né? Daí eu digo, não, eu preciso fazer por onde, eu vou estudar. Agora eu preciso dar um jeito na minha vida, eu preciso fazer algo. Eu preciso sair daqui. As gurias já ficando mocinhas, e eu pensei: eu tenho três filhas mulheres, tenho que dar algum exemplo pra elas. Então, aqui estou eu.”

Em boa parte dos relatos compartilhados até aqui, as vivências anteriores na área da construção civil se fizeram presentes, com exceção de Aloé e Calandrinia, cuja escolha do curso se deu no intuito de buscarem uma formação profissional em novo nicho de atuação, que abrisse novas possibilidades para o mundo do trabalho,

já que o curso de Edificações era totalmente novo para elas. No caso de Aloé, como abordamos em parágrafos anteriores, a dificuldade se encontra nas disciplinas propedêuticas, já Calandrinia relata que a maior complexidade se concentra nas disciplinas da área técnica:

“[...] a dificuldade que eu tenho é mais na parte de edificações, porque eu não conheço nada de planta. Mas os colegas sempre me ajudam. Pra mim ainda é tudo muito novo, mas igual, é bom porque que eu optei por saber fazer desde do alicerce sabe? Porque é ali na base, na estrutura de toda obra onde tudo começa, que é onde dá o maior problema também. Se não for bem feito, vai apresentar problema mais tarde. Então isso é importante saber.”

De qualquer maneira, é perceptível, ao observarmos os relatos compartilhados, que a força de vontade e a resiliência, como mencionado no início dessa seção, têm se mostrado características marcantes, não apenas na vida pessoal dessas mulheres, mas também em suas trajetórias de formação. De maneira consensual, auferimos que as participantes dessa pesquisa interromperam seus estudos por contextos ligados ao ambiente familiar, como escassez de recursos, que as levou a optar pelo trabalho ao invés da formação, ou ainda, pelo exercício dos papéis de cuidado desempenhados no âmbito doméstico, e ao retornarem ao espaço escolar, precisaram fazer diversas negociações em suas vidas privadas para ajustarem as demandas, horários e necessidades familiares, uma vez que a representação simbólica do papel social feminino, ainda responsabiliza quase que exclusivamente as mulheres pelas demandas da esfera privada.

Como menciona o relatório conciso da Unesco:

Em nenhuma sociedade, as mulheres desfrutam das mesmas oportunidades educacionais oferecidas aos homens. Sua jornada de trabalho é mais longa e seu salário é menor. Suas oportunidades e opções de vida são mais restritas que as dos homens. A desigualdade de acesso e de desempenho das meninas, em termos educacionais, é tanto causa quanto consequência dessas disparidades. (Unesco, 2003, p. 03).

Portanto, percebemos que no contexto de vida dessas mulheres, a oportunidade de retomarem os estudos, a partir de uma proposta que alia a educação básica à educação profissional, surge não apenas como uma possibilidade de melhoria de suas condições de vida e emancipação, mas também, como um meio de inclusão e ainda, reparação de oportunidades, das quais, anteriormente, haviam sido privadas. A retomada dos estudos simboliza também uma oportunidade de potencializar o protagonismo e contribuir para o empoderamento dessas mulheres.

7.3.4. Mulheres na Construção Civil – Presença feminina no curso e na área de atuação

Para darmos início às discussões dessa seção, buscamos subsídios junto ao painel da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) do Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS), sobre os indicadores de gênero que planificam acerca da presença das mulheres no setor da construção civil. Os dados auferidos são do ano de 2022 e trazem um quantitativo de 2.667.550 trabalhadores formais, registrados na área da construção, sendo que destes, 89,54% eram homens e apenas 10,46% eram mulheres. Pesquisando anos anteriores, percebemos que houve um aumento percentual da presença feminina, contudo, o MTPS não recomenda a comparação em relação a anos anteriores, devido à quebra histórica das marcas registradas, por conta de mudanças ocorridas na captação dos dados.

De qualquer maneira, ainda que tenha sido perceptível um discreto acréscimo no que tange ao contingente feminino em relação aos percentuais de anos anteriores, o número de mulheres que atuam formalmente na área da construção civil ainda é irrisório, se comparado ao percentual masculino. Tal questão está diretamente ligada, como mencionamos em outros momentos desse estudo, ao conceito de divisão sexual do trabalho, princípio que opera a favor do patriarcado, definindo as áreas de atuação de homens e mulheres no seio do tecido social, e destinando-os à esfera produtiva e profissões de maior valor social, e as mulheres, ao espaço doméstico e às profissões de menor prestígio.

Ao observarmos os dados apresentados no capítulo 3.5 desse estudo, passa a ser notório o quanto esse conceito ainda hoje é operante e incide de variadas maneiras sobre diversos espaços sociais, incluindo o ambiente acadêmico. Ao considerarmos a relação de cursos por nível de ensino, e ainda, os índices por gênero, fica evidente que os cursos ligados às áreas exatas, e aqueles que são reconhecidos como eminentemente masculinos, possuem um quantitativo maior de homens matriculados, já os cursos ligados à área da educação, sobretudo, em nível de pós-graduação, bem como, cursos que apresentam um maior potencial criativo, como aqueles ligados ao eixo de produção cultural e design, possuem uma maior presença feminina.

No que diz respeito ao curso técnico em Edificações na modalidade PROEJA, objeto desse estudo, cabe mencionar que o *status quo* vem se mantendo, uma vez que durante a coleta de dados para a elaboração dessa pesquisa, constatamos um percentual de apenas 6% de estudantes mulheres, matriculadas e regularmente ativas no curso. Diante disso, buscamos compreender como vem se dando, não apenas a experiência de formação, abordada na seção anterior, mas também a atuação dessas mulheres, nesse contexto que privilegia ainda, o contingente masculino em detrimento do feminino, tendo visto que elas permanecem, a priori, sendo a minoria.

Ao partirmos do entendimento de que nossa sociedade estruturou-se com bases firmadas no falocentrismo, que toma o poder masculino como centro, é perceptível o fato de que as mulheres ainda hoje necessitam lutar, não apenas para ocupar espaços, mas também para se manterem nesses espaços conquistados. As narrativas das participantes exemplificam uma série de sentimentos vivenciados e de situações às quais estão expostas, ratificando o fato de que a área da construção civil, seja como espaço de formação ou área de atuação profissional, ainda é um nicho de difícil acesso e/ou de difícil permanência para as mulheres.

Os trechos que seguem abaixo transcritos apontam para adversidades enfrentadas pelas participantes em diversos contextos na área da construção civil. Suas narrativas indicam a falta de aceitação, que se traduz de variadas maneiras, seja por uma certa resistência da parte dos homens à sua permanência nesses espaços, tanto formativos quanto de atuação profissional, seja por situações onde elas tenham se sentido inferiorizadas ou rechaçadas. No que diz respeito ao ambiente acadêmico, em relação às questões ligadas à convivência em sala de aula, a maioria relatou que já haviam vivenciado constrangimentos ou situações desagradáveis, devido à postura de alguns colegas:

“Eu sinto que é bem complicado assim. Tem uma certa resistência claro, porque na minha turma somos, acho que vinte e um ou vinte e dois agora, eu não sei ao certo, mas são só três mulheres. Aí tu imagina como é que eu me sinto às vezes ali? Até não sei se pode ser considerado preconceito isso, mas eu tenho pouco conhecimento, e às vezes tu pergunta alguma coisa, e eles já ficam te olhando com aquela cara, de que aquilo lá que tu tá dizendo é arcaico. Não sei se é devido a minha falta de conhecimento, ou minha idade.” (Aloé, 52 anos)

“No início eu ficava meio assim, porque os guris não me receberam muito bem. Na verdade eu acho que é o jeito deles, né? São mais velhos assim, e acho que é o jeito

deles de falar no canteiro de obras. Daí eu me sentia muito...como é que é a palavra? Muito assim, inferior! Porque aí eu perguntava alguma coisa, e eles riam, debochavam, ficavam lá, ela não sabe, né? E eu acabava pensando: É, eu não sei. Porque eles tão ali todos os dias na prática, né? E aí eles falam muita coisa, e tipo, eu sei as coisas no técnico, mas eu ainda não tive a prática. Eles têm outros nomes que eles usam na obra, né? Aí eles falam um ou outro, e eu fico boiando: 'o que é isso?'. Sem contar que já tive problemas às vezes com alguns colegas, mas acho que estou aprendendo a lidar com isso. Uma vez um deles me disse que eu devia estar em casa, cuidando do meu filho, ao invés de estar ali. Eu nem escuto, finjo que eu não estou nem ouvindo.” (Avelós, 19 anos).

“Tem mais homens (no curso) né, e quando a gente entra, eu e as meninas que estudam comigo, eu sinto neles que embora sejam educados e tal, às vezes tem risadinhas, e piadinhas, sabe? Tu vê. De vez em quando, tu escuta... isso é bem normal.” (Aranto, 35 anos).

“Já teve essa questão de preconceito na aula, né? Às vezes a relação com os colegas é bem complicada. Eu acho que eles se surpreenderam de ter mulheres na aula. Quando saía piadinha de mulheres, eu ficava séria e já dizia: 'olha eu não acho graça. Me respeitem.' A gente já debateu muitas vezes com eles, teve vezes que eles nem falavam comigo. A gente sente essa dificuldade na sala de aula, não de todos os colegas, mas da maioria. Os professores não fazem isso. Só os colegas mesmo.” (Agave, 42 anos).

Os relatos deixam transparecer o quanto a presença feminina, ainda que “permitida” ou tolerada, não é aceita nem normalizada para a grande maioria dos homens. As mulheres que desejam partilhar desse espaço necessitam aprender a lidar com sentimentos de inferioridade, constrangimentos variados e preconceitos, fundamentados socialmente em questões como a biologia feminina, perceptível por exemplo, no trecho a seguir, da narrativa de Ágave:

“Eles dizem: ‘Ai, a mulher quando tá menstruada, fica de mau humor, aí vai pra dentro da obra, com um monte de homem, de mau humor’. Mas tem o homem que às vezes acorda de manhã de mau humor e passa o dia inteiro de mau humor. E vai trabalhar assim. Isso é do ser humano: bate ali o martelo no dedo e fica de mau humor, se revolta. Isso não é só porque a gente é mulher. Então o homem e a mulher é um ser humano, não adianta. Isso aí vai interferir de mostrar o nosso talento? A gente, na verdade, se parar pra pensar, é bem mais forte que eles.”

Observando as palavras de Ágave, nos remetemos uma vez mais à Louro (1997), quando lembra que as questões biológicas conferem essa noção de caráter irrefutável, que não pode ser mudado ou negociado, mascarando o fato de que ao discutirmos questões de gênero, não estamos negando a biologia, porém, estamos dedicando especial atenção a toda essa construção social que se constitui, tendo como base as características biológicas, e dá origem aos papéis sociais de gênero, que se estabelecem e se reproduzem das mais variadas formas.

As palavras ditas pelos colegas reforçam a crença enraizada de que há lugares destinados aos homens, e outros, especialmente destinados às mulheres, sobretudo, àqueles ligados ao espaço doméstico, à esfera reprodutiva, e ao exercício dos papéis de cuidado: *“Uma vez um deles me disse que eu devia estar em casa, cuidando do meu filho, ao invés de estar ali.”* (Avelós). Situações como essas, descritas pelas participantes dessa pesquisa, nos lembram da importância de seguirmos buscando uma maior equidade e equiparação de condições, não apenas no que diz respeito ao acesso, mas à permanência das mulheres que adentram essas áreas de formação e atuação profissional reconhecidamente masculinizadas, como é o caso da construção civil.

Outra questão que também foi mencionada por Avelós diz respeito às divergências políticas existentes na turma, uma vez que a maior parte dos colegas homens se declara adepta ao conservadorismo, e à direita fundamentalista. Ela explica que essas diferenças já ocasionaram diversas discussões em sala de aula, fazendo com que ela, ou qualquer outra colega, que expresse ideias ou opiniões contrárias, sejam consideradas *feministas*, que nesse contexto, assume um ar pejorativo:

“A gente tem discordância na turma também por questões políticas. Eles acham que eu sou vermelho, que sou comunista. Não pode abrir a boca. Ontem um colega quase ‘me mordeu’ dentro da sala porque eu disse que analfabeto político é quem não escuta e sai disseminando coisas que não entende, que não pesquisou sobre e tal, né? Ele ficou tão furioso. Alguns também são mais velhos, não entendem a diferença de pensamento, ou de ser feminista. Eu sinto que na minha turma a gente não pode abrir a boca pra falar, porque senão tu é feminista, tudo é feminismo entendeu? Eles nem sabem o que que é, não entendem direito, mas se tu deu alguma opinião, já dizem: pronto, essa daí é feminista! Aí isso me incomoda, e quando eu tô de mau humor, eu bato de frente com eles.”

Ao observarmos os relatos, percebemos que as mulheres enfrentam níveis diversos de dificuldade para manterem-se nos espaços que são originalmente destinados aos homens. Além de todas as questões pessoais que necessitam conciliar em suas vidas privadas, elas ainda precisam encontrar meios de lidar com o preconceito da maioria dos colegas, tanto em sala de aula quanto no exercício da profissão, e também, desenvolver mecanismos de proteção para enfrentar essas situações. A respeito, Aranto compartilhou conosco sua experiência, e explicou que procura sempre assumir uma postura mais masculina, quando está no canteiro de obras:

“Eu sempre chego com postura assim de homem. Eu tenho isso na minha cabeça. Tipo assim, eu sei tratar mulheres e sei tratar homens, e eu divido muito isso por conta dos assédios que eu já passei. Então, quando eu vejo que o cliente é homem, por mais educada que eu seja, por mais gentil, porque eu trato com educação, da forma que tem que ser tratado, mas eu me vejo como se eu fosse um homem, ali do lado dele. E não como uma mulher, embora eu seja. Então eu me posto assim, sabe? Falo só o que tem que falar necessariamente. Sou educada, não deixo de ser gentil, mas eu não fico dando entrada, entendeu? Se tenta dar entrada eu já corto. Eu sou muito séria pra isso, embora tô sempre sorrindo pras pessoas, mas quando chega na hora de eu agir dentro do canteiro de obra, eu ajo como homem, eu já me posto mais. E por mais que a pessoa se proteja, parece que a gente fica mais exposta. Que nem tipo assim ‘ah, um rostinho bonito na construção civil.’ Não tem nada a ver. Não é o meu rosto que vai que vai determinar o meu trabalho. É a minha profissão, a minha capacidade, entendeu? E eu gostaria que fosse visto isso, dessa forma e não um rosto bonito ou um corpo, seja lá o que for. Isso me incomoda muito. No canteiro de obra, querendo ou não, impacta quando entra uma mulher. Eu não sei exatamente o porquê, mais impacta. É como se ali tu não tivesse vez, como se não fosse o teu lugar. ‘Aqui é lugar de homem.’ É como se fosse isso, sabe?”

Essa estratégia adotada por Aranto, em assumir uma postura masculina junto aos homens no canteiro de obras é bastante usual, inclusive, a pesquisadora Maria Rosa Lombardi, em seu estudo sobre a presença de mulheres nas engenharias, ao referir-se especificamente às mulheres que atuam na área construção civil, explica que: “[...] as engenheiras exitosas costumam assumir modos de agir e de pensar masculinos no trabalho e na condução de equipes, como forma de sobrevivência, resistência e defesa.” (LOMBARDI, 2017, p. 126).

Entretanto, a autora explica que, embora as mulheres desenvolvam esses mecanismos de defesa, quase que instintivamente, são poucas as que possuem de fato uma visão crítica a respeito da inserção das mulheres nesses espaços, tidos como exclusivamente masculinos. Essa falta de visão a respeito das questões centrais ocasiona uma certa naturalização desse comportamento de defesa, e ainda, das práticas preconceituosas e abusivas, por parte dos colegas homens. Outra questão bastante comum, que podemos observar no relato de Ágave, e que também tem ligação com fatores biológicos, diz respeito à suposta fragilidade que é atribuída à figura feminina:

“Percebo a diferença na questão deles acharem que a gente é realmente um sexo frágil, de achar que a gente não é capaz de estar ali, sempre duvidando, dizendo que a gente não tem condições. Até meu marido às vezes diz essas coisas: ‘Será que tu consegue? Que tu é capaz? Eu não sei não... tu é muito feminina, muito vaidosa.’ A gente tem que ouvir coisas assim sabe? Tipo, que construção civil não é pra mulher: ‘Ai, a mulher vai lá pra dentro da construção civil, não presta atenção, pisa num prego, se machuca...’ e essas coisas todas assim...”

Ocorre que as questões de gênero se constituem a partir da articulação entre os papéis socialmente construídos, e as características biológicas de cada sexo. Como menciona Piscitelli, elas são, na verdade, um “produto do trabalho da cultura sobre a biologia”. (2009, p. 125). Ainda, segundo Lombardi:

“[...] a diminuição e o menosprezo da capacidade das mulheres em obras de infraestrutura são contínuos, independentemente de haver um fato ou situação que os acione, pois é um preconceito de gênero baseado em relações de poder verbalizadas pelos homens. Por ser repetitiva, contínua, caracteriza prática de assédio moral. Tem a intenção de submeter as mulheres, enquanto eles preservam para si mesmos o campo profissional.” (Lombardi, 2017, p. 135).

Todas essas situações com as quais as mulheres necessitam lidar, tanto durante sua formação, quanto depois, no exercício da profissão, acabam por gerar um senso de menor valia, e a constante sensação de que, independente do quanto se esforcem ou sejam capazes, a preferência sempre será deles, como desabafa Aloé:

“A mulher faz muita coisa ao mesmo tempo, então eu acho que uma mulher dentro duma construção faz uma diferença muito grande. Enquanto o homem faz uma coisa, ela faz cinquenta. E é aí que eu acho que nós podemos começar a crescer. Mas a aceitação nessa área ainda é bem delicada pra gente, as empresas pedem estagiários, mas são poucas vagas de estágios femininos. Eu vejo que tu até vai, faz a entrevista, mas sempre o homem tem a preferência nesse mundo, pelo menos por enquanto, né? A preferência ainda é deles.”

Desse modo, percebemos o quanto a divisão sexual do trabalho está implicada em todas essas relações de poder que se constituem entre os sexos, fazendo com que as situações de preconceito e opressão sejam naturalizadas. Entretanto, ao propormos pesquisas como essa, que identificam e visibilizam os conflitos existentes no interior dessas relações, estamos contribuindo para a construção de novas realidades, como menciona a filósofa e ativista, Djamila Ribeiro: “É importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade.” (Ribeiro, 2019, p. 11). Estudos como esse constituem-se em pontes para a construção de novas realidades, que se mostrem mais equânimes e igualitárias.

7.4. VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Para principiarmos nossas discussões nessa seção, cujo tema central versa sobre violência, especificamente a praticada contra as mulheres, recorreremos primeiramente à conceituação do termo. Quando pensamos na etimologia da palavra,

cujas raízes vêm do verbete em latim *violentia*, encontramos referências ao uso excessivo de força, que leva a uma violação do outro, uma imposição exacerbada sobre ele (Modena, 2016). Considerando o fato de que vivemos em uma sociedade androcentrada, cuja visão se impõe sem que necessite ser legitimada, é perceptível, como menciona Bourdieu (1998), que essa ordem social funcione como uma imensa máquina simbólica, fundamentada na divisão social dos papéis de sexo, operando de maneira estruturada, para ratificar assim a dominação masculina. Tal dominação, se naturaliza e se propaga de variadas maneiras, dentre elas, por meio da violência, ou seja, da imposição ou abuso de força sobre outrem, no caso em questão, sobre as mulheres.

Faz-se importante destacar que quando utilizamos o termo violência, não nos referimos apenas ao abuso de força física, mas levamos em conta que existem diferentes formas de violência, que estão para além da violência física, como por exemplo, violência psicológica, sexual, patrimonial e moral. Especificidades estas que se encontram dispostas na Lei de nº 11.340, de 07 de agosto de 2006⁵⁵, conhecida popularmente como Lei Maria da Penha⁵⁶, que tem como principal intuito coibir a violência doméstica contra a mulher. Durante a análise das narrativas partilhadas, foi possível identificarmos que a maioria das participantes desse estudo já haviam sido vítimas de violação dos seus direitos, em pelo menos algum momento de suas trajetórias de vida, e embora tenha sido perceptível durante as análises, outras formas de violência subjetivas, destacamos para aprofundamento, apenas as violências por elas próprias identificadas, a saber: violência psicológica, violência obstétrica (física e emocional) e violência sexual, mais especificamente, assédio.

Diante disso, fomos em busca não apenas de dados, que nos permitissem visualizar a questão da violência contra a mulher no cenário brasileiro, mas também

⁵⁵ Lei de nº 11.340 de 07 de agosto de 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 03 nov. 2024.

⁵⁶ Maria da Penha Maia Fernandes, farmacêutica e bioquímica, sofreu durante muitos anos, diversos tipos de violência, por parte do então marido, chegando inclusive a ficar paraplégica por conta de uma das tentativas de homicídio, praticadas por ele. Lutou judicialmente, durante duas décadas, até que fosse efetivada a prisão de seu agressor, que ocorreu apenas no ano de 2002. O caso foi denunciado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (CIDH/OEA), e o Estado brasileiro foi responsabilizado por negligência, omissão e tolerância em relação à violência doméstica praticada contra as mulheres brasileiras. A partir daí, foram formadas comissões e tiveram início estudos para a reformulação do Código Penal, e criação da Lei, que foi sancionada no ano de 2006, pelo então Presidente, Luís Inácio Lula da Silva. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/quem-e-maria-da-penha.html>. Acesso em: 03 nov. 2024.

de outros subsídios legais que amparassem as mulheres nesse sentido. Nos termos legais, encontramos, além da Lei Maria da Penha, já descrita acima, a Lei de nº 10.224, de 15 de maio de 2001⁵⁷, que versa acerca do crime de assédio sexual, a Lei de nº 13.718, de 24 de setembro de 2018⁵⁸, que tipifica o crime de importunação sexual, e a lei de nº 14.188, de 28 de julho de 2021⁵⁹, que criminaliza a violência psicológica, instituindo-a como crime passível de reclusão. No entanto, percebemos que apesar dos avanços legais alcançados nos últimos anos, resta ainda um longo caminho a percorrer, uma vez que outros tipos de violência, como por exemplo, a obstétrica (um dos tipos de violência constatados por meio desse estudo), não possuem até o momento, qualquer legislação específica que as tipifiquem como crime no Brasil. Assim sendo, consideraremos como apoio o Código Penal brasileiro, Lei de nº 2848 de 07 de dezembro de 1940, por meio do qual, até o presente momento, as ações consideradas como violação de direitos das gestantes vêm sendo enquadradas legalmente, como lesão corporal grave, ou ainda, crime de importunação sexual.

No que tange aos dados auferidos sobre a violência contra a mulher no cenário nacional, constatamos, por meio desse levantamento, registros bastante preocupantes, pois de acordo com dados divulgados pela Rede Observatórios da Segurança⁶⁰, no ano de 2023, pelo menos oito mulheres foram vítimas de violência a cada vinte e quatro horas no país. De acordo com dados veiculados pelo IBGE⁶¹, por meio da Pesquisa Nacional de Saúde realizada em 2019, o espaço doméstico é o principal local de violência contra as mulheres, sendo os próprios integrantes do núcleo familiar, entre eles companheiros e ex-companheiros, os seus principais agressores.

De acordo com o texto base da UNFPA (Agência das Nações Unidas para a Saúde Sexual e Reprodutiva) no Brasil, “A violência contra mulheres e meninas é

⁵⁷ Lei de nº 10.224, de 15 de maio de 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10224.htm. Acesso em: 22 dez. 2024.

⁵⁸ Lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13718.htm. Acesso em: 22 dez. 2024.

⁵⁹ Lei de nº 14.188, de 28 de julho de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14188.htm. Acesso em: 22 dez. 2024.

⁶⁰ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-03/cada-24-horas-ao-menos-oito-mulheres-s%C3%A3o-vitimas-de-violencia>. Acesso em: 08 nov. 2024.

⁶¹ Fonte: Agência de notícias do IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30658-violencia-atingiu-29-1-milhoes-de-pessoas-em-2019-mulheres-jovens-e-negros-sao-as-principais-vitimas>. Acesso em: 08 nov. 2024.

uma das violações de direitos humanos mais prevalentes [...] Em todo o mundo, estima-se que uma em cada três mulheres experimentará abuso físico ou sexual durante a vida.” (UNFPA, 2024). Além disso, como mencionamos inicialmente, a violência contra a mulher se propaga de variadas maneiras, pois por ser estruturada socialmente, e muitas vezes, subjetiva, passa a ser legitimada e aceita, tornando-se quase imperceptível em muitos momentos, como é o caso, por exemplo, de piadas vexatórias ou “brincadeiras” constrangedoras, às quais as mulheres acabam sendo submetidas inúmeras vezes.

No caso desse estudo em questão, a primeira violência identificada a partir das narrativas partilhadas, foi a violência psicológica, cujas mulheres são vítimas, não apenas no âmbito privado, mas também nos ambientes onde elas estão em menor número, como é o exemplo da área da construção civil. A definição de violência psicológica, de acordo com a lei Maria da Penha, inclui em seu artigo de número sete, parágrafo segundo, o seguinte: “[...] qualquer conduta que cause dano emocional e diminuição da autoestima; prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento da mulher; ou vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões.” (Brasil, 2006).

Durante os encontros realizados, algumas das participantes relataram situações onde foram diminuídas e menosprezadas pelo fato de serem mulheres atuantes na área da construção civil, seja em sala de aula ou nos canteiros de obra. As violências relatadas não podem ser minoradas, tendência natural quando as questões não envolvem agressão física, antes, devem ser denunciadas e discutidas, para que haja uma maior conscientização, e a partir daí, possam ocorrer as mudanças necessárias. No ambiente de sala de aula, elas relataram o incômodo com as piadinhas e as risadas dos colegas diante de seus questionamentos, ou ainda, a sensação de serem ridicularizadas ao não saberem determinadas informações, que eles consideravam óbvias:

“eu me sentia muito, como é que é a palavra...muito assim, inferior! Porque aí eu perguntava alguma coisa, e eles riam, debochavam, ficavam lá, ela não sabe, né? E eu acabava ficando assim: É, eu não sei...” (Avelós)

No ambiente profissional, relataram também situações semelhantes:

“Porque eu não tinha a prática e ia cobrar, e eles me peitavam, o pessoal da obra. Na frente do meu marido era de uma maneira, por trás dele era deboche, sabe? Eram as

piadinhas, com falta de respeito... se eu vou admitir que algum homem esteja falando bobagem ou desrespeitando as mulheres, eu tô desrespeitando também, no caso as minhas filhas. Então eu cobrava eles, e eles: 'ah, mas quando que tu fez alguma obra? quando tu fez isso?'. Começavam a me questionar, começavam a me fazer perguntas, sabe? Querem que eu respondesse: 'por acaso tu sabe o que que é isso aqui? Sabe o que que é aquilo ali?'. Tentavam a todo custo me desautorizar. Eu voltava para casa transtornada, às vezes eu já ia no carro chorando da maneira deles, do jeito que eles me tratavam. Falta de respeito total assim." (Ágave)

Percebemos nos relatos de Avelós e de Ágave o quanto esse tipo de violência psicológica afeta o emocional e incide sobre a saúde, a dignidade, a segurança e a autonomia das mulheres. Ao observarmos os relatos, compreendemos que as violências, independentemente de quais sejam, não ocorrem isoladamente, antes, como menciona Saffioti (2015, p. 79): “Qualquer que seja a forma assumida pela agressão, a violência emocional está sempre presente.” A autora explica ainda, que além da violência emocional, é partícipe também, a violência moral. A partir daí, Saffioti trabalha com conceitos como violência enquanto ruptura de integridade, seja essa integridade física, sexual, emocional, moral, ou psicológica, e ainda, com o conceito de violência enquanto violação de direitos humanos, definição preferida pela autora.

A cada violência recebida, as mulheres vão acumulando essas violações, e de certa forma, vão se acomodando a elas, uma vez que, segundo a autora, “[...] a sociedade considera normal e natural que homens maltratem [...] mulheres”. (Saffioti, 2015, p. 79). Esses maus tratos se dão de variadas maneiras e em variados graus de intensidade, afetando as mulheres de diferentes formas, pois como bem lembra Saffioti, o grau de tolerância a essas violências também é pessoal e bastante subjetivo: “[...] cada mulher o interpretará singularmente [...] a avaliação de um ato como violento situa-se no terreno da individualidade.” (Saffioti, 2015, p. 80).

Por conta dessa questão, durante nossas análises, optamos por trazer apenas as violências identificadas pelas próprias participantes. Cabe destacar ainda, a respeito da violência psicológica, que todas as mulheres haviam sido vítimas desse tipo de violência, em maior ou menor grau, entretanto, muitas não percebiam dessa maneira, e por esse motivo, acabamos suprimindo alguns relatos que incluíam atitudes como cerceamento e controle excessivo por parte de alguns dos companheiros. Além da violência já mencionada, foram relatadas também violência obstétrica e assédio sexual, e para explanarmos a respeito, cabe refletirmos sobre a

centralidade dos corpos femininos, e o quanto se inscrevem sobre eles discursos e juízos de valor.

Ao refletirmos a respeito dessa questão, compreendemos que a história ocidental, a partir da narrativa bíblica presente no livro de Gênesis, inicia-se com uma certa inferiorização do feminino. Adão, o primeiro homem, fora criado do barro, moldado pelas mãos do próprio Criador, tendo sido esculpido à imagem e semelhança do próprio Deus, enquanto Eva, sua companheira, fora criada a partir de uma de suas costelas, indicando assim, sua condição menor e a dependência do masculino. Ele deriva da divindade, enquanto ela, da própria humanidade. Ao observarmos a estrutura social que se molda a partir dessa ótica, não é raro compreendermos a necessidade de validação do feminino pelo masculino, ou ainda, a “chancela” social para que os mais diversos tipos de controle, julgamentos e agressões se estendam sobre os corpos femininos, considerados, a partir daí, como espaço público.

A antropóloga Rita Segato menciona que o “[...] corpo feminino também significa território” (Segato, 2005, p. 278). A autora trabalha com esse conceito pois segundo ela, o corpo possui de fato um significado territorial, que explicaria essa ideia de controle, sobretudo, sobre os corpos femininos, como uma extensão do controle sobre territórios, ou seja, uma extensão da dominação masculina e patriarcal sobre territórios demarcados, inclusive, sobre os corpos das mulheres. A respeito, a socióloga e professora, Tânia Almeida, lembra que “[...] desde as guerras tribais, o corpo das mulheres e os corpos feminizados sempre foram imbuídos de significado territorial, sendo considerados corpos cuja existência ocorre sob custódia dos homens (pai, marido, irmão e filhos)” (Almeida, 2014, p. 329).

E essa existência sob custódia se tornou natural para a grande maioria das mulheres, fazendo com que diversas situações de abuso fossem naturalizadas e aceitas. Como exemplo, podemos citar a questão da violência obstétrica, que ainda hoje não dispõe de uma legislação específica que a criminalize no cenário brasileiro. Quando voltamos nosso olhar, uma vez mais, à narrativa bíblica, percebemos o assentimento à violência, a partir do próprio texto sagrado, quando menciona: “Multiplicarei sobremodo os sofrimentos da tua gravidez; em meio de dores darás à

luz filhos; o teu desejo será para o teu marido, e ele te governará.”⁶² Tal sentença, recebida pela primeira mulher, ecoa ainda hoje até os nossos dias e continua a reverberar entre tantas outras *Evas*, como no caso de Calandrinia, que compartilhou parte do seu sofrimento durante as gestações e partos de seus filhos:

“Pra mim a pior parte eram os partos, porque tu fica ali toda aberta, todo mundo vem olhar e tocar. Eu colocava a mão no rosto, e pensava: socorro... e aí elas (enfermeiras) diziam: ‘Aguenta firme’. Na época as enfermeiras mesmo diziam pra gente: ‘ah, minha filha, está chorando porque? Na hora de fazer não foi bom? Então agora relaxa.’ Eu fui bem judiada. Elas eram mulheres também, pra que fazerem isso com a gente? Era horrível, um tipo de violência, né? Mas não era falado isso antes. Na verdade, era até uma agressão que faziam com a gente dentro do hospital, mas a gente não tinha esse conhecimento...”

Calandrinia conta que no parto de seu terceiro filho foi vítima de violência exacerbada. O parto a deixou com graves sequelas, que resultaram posteriormente na necessidade de remoção total das trompas, ovários e do útero:

“Eles puxaram meu filho com fórceps, e puxaram o meu útero junto, tiraram um ‘naco’ assim do meu útero e eu fiquei sangrando sempre. Depois do parto, eu passei um ano todo sangrando. Tive anemia crônica. Tomava ferro na veia, até que não deu mais pra suportar e eu tive que tirar tudo.”

Ao observar com atenção o relato acima, é possível percebermos o quanto a violência obstétrica impacta na vida e nas condições de saúde femininas. A prática, muitas vezes naturalizada, incorpora-se ao cotidiano de muitos hospitais e profissionais que atuam na área da saúde. Ao pesquisarmos por definições sobre o tema, encontramos, em documento elaborado pelo governo da Venezuela, país pioneiro na regulamentação de políticas de proteção à saúde da mulher, a seguinte definição:

A violência obstétrica é entendida como a apropriação dos corpos e dos processos reprodutivos das mulheres pelos profissionais de saúde, que se expressa na desumanização do tratamento, no abuso da medicalização e na patologização dos processos naturais, trazendo consigo a perda da autonomia e da capacidade de decidir livremente sobre os seus corpos e sexualidade, impactando negativamente na qualidade de vida das mulheres. (Venezuela, 2006, p. 30).

No cenário brasileiro, alguns avanços vêm ocorrendo lentamente ao longo dos anos, incluindo campanhas de conscientização a respeito do tema, bem como

⁶² O trecho citado faz referência ao capítulo terceiro, do livro de Gênesis. Bíblia online. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/gn/3>. Acesso em: 27 dez. 2024.

ações de prevenção e combate, contudo, a ausência de uma regulamentação específica, que criminalize esse tipo de prática, ainda contribui para que os índices se mantenham elevados. De acordo com a Pesquisa intitulada “Nascer no Brasil”, da Fundação Oswaldo Cruz, realizada no ano de 2012, aproximadamente 30% das mulheres atendidas na rede privada brasileira foram vítimas de violência obstétrica, enquanto que na rede pública, esse número aumenta para 45%. Da mesma forma, o estudo coordenado pela Fundação Perseu Abramo aponta que uma a cada quatro mulheres sofre algum tipo de violência no momento do parto. A pesquisa, datada do ano de 2010, refere-se principalmente a gritos e xingamentos desferidos contra as gestantes, procedimentos realizados sem analgesia, ou sem o consentimento das parturientes, e ainda, situações de negligência médica.

Outra questão que nos cabe pontuar ao observar o relato de Calandrina, é o fato de que a violência de gênero não ocorre apenas no sentido homem – mulher, muitas vezes, são as próprias mulheres que protagonizam atos considerados violências de gênero, umas contra as outras. Embora a direção mais comum desse vetor de violência se oriente dos homens para as mulheres, como bem lembra Saffioti: “a violência de gênero pode ser perpetrada [...] por uma mulher contra a outra”, (2015, p. 75). Como menciona Almeida (2014), a partir dos moldes capitalistas e patriarcais que estruturam as relações de poder em nossa sociedade, os corpos femininos tornam-se objetos de múltiplas violências.

Essa multiplicidade de violações sofridas pelas mulheres, como já citamos em outros momentos desse estudo, apresenta-se com facetas variadas, e dentre as violências já pontuadas, vamos discorrer brevemente a respeito do assédio sexual, terceira forma de agressão denunciada pelas participantes dessa pesquisa. O assédio sexual, tipificado como crime, de acordo com o artigo primeiro, da lei de nº 10.224, de 15 de maio de 2001, define-se como o ato de: “Constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função.” Cabe destacar ainda, que para caracterizar o crime, não é necessário que haja contato físico, entretanto, é necessário que o assédio ocorra por conta do exercício de determinada função, ainda que fora do local de trabalho (⁶³MPT, 2017).

⁶³ Ministério Público do Trabalho.

No caso desse estudo em questão, os relatos transcritos ocorreram em função do exercício profissional das participantes. O primeiro relato que partilhamos é de Aranto, que trabalha na área da construção civil há bastante tempo. Ela conta que já sofreu muitos assédios ao longo dos anos, e por esse motivo, acaba agindo com certa frieza e distanciamento ao atender clientes do sexo masculino, adotando, por vezes, uma postura mais masculinizada, como forma de proteção contra assédios e insinuações:

“Na empreiteira, geralmente era eu que tratava com os clientes, né? Ia lá, conversava, negociava com eles, tanto homem, quanto mulher. Só que eu sempre gostei de conversar mais com as mulheres porque eu não sentia assédio. Com cliente homem era diferente, sempre teve muito assédio... Não de todos, mas de uma boa parte, então eu também tenho esse trauma, e é por isso que eu não gosto de chamar atenção. Não é que eu goste de ser tratada como homem, eu não gosto, mas eu quero ser tratada com respeito, entende? Não assim assediada, nem desejada... Quando a gente lida com homem, sempre tem que ficar se cuidando. Eu já aprendi a lidar com eles, porque como eu te falei, eu sempre fui criada no meio de homem, por incrível que pareça. Ou era o meu pai, ou o meu irmão. Eram os colegas deles, então eu sempre me dei bem com homem nesse sentido, porque eu me tratava como se fosse um homem no meio deles, eu falava as mesmas coisas sabe? Tratava eles por igual, e não aquele tratamento de mulher com homem, então eu me via como um garoto no meio deles, né? Pra conseguir me proteger. E é isso que eu faço aqui também, até hoje. A verdade é que nessa área, por mais que a pessoa se proteja parece que a gente fica mais exposta. Que nem tipo assim: ‘ah, um rostinho bonito na construção civil’. Não tem nada a ver. Não é o meu rosto nem o meu corpo que vai determinar o meu trabalho. É a minha profissão, a minha capacidade, entende? E eu gostaria que fosse visto isso, dessa forma e não um rostinho bonito ou um corpo, ou seja lá o que for. Isso me incomoda...”

As palavras de Aranto, ao mesmo passo em que denunciam o assédio ao qual as mulheres são comumente expostas, revelam também suas estratégias de sobrevivência, diante da necessidade de ocupação desses espaços. Como mencionam os autores, Pinheiro e Caminha: “Quando a mulher sofre assédio sexual, esse fenômeno fica marcado na sua vida e, com isso, ela começa a adotar um modo de vida diferente na sociedade, seja no agir, expressar, comportar, seja até mesmo em se vestir, tentando se preservar, com medo de se expor.” (Pinheiro; Caminha, 2021, p. 8).

Sentimentos como medo ou constrangimento foram comumente relatados. Outra questão bastante presente demonstrada pelas participantes foi a atitude de evitar determinados tipos de roupas, bem como a adoção de posturas mais frias e

seletivas, na intenção de barrar possíveis assédios, como ratificam as palavras de Aloé:

“Tem que ficar te policiando, dependendo da pessoa que tu vai falar. Outra coisa: Roupas que tu vai vestir... eu procuro vim (para as aulas) tipo sem um decote, eu procuro vim com uma jaqueta um pouquinho mais comprida, entende? Pra tu impor um pouco mais de respeito e te preservar. Porque às vezes tu quer colocar alguma roupa, mas aí tu pensa: Bah, se eu sair na rua assim vai ser ruim... então tu já tem aquele medo. É aquilo de te policiar e ficar te cuidando.”

A jornalista Naomi Wolf, em seu livro intitulado “O mito da beleza”, ao refletir a respeito das imposições que são colocadas às mulheres no tocante à aparência, explica:

[...] o comportamento de uma mulher ‘é percebido e rotulado de sexual mesmo quando a intenção não é esta’. Atos amigáveis por parte de uma mulher são muitas vezes interpretados como de natureza sexual, especialmente quando sugestões não-verbais são ambíguas ou quando seus trajes são reveladores. (Wolf, 1992, p. 55 e 56).

Essas palavras da autora nos remetem à sensação de autovigilância quase constante, que é desenvolvida pela grande maioria das mulheres, devido ao medo de sofrerem abusos, sejam eles físicos ou verbais. Essa vigilância constante sobre si mesmas acaba por acarretar efeitos sobre a saúde das mulheres, comprometendo o seu bem-estar físico, mental e emocional, e ainda, sua autoestima e liberdade, que acabam sendo tolhidas, pois muitas não se sentem livres nem mesmo, para usarem as roupas que desejam, uma vez que os seus pensamentos são, ainda, profundamente moldados pela tradição patriarcal. (Lerner, 2013).

De acordo com essa tradição patriarcal que define, ainda hoje, o ideário social, tem-se uma imagem de que a sexualidade feminina, tolhida desde os primórdios, vem sempre acompanhada de uma ideia de pecado e mal, a não ser que esteja atrelada à procriação (Lerner, 2013). A autora Gerda Lerner explica que a formação da grande maioria das sociedades está ligada a essa visão, e que o patriarcado se encarrega de manter esse status social, estabelecendo uma cisão entre mulheres respeitáveis e não respeitáveis.

Segundo Lerner (2013), é por meio do comportamento sexual que a sociedade classifica as mulheres, e isso se estende à sua maneira de vestir, aos relacionamentos pessoais que estabelece, dentre outras regras classificatórias que estão implícitas no imaginário popular. Toda essa bagagem social, transmitida às

mulheres desde a infância, molda suas formas de pensar e agir, incidindo profundamente sobre suas escolhas pessoais e seu comportamento como um todo. Aquelas que escolhem agir de maneira diferente são classificadas socialmente como mulheres não respeitáveis, ou ainda, “putas e loucas”, como refere-se Lagarde (2005). Fato é que as mulheres acabam tendo de lidar com as mais diversas formas de importunação e assédio ao longo de suas vidas, o que acaba por ocorrer a despeito do ambiente em que estejam.

No que diz respeito às áreas de atuação profissional, como mencionamos anteriormente, aquelas consideradas mais masculinas se configuram em um grande desafio para as mulheres, como atestam a seguir, as palavras de Calandrinia, ao relatar situações de assédio pelas quais passou:

“Teve uma vez que, como te falei, eu levantei enlouquecida, porque a gente estava lá, de quatro soldando, e um colega da equipe veio me assediar, falando do meu corpo. Eu fiquei enfurecida, disse pra ele: ‘olha tu me respeita’, levantei a mão assim, com o soldador, e disse pra ele: ‘tu me respeita porque eu vim aqui pra trabalhar, não pra me prostituir.’. E ele disse: ‘mulher é tudo igual, tudo a mesma coisa’. Aí eu peguei o piquete, e eu ia dar nele, mas o encarregado viu e veio correndo, e me disse: Calma, calma, não faz nada senão tu vai pra rua por justa causa, é desnecessário isso, tu é excelente no que tu faz, não faz nada... sabe? Era bem abusivo o ambiente.”

Ela relata ainda, que além dessa situação, vivenciou outros abusos. Partilhando conosco suas vivências, expôs que durante o tempo em que trabalhou no Polo Naval, chegou a ser assediada inclusive, por de um de seus supervisores de área e explicou que essa prática era comum e aceita por muitas mulheres:

“Tive também o caso de um supervisor, que levou para um lado que eu não esperava, né? Ele sempre me ajudava e me ensinava a fazer as coisas, e me deu a entender que ele queria me ajudar, pelo menos eu entendi isso, que ele me ensinava porque ele queria só me ajudar, mas depois percebi que não, que ele queria um pouco mais além disso. Aí eu falei que não existia nada disso pra mim, que eu tinha respeito por ele como um colega de trabalho, e que não existiria outra coisa. Mas acabava que tinha muito disso lá, se é uma mulher que quer crescer dentro da empresa, né? Se aproveita... eu não cresci por causa disso. Quem queria crescer, era isso: ficava com supervisor, né? Fazia todas as vontades. E aí daqui a pouco eles: ‘Então, eu vou te botar numa salinha limpinha. Em outro tipo de serviço...’ e essas coisas assim. Mas eu gostava daquilo que eu fazia, sabe? Eu estava ali pra soldar, e eu gostava disso, chegar ali e soldar. Apesar de tudo que eu passei, foi um tempo bom também, eu aprendi muito lá.”

Observando os relatos acima partilhados, é possível compreendermos o quanto, ainda hoje, as mulheres continuam expostas a essas e a tantas outras formas

de violência. Segundo Rita Segato (2020), o problema da violência de homens contra mulheres vai além das questões de gênero. Segundo a autora, é um sintoma histórico, ligado às sucessões de acontecimentos que envolvem nossa existência humana, inclusive, à precarização da vida e das condições de subsistência. Com isso, a autora esclarece que não minimiza de forma alguma essas violências, mas propõe a reflexão de que tais questões estão para além do gênero, por estarem diretamente ligadas a outros fenômenos e acontecimentos relacionados ao cotidiano.

Rita explica ainda que as leis que criminalizam os diversos tipos de violência contra as mulheres são essenciais e muito importantes, entretanto, sozinhas elas não bastam para conscientizar a sociedade de fato, uma vez que as próprias mulheres, vítimas diretas dessas violências, muitas vezes não as percebem como tal, como explicitam as palavras de Calandrinia: *“tinha muito disso lá, se é uma mulher que quer crescer dentro da empresa né? Se aproveita... eu não cresci por causa disso. Quem queria crescer, era isso: ficava com supervisor, né? Fazia todas as vontades. E aí daqui a pouco eles: ‘Então, eu vou te botar numa salinha limpinha. Em outro tipo de serviço...’ e essas coisas assim...”*. Muitas mulheres aceitam o assédio em troca de favores como se fosse algo natural.

É importante que esse trabalho de conscientização seja feito de diversas outras maneiras sistêmicas que se complementem, a fim de produzir essa consciência tanto em homens, quanto em mulheres. Ao explanar a respeito, a autora explica:

A eficácia material da lei é fictícia, é um sistema de crenças, acreditamos que a lei leva a uma convicção. [...] Deve haver a lei, todo o sistema jurídico, o processo justo e a punição. O que eu digo é que a punição, a sentença não vai resolver o problema, porque o problema é resolvido lá embaixo, onde há uma grande quantidade de agressões que [...] estão formando a normalidade da agressão. Ninguém seguiria esse caminho se não houvesse tal terreno fértil. (Segatto, 2020).

Para ela, uma das formas de enfrentamento possíveis seria trabalhar o problema na base, nas práticas rotineiras, que se consolidam e formam os hábitos sociais. Maria da Rosa Lombardi, ao problematizar a presença das mulheres nos cursos de engenharia, reflete sobre a questão da violência, e fala acerca da importância das narrativas dessas mulheres, pois enquanto se narram, elas também refletem e se conscientizam sobre as situações de exploração, compreendendo que de fato, existe essa naturalização das práticas abusivas: “No decorrer da entrevista, aos poucos, elas vão se lembrando de episódios e situações vividas, verbalizam-nos

e refletem sobre eles, reforçando a tese da naturalização das situações de exploração no trabalho e de assédio moral e sexual.” (Lombardi, 2017, p. 133).

Fato é que a questão da apropriação e da exploração de corpos femininos se encontra enraizada nas bases do sistema social. Como bem lembra Federici, “[...] o corpo feminino foi apropriado pelo Estado e pelos homens e, forçado a funcionar como um meio para a reprodução [...]” (Federici, 2019, p. 34). Entretanto, a autora explica que apesar do corpo das mulheres configurar-se ainda como principal terreno de exploração, ele também pode ser um símbolo de resistência e de transformação, a partir da conscientização e das lutas travadas pelas próprias mulheres. Nesse sentido, a articulação dos movimentos feministas segue sendo essencial para amplificar esses debates e o combate a todas as formas de violência contra as mulheres, pois apesar de termos alcançado muitas conquistas, inclusive em termos legais, faz-se necessário ainda, ampliar esses espaços de direito e liberdade dos corpos femininos.

7.5. DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Iniciamos a presente seção refletindo acerca das questões ligadas à discriminação racial, mais uma das categorias emergentes durante a análise das narrativas partilhadas. Primeiramente, faz-se necessário pontuar que, embora não esteja no lugar de fala⁶⁴ das mulheres negras, como mulher branca, consciente dos privilégios dessa branquitude, assumo o compromisso e a postura de estabelecer um diálogo honesto e respeitoso, buscando subsidiar os posicionamentos aqui expressos, por meio dos referenciais teóricos de autoras negras, as quais trabalham com o feminismo negro, cujo olhar se propõe interseccional e decolonial. Em termos de organização da escrita, cabe elucidar que recorreremos, primeiramente, à conceituação de alguns termos, para posteriormente, apontarmos o subsídio legal que sustenta juridicamente as temáticas aqui abordadas, bem como, alguns dados do cenário nacional, articulando durante a sessão, recortes de fala das participantes e o embasamento teórico que dá sustentação às nossas análises.

⁶⁴ Segundo a filósofa e ativista, Djamila Ribeiro: “O conceito de lugar de fala discute justamente o *locus social*, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum.” (Ribeiro, 2019, p. 35).

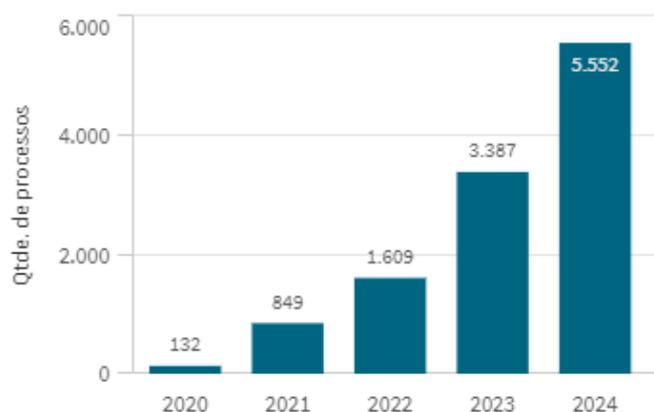
Para a conceituação dos termos, buscamos definições junto ao guia de reconhecimento, orientação e enfrentamento aos Racismos, elaborado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), uma vez que, durante as análises, foi possível identificarmos, por meio das narrativas das mulheres negras, o quanto questões como o preconceito e a discriminação, baseados na cor da pele, ainda produzem impactos significativos, afetando profundamente as suas trajetórias de vida. Dentre os termos analisados, observamos que se relacionam mais especificamente com as narrativas partilhadas, questões ligadas ao racismo, ao preconceito racial e discriminação racial, cujas definições, seguem logo abaixo:

Racismo é um sistema de opressão estruturante das sociedades. Por meio da criação de uma hierarquia entre os grupos raciais, estabelece privilégios políticos, econômicos, sociais e simbólicos para um grupo, em prejuízo dos demais. [...] Preconceito racial é uma opinião ou julgamento negativo previamente concebido a respeito de um determinado grupo racial, podendo ou não resultar em discriminação. Discriminação racial é a materialização do racismo e do preconceito racial por meio de ação pessoal ou coletiva e de ações administrativas ou institucionais. (UNESP, 2022, p. 8).

Atualmente, em termos legais no Brasil, sabe-se que o racismo configura-se como crime, e dispomos de legislações complementares, as quais visam a diminuição da incidência dessas práticas, resultantes dos preconceitos de raça e cor. O aporte legal para combater tais violações é composto pela Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes raciais; a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, e ainda, a Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023, a qual tipifica a injúria racial como crime de racismo.

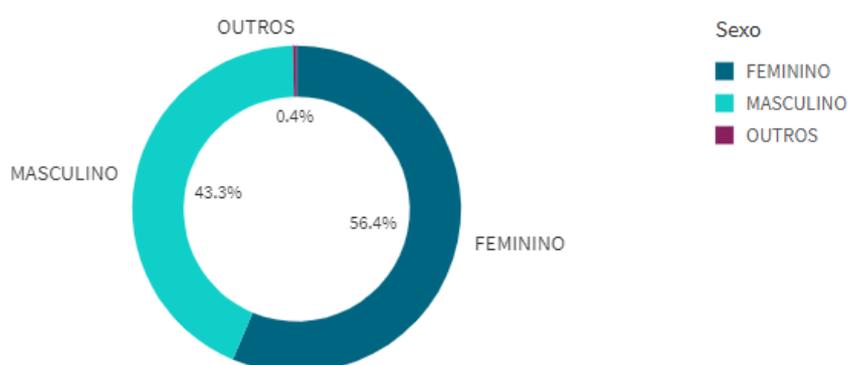
Compreendemos, como já mencionamos em outros momentos de discussão ao longo desse estudo, que as questões legais, embora contribuam para a minoração dos índices de criminalidade, grosso modo, não são suficientes para erradicarem sua incidência. Os crimes de racismo e injúria racial continuam a ocorrer, apresentando, inclusive, um aumento significativo do número de denúncias e processos judiciais nos últimos cinco anos, como demonstram os dados do Painel de Monitoramento Justiça Racial, do Conselho Nacional de Justiça. As imagens abaixo, extraídas do referido sítio, demonstram um aumento expressivo do número de processos, entre os anos de 2020 a 2024, bem como, o recorte de gênero desses casos, na figura posterior:

Figura 10 – Quantitativo de denúncias e casos envolvendo racismo e injúria racial no Brasil/ano:



Fonte: Painel de Monitoramento Justiça Racial do Conselho Nacional de Justiça

Figura 11 – Quantitativo de denúncias por sexo:



Fonte: Painel de Monitoramento Justiça Racial do Conselho Nacional de Justiça

É perceptível, ao observarmos os dados acima expostos, o aumento do número de denúncias, e casos transcorridos em âmbito judicial ao longo dos anos. Tal fator se deve a uma combinação entre a luta dos movimentos negros por espaço e reconhecimento, atrelada a mudanças na legislação, que vêm propiciando a ampliação dos espaços de discussão e a criminalização dessas práticas abusivas, contribuindo, assim, para uma maior conscientização da sociedade em geral, e também, dos próprios negros, acerca dos seus direitos. Outra questão importante que cabe destacarmos é que a maior parte das denúncias registradas tem como vítimas as mulheres negras, daí a importância de discutirmos essas temáticas a partir do conceito de interseccionalidade, que leva ao entrecruzamento das questões ligadas não apenas à raça, mas também à classe e ao gênero.

O conceito surgiu a partir do pensamento feminista negro e foi cunhado pela teórica Kimberle Crenshaw, que o define basicamente, como um sistema de opressões interligadas e sobrepostas (Crenshaw, 2002). A autora traça um comparativo com ruas e avenidas de uma cidade, que se cruzam entre si. Essas avenidas identitárias refletem as estruturas sociais de poder que estão colocadas no seio do tecido social, e que ao se cruzarem, produzem uma sobreposição de variadas opressões. Portanto, a partir dessa compreensão, é possível evidenciarmos os mecanismos de opressão que se formam por meio das estruturas sociais de poder. No caso desse estudo, mais especificamente, as questões estão ligadas à raça, classe e gênero, no entanto, a depender da análise a ser feita, podem entrecruzar-se ainda, muitas outras variáveis sociais. Dessa forma, compreende-se que uma mesma pessoa pode ser alvo de diferentes opressões, as quais sobrepostas e interseccionadas, potencializam as situações de vulnerabilidade, por ela, vivenciadas.

Durante as análises realizadas, ao observar atentamente os relatos partilhados, foi possível evidenciarmos o quanto as situações de preconceito e discriminação racial incidem, ainda hoje, sobre as trajetórias de vida das mulheres negras. A respeito, Avelós compartilhou uma situação vivenciada por ela, que marcou profundamente sua trajetória:

“Eu trabalhava na prefeitura da minha cidade, como estagiária, e eu fui demitida por causa da minha cor, tudo por racismo. Eram três estagiárias, eu e mais outras duas. Uma era minha amiga, que é negra que nem eu, e a outra era branca, ela sempre implicava com a gente, nos perseguia, era um horror. A gente trabalhava na Secretaria de Finanças ali. Só que a chefe era uma daquelas bem antigas, sabe? Bem fechada, e não gostava do fato de eu ser evangélica também, sempre ficava me cutucando. Daí teve um dia que foi bem difícil, porque essa guria que estagiava com a gente, disse que o cabelo da minha amiga era de ‘Bombriil’ e falou horrores pra nós, horrores. A gente foi e reclamou pro nosso superior e ele disse que não ia ficar assim, que eles iam ajudar a gente. Então, eles foram e demitiram a guria. Ela entrou pra dentro da sala com eles pra reclamar, chorou, chorou e eles voltaram atrás, e readmitiram ela. Quando a gente foi perguntar o que tinha acontecido, aí eles não responderam mais pra gente. Fomos no outro chefe, fomos no secretário também, e o secretário correu a gente da sala dele, falou um monte de coisas pra nós. Aí como a gente já trabalhava com o prefeito antes, eu e minha amiga, ela que antes era secretária do prefeito, aproveitou e foi reclamar direto pra ele, ligou e falou toda a situação. O prefeito disse que ia resolver. Ligou de volta pra secretaria e perguntou o que tava acontecendo, daí lá na secretaria eles ficaram bravos e acabou que no final, demitiram foi nós duas. A corda estourou do nosso lado. Aí um amigo nosso, que era concursado e não podia ser demitido, se revoltou, e ajudou a espalhar a história toda na internet, saiu até no jornal da cidade. Botamos na justiça, o processo tá correndo até hoje, mas depois disso eu acho que eu me senti bem mais oprimida, sabe? Eu perdi um pouco da minha

alegria, eu era muito expressiva, bastante comunicativa, sempre conseguia me entrosar fácil. Hoje em dia eu não consigo mais, acho que eu fiquei meio reprimida, e com medo, porque na verdade eu dava a vida naquele trabalho, era o meu primeiro emprego e eu queria mostrar serviço, passava o tempo inteiro correndo. Passava o dia todo fazendo coisas que eu não tinha que fazer pra poder mostrar que estava fazendo tudo direitinho, e no final eles não deram bola nenhuma. Botaram a gente na rua por uma coisa que não era culpa nossa. Eu fiquei bem chateada com isso, porque demitiram nós duas e ela seguiu trabalhando. Ficou um tempo ainda, até que depois saiu tudo na mídia, no jornal, e até nessas páginas do Facebook, só aí que eles foram demitir a guria, senão ela ia continuar trabalhando normal. Na época a gente abriu um processo, que tá na justiça, mas eu até já desisti, porque eu não quero mais voltar pra lá, e ter que ver eles. Fui nas audiências, mas eu também não quero mais esse emprego de volta, pra sair e ter voltar por baixo, porque fica um clima terrível. E tipo, eu não preciso desse emprego, eu estou estudando e fazendo o meu caminho de outro jeito. Era um emprego que exigiam muita coisa. A gente ganhava quinhentos reais, e tinha que levar até documento pro prefeito assinar. Aí voltava, tinha que organizar tudo, fazer tudo pra eles, e lidar até com dinheiro, então era muita responsabilidade. Hoje em dia eu vejo que talvez foi até melhor. Mas igual, eu acho que depois disso eu fiquei mais pra mim, mais fechada sabe? Nesse outro serviço que eu peguei agora, eu não consigo de jeito nenhum socializar com o pessoal de lá. Eu não gosto, porque sinto que eu não sou mais a mesma pessoa que eu fui no primeiro emprego. Tomei um chá de realidade e fiquei muito receosa.”

O relato de Avelós é forte e ratifica o quanto o racismo e a discriminação racial precisam continuar sendo denunciados, expostos e combatidos, incansavelmente, a fim de que continuemos a avançar na busca por condições mais dignas de existência. A autora brasileira, professora e ativista, Vilma Piedade, cunhou um termo que define especificamente a dor das mulheres pretas: Dororidade. Segundo Piedade: “Dororidade [...] contém as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo racismo. E essa dor é preta.” (Piedade, 2017, p. 16). Quando Avelós nos fala: “*eu fui demitida por causa da minha cor*”, conseguimos captar o peso e o ressentimento presente em suas palavras, essa “dor preta”, à qual se refere a autora.

Piedade (2017) explica que nossa sociedade vive o mito da democracia racial, pois de certa maneira o preconceito, ainda que velado, está sempre presente. É o que Crenshaw (2002) vai chamar de discriminação estrutural, onde apesar de não existir uma situação de discriminação ativa “[...] o peso combinado das estruturas de raça e das estruturas de gênero marginaliza as mulheres que estão na base.” (Crenshaw, 2002, p. 12). Se refletirmos sobre outros marcadores sociais que muitas vezes são acrescidos, como no caso, a questão das estruturas sociais de classe, depreendemos o quão pesados tornam-se tais arranjos, uma vez que a cada

marcador social incorporado, mais complexas serão as combinações e questões a serem trabalhadas. É o que Avelós demonstra quando nos diz: “*A corda estourou do nosso lado*”, ou seja, o lado mais vulnerável: o lado das mulheres negras e que ocupam as posições mais baixas no estrato social.

Ao seguir sua narrativa, Avelós ressalta que depois de toda a situação vivenciada, sentiu-se oprimida, perdeu parte da sua alegria e espontaneidade, e que por esse motivo, atualmente, evita interagir socialmente em muitas situações. Como ela mesmo descreveu: “*Tomei um chá de realidade e fiquei muito receosa.*” Suas palavras me levaram a um trecho do livro intitulado “Pequeno Manual Antirracista”, de autoria da filósofa Djamila Ribeiro, no qual, ao compartilhar suas vivências, explica o impacto do racismo sobre o seu comportamento durante muitos anos: “Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida.” (Ribeiro, 2019, p. 24). A autora continua suas reflexões e pondera não ser essa a saída, uma vez que para pensarmos soluções para uma determinada situação, nesse caso o racismo, antes de mais nada, é preciso tirar tal situação da posição de invisibilidade.

Ao expormos cenários como esses, vivenciados pelas participantes da pesquisa, estamos contribuindo para dirimir esse véu de invisibilidade, que faz com que as situações de racismo continuem a se perpetuar. A respeito da importância das narrativas e relatos das mulheres negras, a autora Jacqueline Fernandes, menciona: “[...] devemos continuar falando amplamente nossas ‘verdades privadas’. Verdades, muitas vezes, dolorosas e angustiantes, entretanto, necessárias para reconfigurar nossa identidade de uma forma menos sofrida.” (Fernandes, 2021, p. 86). Se durante muitos anos, aceitou-se conformadamente o silenciamento das vozes de mulheres negras, agora não mais. Elas representam o maior grupo populacional do País, somando 60,6 milhões de pessoas, de acordo com os dados de pesquisa divulgada pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz, 2022), e continuam cada vez mais, a despeito de todas as dificuldades, ocupando espaços, ampliando possibilidades e soltando suas vozes.

A respeito, Ágave, ao compartilhar suas vivências sobre o racismo e as discriminações pelas quais passou, desabafa:

“Ser mulher e ser negra, e com isso, enfrentar todas as questões que a gente passa, é muito difícil. É bem complicado. Eu digo que eu junto as três coisas: morar em loteamento, ser mulher e ser negra, é complicado pra tu conseguir ocupar o teu espaço ali. É bem difícil, bem complicado mesmo. Eu passei muito racismo na vida, até quando eu cuidei de idosos. O racismo das pessoas idosas é muito, muito grande. A gente tá ali pra mudar eles, ou fazer alguma coisa que eles precisam, e eles têm um nojo assim da gente, por ser negra. Te veem como se tu fosse um nada, é muito complicado. Digo mais, é mais difícil pra uma mulher negra ocupar um lugar e conquistar o espaço dela, do que pra um homem negro. Pra ele é difícil também, mas pra mulher negra complica ainda mais.”

As palavras de Ágave vão ao encontro do que menciona Hirata, ao referir-se a uma de suas pesquisas, quando explica que:

[...] a grande maioria das cuidadoras [...] tanto em instituições de longa permanência de idosos quanto entre as cuidadoras em domicílio, eram negras ou pardas e evocaram situações de racismo, tanto em termos de violência verbal quanto de comportamentos racistas. (Hirata, 2016, p. 58).

A narrativa de Ágave reforça o que explica Crenshaw, ao refletir sobre a interseccionalidade e a sobreposição de fatores sociais. A autora, ao propor caminhos para a superação das diferenças, ratifica que é preciso “[...] quebrar a tendência de pensarmos sobre raça e gênero como problemas mutuamente exclusivos.” (Crenshaw, 2002, p. 16), como se fossem problemáticas separadas, uma vez que essas questões estão imbricadas, e não há como apartá-las. A fala de Ágave ressalta a dificuldade presente na realidade das mulheres, sobretudo, negras, e nos lembra a respeito da inseparabilidade existente entre as estruturas racista, sexista, capitalista e patriarcal, e o quanto o entrecruzamento dessas questões incide sobre a vida das mulheres negras, de variadas maneiras, expondo-as a diferentes opressões cruzadas, como menciona Piedade, a respeito da dor provocada, não apenas pelo machismo, mas também pelo racismo: “[...] quando se trata de Nós, Mulheres Pretas, tem um agravo nessa dor. A Pele Preta nos marca na escala inferior da sociedade.” (Piedade, 2017, p. 23).

Essa posição de inferioridade, assinalada por inúmeros processos de invisibilização, de negação do conhecimento, de apagamento da cultura negra, que se apoia em estruturas e práticas sociais racistas, resulta numa espécie de confinamento das mulheres negras à base da pirâmide social, relegando-as muitas vezes, aos baixos postos de trabalho, e às mais baixas remunerações. Dados divulgados pelo Ministério da Igualdade Racial (MIR), na segunda edição do

Informativo MIR (2023), tendo como base pesquisas realizadas pelo IBGE, indicam um percentual de 48% de mulheres negras, ocupando posições de trabalho informal, com maior destaque para o setor de serviços domésticos e de cuidados, onde elas totalizam um percentual de 67%. O número elevado contribui para que as mulheres negras se mantenham em condições socioeconômicas precárias, apresentando rendimento médio 60% menor que o das mulheres brancas. A respeito de toda essa desigualdade, Lourenço explica:

Não é novidade para nós que o racismo da sociedade tenta cercear os nossos espaços de atuação, buscando impor a posição a qual devemos ocupar. Há toda uma estrutura que contribui para isso. Os principais espaços da sociedade [...] ainda são predominantemente brancos num país de maioria negra. Reflexo de uma branquitude que ainda insiste em continuar com os seus privilégios e em controlar os espaços de poder da sociedade. Inevitavelmente, tudo isso nos atravessa. (Lourenço, 2021, p. 19).

Os atravessamentos mencionados pela autora dizem respeito às diversas estruturas de poder que ainda se interpõem entre as mulheres negras e suas possibilidades de acesso a condições mais igualitárias. No que tange aos seus espaços de atuação, faz-se necessário observarmos também o que demonstram os dados a respeito do cenário educacional, pois esse fator incide diretamente sobre a qualidade das condições de trabalho e remuneração. De acordo com os dados demonstrados no Informativo MIR (2023), a média dos anos de estudo das mulheres negras vem subindo ao longo do tempo, revelando uma queda na disparidade em relação às mulheres brancas, bem como o aumento de sua presença em todos os níveis de ensino, resultando no acréscimo percentual da população negra que acessa ao ensino superior⁶⁵.

Diante disso, podemos refletir a respeito do efeito positivo da implementação de políticas afirmativas e da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012⁶⁶, mais conhecida como Lei de cotas, que dispõe sobre a reserva de vagas para acesso da população que apresenta maior vulnerabilidade, como alunos oriundos de escola

⁶⁵ “Em 2001, as pessoas negras respondiam por 22% dos estudantes matriculados nesse nível de ensino e em 2015, por 43,7%.” (MIR, 2023, p. 9). Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/informativos/informe-edicao-mulheres-negras.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

⁶⁶ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 24 de jan. de 2025.

pública, com baixa renda, deficientes, pretos, pardos, quilombolas e indígenas. Além disso, cabe destacar que a mobilização dos movimentos negros, feministas, ao longo dos anos, vem desacomodando, ainda que vagarosamente, as estruturas sociais que estão colocadas, de maneira a oportunizar que as mulheres negras ocupem os espaços de direito, e a partir daí, mudanças passem a ocorrer, pois como menciona Angela Davis “[...] quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela.” (Davis, 2017).

Quando observamos a história do povo brasileiro, percebemos um país miscigenado à custa da dor da escravidão. Abolir a escravatura foi o primeiro passo para romper cadeias, entretanto, restam ainda muitas outras prisões que precisam continuar a ser quebradas, e para isso, faz-se necessário a inserção cada vez maior das mulheres negras em todos os espaços sociais, sobretudo, nos espaços políticos, de poder e de produção de conhecimento. Como lembra Djamila Ribeiro, “[...] devemos pensar uma reconfiguração do mundo a partir de outros olhares [...]” (Ribeiro, 2018, p. 15), para assim, restituir as humanidades negadas pelo colonialismo e pelo patriarcado. Ainda que não seja fácil para as mulheres negras, nominarem sua dor e teorizarem a partir dela (Hooks, 2017), essa quebra de silêncios é essencial para sua sobrevivência. (Ribeiro, 2018).

Quando refletimos sobre as desigualdades que estão alicerçadas em nossa sociedade, ainda hoje, percebemos a mesma estrutura já apontada por Saffioti, quando menciona que “[...] o poder é macho, branco e, de preferência, heterossexual.” (Saffioti, 2015, p. 33). Diante de tantas opressões interligadas, percebemos a tamanha importância de mantermos o olhar atento, pautado no exercício de uma consciência crítica, e de um pensamento interseccional, que nos possibilita enxergar as assimetrias existentes, para continuar a combatê-las, já que não basta apenas termos essa consciência, antes, necessitamos também nos opor de todas as formas possíveis.

Ao buscar subsídios na luta contra o racismo, Djamila Ribeiro (2019), nos aponta um caminho possível, que segundo ela, passa por uma série de posicionamentos, dentre eles, a necessidade de enxergarmos a negritude; reconhecermos os privilégios da branquitude; percebermos o racismo internalizado em nós; lermos autores/as negros/as, questionarmos a cultura que consumimos e

combatermos a violência racial. A autora acrescenta ainda que é necessário “[...] fazer perguntas, entender seu lugar e duvidar do que parece ‘natural’ – [que] é a primeira medida para evitar reproduzir esse tipo de violência, que privilegia uns e oprime outros.” (Ribeiro, 2019, p. 22). Fato é que temos um grande desafio, como menciona Piedade: “[...] Precisamos continuar a discutir essa equação – Feminismo, Racismo, Branquitude, Opressão e Privilégios.” (Piedade, 2017, p. 45). Segundo a autora, essa seria a combinação que viabilizaria de fato, a construção de um diálogo feminista e interseccional.

Encerro essa seção, fazendo uso das palavras de Maria Aparecida Schumacher, pedagoga e militante feminista, pois expressam meu sentimento com relação à dor e ao sofrimento das mulheres negras, e também o meu desconforto, diante da consciência dos privilégios que estão intrinsicamente associados à branquitude:

E eu, uma branquela na cor [...] fui ficando mais atenta, mais sensível, despertando para uma consciência crítica e incomodada com a tragédia do racismo. Mas incômodo não [é] o suficiente para me livrar do privilégio de ser branca. [...] Como ser solidária com a dor do outro/a? Como determinar a dor que não sentimos? Como descrever, intensificar, medir aquilo que a/o outra sente? Saí viva dessa experiência, mas não inteira... E até hoje estou buscando um lugar menos incômodo para lidar com a branquitude. (Schumacher, 2017).

Assim sendo, prossigo, como menciona Schumacher, “mergulhada na inquietude” (Schumacher, 2017), buscando compreender o meu lugar e minha contribuição nessa sociedade desigual da qual fazemos parte.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego à seção que finaliza esse estudo, e como não poderia ser diferente, trago no peito um misto de sentimentos e emoções muito fortes, pois debruçar-me sobre essa tese ao longo de quatro anos e meio foi um trabalho bastante árduo. Ao me deparar com a finalização dessa etapa tão relevante em minha trajetória acadêmica, consigo rememorar tantos momentos e desafios que vivenciei ao longo dessa construção. Trabalhar com histórias de vida é por si só, algo potente e desafiador, pelas subjetividades que estão envolvidas nessa seara complexa, mas agregar a essa proposta um recorte de gênero, que traz como figura central a trajetória de vida e formação das mulheres, é transformador.

Posso dizer, sem medo de errar, que ao iniciar o processo de doutoramento, trazia comigo expectativas e anseios, acadêmicos e também pessoais, de mudança e crescimento, entretanto, não imaginava o quanto esse trabalho incidiria sobre minha própria vida. A cada relato de experiências, a cada encontro com essas mulheres, que gentilmente aceitaram partilhar comigo generosas porções de suas vivências, a minha própria vida foi sendo transformada. A cada imersão teórica na busca por subsídios para a escrita, novas bases epistemológicas foram sendo alicerçadas também, dentro de mim, e uma nova mulher, uma nova pesquisadora foi nascendo. Foi possível me redescobrir, ao escutar as vivências das mulheres que participaram desse estudo, me reconheci em suas palavras e percebi abertos caminhos que antes eu jamais enxergaria.

Ao ouvi-las falando sobre seus períodos de infância e adolescência; sobre seus casamentos e/ou relacionamentos; decepções amorosas e relacionais; rupturas e separações; inseguranças profissionais e acadêmicas; o infundável exercício dos papéis de cuidado, dentro e fora de seus lares; os assédios, abusos e violências sofridos, sejam em detrimento do gênero, da raça, da classe; ou ainda, pelo entrecruzamento de todos esses coeficientes, fato é que ao escutá-las, pude me enxergar em todas elas, e pude ver um pouco de cada uma dessas mulheres, em minha própria vida. Como mencionei no início da escrita, durante minha apresentação inicial, casei-me muito jovem, aos dezessete anos, conservando todas as ilusões de uma “boa moça”, cuja educação, ainda que simples, sempre fora carregada de valores tradicionais e muito conservadorismo. Agrega-se ainda, a essa equação, minha predileção pela religião evangélica, da qual, fiz parte ativamente, por aproximadamente vinte e cinco anos.

Nesse espaço, aprendi muitas coisas relevantes, que contribuíram na minha formação e me permitiram ter um olhar mais humano e mais empático, de acordo com os ensinamentos deixados pelo Cristo, figura central dos evangelhos. Entretanto, alguns dos ensinamentos cunhados pelos “homens”, embasados na Lei de Moisés, retirados do antigo testamento, me foram bastante danosos, e destes, ainda trago cicatrizes. Durante o processo de doutoramento, passei por um longo período de “crise existencial”, passei a questionar meus valores, minhas vivências, minhas experiências, e a partir daí, passei a observar a vida pelas lentes de uma consciência crítica, cujo olhar se torna mais profundo.

Iniciei o primeiro semestre do curso, grávida do meu segundo filho, hoje com quatro anos. Naquele momento, minha mãe, “peça-chave” em minha vida, enfrentava uma árdua batalha contra o câncer, vindo a falecer no ano de 2022. A partir desse momento, que foi um divisor de águas em minha vida, ou um momento “charneira”, como refere-se Josso (2002), passei a contar, com especial atenção, a passagem do tempo. Busquei terapia, comecei a reorganizar minhas prioridades, até que entendi que a realidade que eu vivenciava não fazia mais sentido para mim, e que por esse motivo, algumas despedidas seriam necessárias. Consciente disso, encerrei um ciclo que fora muito importante para mim, mas que também, havia contribuído imensamente para o meu adoecimento emocional e psicológico: após vinte e quatro anos, pedi o divórcio, reorganizei minha vida, mudei de casa com os meus filhos, e passei a construir, aos poucos, a nova realidade que queria viver. Estou, neste momento, vivenciando esse processo transformador, porém muito gratificante, do qual, não me arrependo.

Tenho, para mim, que as bases teóricas que pude construir ao entrar em contato com a teoria feminista, me instrumentalizaram, contribuindo em grande medida para que eu pudesse perceber as opressões que eu vivenciava, e a partir daí, consciente, pudesse me movimentar no sentido oposto. Longe de assumir uma perspectiva redentora da educação, entretanto, posso afirmar que o processo de formação continuada que tenho vivenciado desde a graduação vem me transformando, já há alguns anos, pois como menciona Freire: “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.” (Freire, 2003, p. 57). Esse processo de formação, repleto de conhecimento, crescimento, e transformações contínuas, vem permitindo que eu me torne uma outra versão de mim mesma, a qual, consciente do inacabamento (Freire, 1996) busca sempre evoluir.

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas para a execução desse estudo e escrita da tese, posso dizer que, além das questões pessoais acima mencionadas, esbarrei na indisponibilidade de tempo das participantes da pesquisa, pois todas, sem exceção, trabalhavam durante o dia, estudavam no turno da noite, e eram as principais responsáveis pelo trabalho de cuidado de seus lares, o que inviabilizou que pudéssemos propor um número maior de encontros presenciais, e de mesma forma, inviabilizou qualquer proposta no sentido de realizar-se uma pesquisa formação propriamente dita.

Com relação às questões metodológicas, e também, no que diz respeito às narrativas e histórias de vida, enfrentei alguns meandros, uma vez que minha formação foi bastante tradicional, e aprendi, desde muito cedo, a compartimentalizar não apenas disciplinas e conteúdos programáticos, mas também minha própria história de vida. Minha tendência natural à metodicidade me conduz sempre à separação das questões por “caixinhas”, para assim, visualizá-las de maneira mais ampla e organizar melhor as ideias diante das situações. Dessa forma, mesmo trabalhando com biografias únicas e individuais, que nos pedem um olhar diferenciado, acabei optando por utilizar a AC enquanto técnica de análise, ainda que, para muitos teóricos do campo das narrativas, não fosse essa a ferramenta mais adequada. Contudo, minha familiaridade pela técnica e a facilidade que essa me confere, de organização e clareza de ideias, fez com que eu acabasse ainda assim, optando por ela.

Como mencionado anteriormente, essa escolha foi fruto de um processo de discussão consciente, junto à minha orientadora, a qual, gentilmente, me conferiu a liberdade e o aval necessários para a realização das análises a partir de minhas bagagens epistêmicas. Sendo assim, me propus a manter um olhar abrangente, subjetivo, que embora agrupasse excertos de trajetórias compartilhadas por categorias emergentes, mantivesse um olhar interpretativo e individual para cada situação apontada. E assim, fui construindo esse trabalho, aos poucos, fruto de muitas reflexões, muitos questionamentos internos, e também, da quebra de diversos paradigmas que eu, tradicionalmente, conservava.

Outro ponto importante, que gostaria de pontuar, diz respeito ainda a essa tendência de categorizar determinados fenômenos, cuja dificuldade pude perceber também, ao lidar com a questão de uma análise que se pauta pelo princípio da interseccionalidade, o qual considera o entrecruzamento de diversos fatores combinados. Em muitos momentos da análise e da escrita, esbarrei no fato de trabalhar em categorias separadas, fenômenos que estavam intimamente ligados, entretanto, compreendo que minhas dificuldades teriam sido ainda maiores se tivesse optado por algum tipo de ferramenta analítica que trabalhasse de maneira imbricada, num texto único, todas as complexidades emergentes a partir das narrativas. Essa categorização, conferida pela AC, foi extremamente relevante para que eu conseguisse visualizar toda a complexidade envolvida nas narrativas partilhadas, e

puдesse assim, analisá-las separadamente, sem esquecer, no entanto, o fato de que muitas dessas variáveis estavam intimamente ligadas entre si.

No que diz respeito aos objetivos iniciais pretendidos, passarei a discorrer acerca das compreensões alcançadas a partir da execução desse estudo. Nosso objetivo geral foi identificar e discutir sobre os impactos advindos das relações de gênero sobre as trajetórias de vida e formação, bem como sobre os processos de escolarização das mulheres participantes. Por meio das etapas de realização dessa pesquisa, foi possível de fato, constatarmos o quanto as implicações de gênero, ainda hoje, impactam profundamente a vida das mulheres, suas trajetórias acadêmicas e conseqüentemente, profissionais, uma vez que todas as participantes relataram situações onde suas vidas foram afetadas pelos atravessamentos de gênero.

Ao analisar as narrativas partilhadas, foi possível identificarmos esses impactos, os quais enumeramos e sobre os quais discorreremos, a partir de cada uma das categorias temáticas relacionadas. À categoria nominada “economia do cuidado”, agregamos como complementares, questões que estavam todas relacionadas ao trabalho de cuidado desempenhado pelas mulheres. Chegamos à conclusão de que boa parte dessa carga de trabalho advém a partir dos relacionamentos amorosos, que têm a família tradicional como núcleo centralizador. A partir do contrato de casamento, institucionalizado ou não, a mulher passa a ter sobre si o encargo de cuidar do andamento do lar e do bem-estar físico e emocional de todos os membros do núcleo familiar. Como menciona Federici:

É precisamente essa combinação particular de serviços físicos, emocionais e sexuais que está envolvida no papel que as mulheres devem desempenhar [...] Toda a mulher sabe que deve realizar esses serviços para ser uma mulher de verdade e ter um casamento *bem-sucedido*. [...] Quanto mais pobre a família, maior a escravidão a que a mulher está submetida [...]. (Federici, 2019, p. 45).

Essa questão incide fortemente sobre a vida das mulheres, uma vez que ao observar os relatos partilhados, foi possível identificarmos, dentre os principais motivos para a interrupção das trajetórias acadêmicas, por exemplo, a questão da maternidade precoce ou a decisão de casar-se/morar com o companheiro. A partir daí, diante de todos os compromissos que advém dessa decisão, a interrupção da trajetória acadêmica torna-se um confluente. Diante das dificuldades de conciliar o trabalho de cuidado com os filhos e familiares, ou ainda, a maternidade solo, e a

necessidade do trabalho remunerado, como foi o caso de algumas das participantes, às mulheres restam poucas alternativas, e a desistência de suas trajetórias acadêmicas é geralmente a primeira a ser considerada.

A partir daí, é possível identificarmos um ciclo de reprodução desse *status quo* que o capitalismo e o patriarcado buscam imprimir sobre as mulheres, relegando-as a baixos postos de trabalho ou ao trabalho informal, e conseqüentemente, às mais baixas remunerações. Impossibilitadas de concluírem os ciclos básicos da educação, e conseqüentemente, acessarem o nível superior, muitas mulheres acabam adentrando o mundo do trabalho, e sem a formação necessária, ficam de fato, confinadas à base da pirâmide social, e expostas as mais diversas vulnerabilidades. Se agregamos ainda, a essa fórmula, o recorte racial, como apontamos na seção anterior desse estudo, compreendemos que as contrariedades tornam-se ainda maiores, e mais difíceis de transpor.

Ademais, percebemos a questão dos relacionamentos amorosos, como sendo temas centrais na vida das mulheres entrevistadas, como menciona Lagarde: “[...] para as mulheres, o amor não é só uma experiência possível, ele é a experiência que nos define [...] fomos configuradas socialmente para o amor, construídas por uma cultura que coloca o amor no centro de nossa identidade.” (Lagarde, 2001, p. 12). Por conta dessa questão, percebemos impactos de gênero não apenas a partir dos relacionamentos amorosos e do próprio contrato de casamento, mas também, por conta da ruptura destes. A questão da cisão dos relacionamentos amorosos e do divórcio ainda afeta profundamente boa parte das mulheres, minando sua confiança, autoestima e a visão que possuem de si mesmas.

Pelo fato de terem sido ensinadas a observarem-se a partir do olhar e da validação masculinas, as mulheres divorciadas sofrem com o estigma que paira sobre elas. De acordo com Lagarde (2005), o pensamento dominante, que incide sobre o ideário social é o de que a mulher fracassou na manutenção do casamento. A autora explica ainda que as mulheres que se separam precisam lidar com visões estereotipadas a respeito de seus corpos e também de sua sexualidade, questão que constatamos por meio desse estudo, ao observarmos os relatos partilhados.

No tocante aos corpos femininos, foi possível observarmos o quanto as mulheres são violadas, seja por meio de palavras, atitudes, ou quaisquer outras

formas de violência. Foi possível auferirmos, ao atentarmos para suas narrativas, que os corpos femininos são, ainda hoje, territórios em disputa pelo capital e pelo patriarcado. As violências identificadas apontaram para abusos psicológicos e morais, violências físicas e sexuais, além de toda a questão da discriminação racial, que é por si só uma bárbara violência, e ainda, crime, especificado na legislação brasileira, conforme citado na seção anterior.

A respeito da retomada de suas trajetórias acadêmicas, foi possível verificar que o ingresso na EPT se deu carregado de significados, tornando-se um momento bastante importante e decisivo para todas as participantes, e que sua permanência nesse espaço vem contribuindo não apenas para a sua formação profissional, mas também pessoal, viabilizando oportunidades de crescimento e a ampliação de perspectivas futuras, como por exemplo, o seu ingresso no nível superior. Nesse sentido, cabe destacar que a proposta dos Institutos Federais, de oportunizar a formação dos educandos em diversos níveis de ensino, bem como, de facultar o seu acesso aos cursos de graduação, por meio do processo de verticalização do ensino, propicia essa construção de itinerários formativos, buscando cumprir com o atual papel social a que se destinam os IFs.

Com relação às dificuldades enfrentadas para a permanência no espaço da EPT, boa parte relatou a dificuldade de conciliar o trabalho remunerado com o trabalho de cuidado desempenhado no lar, e ainda, a rotina de estudos. As maiores dificuldades apontadas se dão no sentido de assimilar os conteúdos, sobretudo, das disciplinas técnicas, uma vez que boa parte das mulheres se manteve afastada do ambiente escolar por muitos anos (trinta anos, como foi o caso de Aloé, por exemplo). Entretanto, relatam que com a paciência dos professores e professoras, bem como com o auxílio de alguns colegas, vêm conseguindo superar satisfatoriamente esses percalços.

No que diz respeito à questão do preconceito no espaço da EPT, a maioria relatou já ter sofrido misoginia por parte dos colegas em sala de aula, no entanto, ressaltaram nunca terem sido vítimas de quaisquer tipos de preconceito por parte dos professores. Outro aspecto bastante positivo nesse sentido, o qual cabe pontuar, diz respeito ao fato das participantes terem sido unânimes com relação ao tratamento do corpo docente, relatando respeito e acolhimento por parte dos professores, professoras e coordenação do curso. Ademais, foi perceptível a visão positiva que as

mulheres relataram ter, com relação ao Câmpus Pelotas do IFSul, e à educação profissional, cuja formação, acreditam que contribuirá significativamente para a melhoria de suas condições de vida.

Por fim, diante de todas as questões acima sinalizadas, me encaminho para a finalização dessa seção, antes, entretanto, permito-me pontuar algumas reflexões que considero relevantes. A primeira, diz respeito a uma breve reflexão sobre a questão da teoria e prática, que vivenciamos ao escolher adentrar com maior profundidade, em pesquisas na área da educação. Penso que devido ao fato de ser um processo longo e complexo, que demanda não apenas uma imersão em bases teóricas importantes e consistentes, mas também o compromisso social de colocar em prática toda essa teoria, acredito ser muito difícil vivenciar um longo período de formação, sem que passemos por inúmeras mudanças internas. A educação nos modifica, e dessa forma, vamos modificando o mundo à nossa volta (Freire, 1996), nesse processo dialético de conhecimento, nossas realidades vão sendo afetadas e passamos a afetar outras realidades também, por isso, me coloco a caminho de constantes mudanças, seguindo a passos largos nessa estrada de construções e desconstruções, propiciada pelas vivências que o chão da escola me traz, bem como as pesquisas na área da educação, pois tudo isso incide fortemente sobre minha trajetória e me faz seguir em frente, esperando dias melhores.

No que tange aos objetivos propostos, penso tê-los alcançado, satisfatoriamente, pois ao identificarmos os impactos advindos dos atravessamentos de gênero sobre a vida e trajetória das mulheres que participaram desse estudo, e assim, discuti-los à luz de bases teóricas extremamente relevantes, contribuímos, em alguma medida, para a conscientização de todas/os aquelas/es que acessarem esse estudo. Ao utilizarmos como fonte de inspiração metodológica o trabalho com narrativas e histórias de vida, penso termos colaborado para o processo de reflexão e emancipação das mulheres participantes dessa pesquisa, pois ao evocar lembranças relevantes e imergirmos na experiência de narrar a nós mesmos, somos levados a desconstruir e reconstruir nossas bases internas, momentos, lembranças, sentimentos e emoções implicados em nossas vivências, para assim, ressignificá-los.

Ao refletir sobre cada uma das categorias emergentes a partir das narrativas, foi possível visualizarmos claramente o quanto as mulheres, ainda hoje, sofrem impactos das questões de gênero sobre suas trajetórias de vida como um todo.

Por meio dos excertos dessas narrativas, relatamos vivências dolorosas envolvendo a experiência de ser e existir como mulher numa sociedade patriarcal, extremamente misógina, racista e preconceituosa. Experiências essas, muitas vezes naturalizadas e internalizadas como “normais”, diante de uma educação para a subalternidade, para a submissão e para o exercício dos papéis de cuidado, onde existimos para o outro, e não para nós mesmas (Lagarde, 2001). O trabalho não remunerado, realizado pelas mulheres, segue sendo uma das bases principais sobre as quais se assentam o capitalismo e o patriarcado, bem como o trabalho de reprodução e cuidado dessa “futura mão de obra” a serviço do capital (Federici, 2019).

No entanto, apesar de existirem ainda, muitos obstáculos no que diz respeito à superação das assimetrias existentes, temos também, pontos potentes, sobre os quais nos apoiamos, e que nos permitem certa dose de esperança. Quando olhamos para o aporte teórico que fundamenta nossas reflexões, compreendemos que questões como o gênero, o patriarcado e o racismo, foram todas, construções sociais e históricas, que se deram ao longo do tempo, por meio da opressão e do silenciamento de todos aqueles considerados inferiores, ou seja, mulheres, crianças, negros, homossexuais, etc. Como menciona Saffioti (1987), essa inferioridade é exclusivamente social, e o fato de termos essa consciência, nos fortalece no sentido de seguirmos nossa luta, em busca da quebra desses padrões socialmente estabelecidos, uma vez que “[...] se as causas da desigualdade são sociais, também o são as suas possibilidades de transformação.” (Veloso, 2003, p. 54).

De acordo com Lerner (2013), ao conseguirmos conceituar o papel das mulheres na história, é possível também construir níveis de consciência capazes de emancipá-las. Portanto, apesar dos percalços existentes no caminho, as possibilidades de mudança estão diante de nós, não apenas por meio das bases teóricas que nos subsidiam, mas também ao incorporarmos essa teoria às nossas práticas diárias, sobretudo, enquanto educadoras/es. Pensarmos a interseccionalidade tendo como foco pesquisas que trabalham com narrativas de mulheres, cujas vivências vêm sendo historicamente silenciadas durante muitos anos, amplia a nossa compreensão sobre a sociedade na qual estamos inseridos, uma vez que “[...] a interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.” (Collins, 2020, p. 20).

Como nos lembra Beauvoir (1967), nada é natural na coletividade humana e somos todos produtos de uma construção histórica e social que incide sobre nós, portanto, ao modificarmos as bases dessa construção, substituindo-as por novas bases teóricas, acessamos aí uma potência muito grande de produzir mudanças. Talvez seja por isso que Lagarde (2005) mencione que as mulheres vivem em cativeiros, e que ainda assim, apesar deles, seguem sempre transformando suas vidas e sua existência. Portanto, ao finalizarmos essa seção, e conseqüentemente esse estudo, não temos qualquer intenção de esgotar reflexões ou reduzir possibilidades existentes, pelo contrário, diante de tudo o que abordamos, compreendemos que as teorias não se esgotam em si mesmas, como não se esgotam também as possibilidades de mudança. Assim sendo, prosseguimos, buscando ampliar as bases teóricas que fundamentam nossa teoria e prática, e assim, nos instrumentalizam para construirmos, a partir de nós mesmas, novos horizontes, capazes de comportar realidades mais equânimes para todos, independentemente das diferenças de sexo, gênero, raça, classe ou etnia.

REFERÊNCIAS

ABREU, Anderson Carlos Santos de. Educação de jovens e adultos: caderno pedagógico. 1. ed. Florianópolis: UDESC/UAB/ CEAD, 2014.

ALMEIDA, Tânia Mara Campos de. Corpo feminino e violência de gênero: fenômeno persistente e atualizado em escala mundial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/kgLZC96bvR5L8KmC7SmXZCf/>. Acesso em: 27 de dez de 2024.

BADINTER, Elisabeth. Um amor conquistado: o mito do amor materno. São Paulo: Nova Fronteira, 1985.

_____. O conflito: a mulher e a mãe. Tradução: Vera Lúcia dos Reis, Rio de Janeiro: Editora Record, 2011.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo; Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Jessika Matos Paes de; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. Mulheres no PROEJA: Desafios na conciliação entre família, trabalho e estudo. Movimento-Revista de educação, (5). <https://doi.org/10.22409/mov.v0i5.32617>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32617>. Acesso em: 10 set. 2022.

BEAUVOIR, Simone. O segundo sexo: a experiência vivida. Tradução: Sérgio Milliet – São Paulo: Difusão européia do livro, 1967.

BELTRÃO, Kaizôlwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/8mqpbrrwhLsFpxH8yMWW9KQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2021.

BIROLI, Flávia. Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil, 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOGDAN, Robert. S; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. 12.ed. Porto: Porto Editora, 2003.

BORDIEU, Pierre. A dominação masculina. Tradução: Maria Helena Kühner. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Decreto nº 10.852, de 8 de novembro de 2021. Regulamenta o Programa Auxílio Brasil. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.852-de-8-de-novembro-de-2021-357706502>. Acesso em: 07 abr. 2022.

_____. Decreto de nº 7.247, de 19 de abril de 1879: Reforma o ensino primário e secundário em todo o Império. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 07 de out. 2021.

_____. Decreto de nº 7.566, de 23 de setembro de 1909: Cria as Escolas de Aprendizizes Artífices. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 07 out. 2021.

_____. Constituição da República, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 26 ago. 2022.

_____. Decreto nº 8.530. Regulamenta o ensino Normal por meio de Lei Orgânica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 out. 2021.

_____. Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 de outubro de 2021.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09 out. 2021.

_____. Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 ago. 2022.

_____. Lei de nº 13.709 de 14 de agosto de 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 03 ago. 2023.

_____. Resolução CNE/CEB de nº 1, de 05 de julho de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

_____. Parecer CNE/CEB de nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.

CARLOTO, Cássia Maria. Gênero, reestruturação produtiva e trabalho feminino. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v4n2_carlotto.htm. Serviço Social em Revista, Universidade Estadual de Londrina, 2008. Acesso em: 20 ago. 2024.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PELOTAS. Uma proposta de Ensino Médio para Adultos. Pelotas, 1999.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005

CHAUÍ, Marilena. Um convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2006.

COLLINS, Patricia Hill. Interseccionalidade. Patricia Hill Collins, Sirma Bilge; tradução: Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020

COLLINS, Patrícia Hill. Reflexões e práticas de transformação feminista. Renata Moreno (org.). São Paulo: SOF, 2015. 96p. ISBN 978-85-86548-26-0

DAVIS, Angela. Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/166-sem-categoria/570053-quando-a-mulher-negra-se-movimenta-toda-a-estrutura-da-sociedade-se-movimenta-com-ela>. Acesso em: 22 jan. 2024.

FEDERICI, Silvia. Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FERNANDES, Jacqueline. Verdade privadas de uma mulher negra. *In*: SAMYN, Henrique Marques; LOURENÇO, Amanda. (org). (Sobre) vivências de mulheres negras. 1 ed. Salvador/BA: Devires, 2021.

FERNANDES, Evelyn Blaut. Morte ao patriarcado: fraternidade, irmandade, sororidade. Cadernos Pagu, Número: 63, Publicado em 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/cpa/a/kzKGbt3svhfMHF96CNrVSnJ/?format=pdf>. Acesso em: 17 jun. 2024.

FERREIRA, Maria Jose de Resende. Interdições e resistências: os difíceis percursos da escolarização das mulheres na EPT. 15/09/2017 285 f. doutorado em educação instituição de ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8529>. Acesso em: 15 set. 2022.

Figura 06 – Localização geográfica das Escolas de Aprendizes e Artífices nas principais capitais do Brasil no ano de 1909. Fonte: Ministério da Educação. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

Figura 07 – Inauguração da ETP no município de Pelotas no ano de 1943. Fonte: Página Olhares Sobre Pelotas. Disponível em: <https://www.facebook.com/Olharessobrepelotas/posts/1862102097230320/>. Acesso em: 15 out. 2021.

Figura 08 – Mapa com a relação dos Câmpus do IFSul. Fonte: Página do Câmpus Pelotas. Disponível em: http://www.pelotas.ifsul.edu.br/imagens/galeria/phoca_thumb_l_galera_portal_info-04.jpg/view. Acesso em: 17 out. 2021.

Figura 09 – Quantitativo de denúncias e casos envolvendo racismo e injúria racial no Brasil/ano. Fonte: Painel de Monitoramento Justiça Racial do Conselho Nacional de Justiça. Disponível em: <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=dd3d7742-c558-4f2f-8ab1-a10a2e67c48f&sheet=601bd5da-b983-424d-92a0-cd740bd74e91&theme=horizon&lang=pt-BR&opt=ctxmenu,currsel>. Acesso em: 14 jan. 2024.

Figura 10 – Quantitativo de denúncias por sexo. Fonte: Painel de Monitoramento Justiça Racial do Conselho Nacional de Justiça. Disponível em: <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=dd3d7742-c558-4f2f-8ab1-a10a2e67c48f&sheet=601bd5da-b983-424d-92a0-cd740bd74e91&theme=horizon&lang=pt-BR&opt=ctxmenu,currsel>. Acesso em: 14 jan. 2024.

FIOCRUZ. O que dizem os dados sobre a vida das mulheres negras no Brasil. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos_2/o_que_dizem_os_dados_sobre_a_vida_das_mulheres_negras_no_brasil.pdf. Acesso em: 09 jan. 2024.

FLORESTA, Nísia. Opúsculo Humanitário. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FONSECA, Celso Suckow. História do Ensino Industrial no Brasil. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. Versão Digitalizada. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/fonseca-celso-suckow-historia-do-ensino-industrial-no-brasilpdf-pdf-free.html>. Acesso em: 11 out. 2021.

FONTELLA, Caren Rejane de Freitas. Percursos de mulheres no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). 25/02/2019 246 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Central da PUCRS. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8520>. Acesso em: 14 set. 2022.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Educação como prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Lucas Bueno de. O gritante silêncio em uma nota de rodapé: gênero nas dissertações e teses sobre PROEJA no Estado do Paraná. 17/12/2014 129 f. Mestrado em Tecnologia. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Depositária: Biblioteca da UTFPR. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1076>. Acesso em: 12 set. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. Pesquisa de opinião pública: Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado. Ano: 2010. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://apublica.org/wp-content/uploads/2013/03/www.fpa_.org_.br_sites_default_files_pesquisaintegra.pdf. Acesso em: 29 dez. 2024.

GADOTTI, Moacir. Educação e poder - Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/90002?show=full>. Acesso em: 27 ago. 2022.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. Revista Contrapontos (Brasil, Itajaí – SC) vol. 3, n. 3, set/dez, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Líber Livro, 2007.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. A experiência escolar de mulheres na educação profissional integrada à EJA: relações de saber em sala de aula. 09/05/2012 281 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo. Biblioteca Depositária: Biblioteca da UNISINOS. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4424>. Acesso em: 14 set. 2022.

GRADVOHL, Silvia Mayumi Obana; OSIS, Maria José Duarte; MAKUCH, Maria Yolanda. Maternidade e Formas de Maternagem desde a Idade Média à Atualidade. Revista Pensando Famílias, vol. 18, nº.1, jun. 2014, (p. 55-62). Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.nucleomaterna.org/_files/ugd/e7c51b_3c996e2522ee45c799747aae29467378.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

HAICAULT, Monique. La gestion ordinaire de la vie em deux. Paris, Sociologie du Travail, no. 3, 1984 (p.268-77).

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

_____. Teoria Feminista: Da margem ao centro. Editora Perspectiva; São Paulo, 2019.

HIRATA, Helena. O trabalho de cuidado: comparando Brasil, França e Japão. Revista SUR. v.13, n. 24. p. 53 – 64, 2016. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/5-sur-24-por-helena-hirata.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2024.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da Divisão Sexual do Trabalho. Cadernos de Pesquisa, v.37, n.132, set./dez. 2007, p. 595-609. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmdsBWQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 set. 2024

IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Histórico da Instituição. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/histórico>. Acesso em: 16 out. 2021.

_____. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações – Modalidade EJA. Disponível em: file:///D:/Sistema/Downloads/02_PPC_EDI_I_ATUALIZADO_CAPED_28_03_2018.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

IMP – INSTITUTO MARIA DA PENHA. Documento orientador. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/lei-11340/tipos-de-violencia.html>. Acesso em: 13 dez. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Censo da Educação Superior 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 13 abr. 2022.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods5.html>. Acesso em: 19 de jul. 2024.

_____. Gênero é o que importa: determinantes do trabalho doméstico não remunerado no Brasil / Luana Pinheiro. [et al.]. – Brasília, DF: 2023. 44 p. – (Texto para Discussão; 2920). Disponível em: http://s://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/12380/1/TD_2920_web.pdf. Acesso em: 01 abr. 2024.

IZQUIERDO, M. J. Bases materiais del sistema sexo/gênero. São Paulo: SOF, 1992. Mimeografado. Disponível em: <https://anossapropriasubstancia.wordpress.com/2016/12/21/bases-materiais-do-sistema-sexogenero%20b9/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Editora Cortez: São Paulo, 2002.

_____. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdjwQC6LGVHJWXNb9753R/?lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2023.

KATREIN, Beatriz Helena Siqueira. A Comunicação Pedagógica nos Cursos do PROEJA do IFSUL – Campus Pelotas: a produção dos processos de aprendizagem de estudantes jovens e adultos trabalhadores da construção civil. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2017.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, H. et al (org.). Dicionário Crítico do Feminismo. Editora UNESP: São Paulo, 2009, p. 67–75.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e Inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI & SANFELICE (orgs) Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela. Claves feministas para el poderio y la autonomia de las mujeres. Editora: Puntos de Encuentro, Espanha, 1997.

_____. Claves feministas para la negociación en el amor. Managua: Puntos de Encuentro, 2001.

_____. Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. 4ª ed. México: UNAM, 2005.

LERNER, Gerda. A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução: Luiza Sella. São Paulo: Cultrix, 2019.

LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheiras na construção civil: a feminização possível e A discriminação de gênero. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vtJrrGXSJLcjjh75CBw56fy/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2024.

LOURENÇO, Amanda; SAMYN, Henrique Marques (Org). (Sobre)vivências de mulheres negras. 1 ed – Salvador/BA

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

LÖWY, Michel. Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista. 7. ed. – São Paulo, 1991.

LUCKESI, Cipriano. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A; Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, Icléia Barbosa. FERREIRA, Maria José de Resende. Os sujeitos do PROEJA: a participação da mulher no Curso Técnico Integrado de Segurança do Trabalho no IFES – Campus Vitória. Debates em Educação Científica e Tecnológica, ISSN 2179-6955 (Impresso), v. 01, n. 1, p. 76-84, 2011. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/15>. Acesso em: 10 set. 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. Tradução: Sergio Tellaroli. São Paulo: Editora Schwarcz S.A, 2012. Versão Digitalizada. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4205994/mod_resource/content/0/Marx_Engels-Manifesto%20do%20Partido%20Comunista_trad%20S.Tellaroli.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

MENDES, Maria Elizabeth Peregrino Souto Maior; MENDONÇA, Maria Collier de. Entrevista: Dra. Andrea O’Reilly e a perspectiva da maternidade. Revista Ártemis, vol. XXXI, nº 1; jan-jun, 2021. pp. 23-34. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/60135/33754>. Acesso em: 05 jul. 2024.

MENDONÇA, Maria Collier de. Maternidade e maternagem: os assuntos pendentes do feminismo. ISSN: 1807 – 8214. Revista Ártemis, vol. XXXI nº 1; jan-jun, 2021. p. 56-72. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/54296/33750>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MEIRELES, Ceres Mari da Silva. Das artes e ofícios à educação tecnológica: 90 anos de história. Pelotas, Ed. da UFPel, 2007.

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego. RAIS – Relação Anual de Informações Sociais. Disponível em: <http://www.cbicdados.com.br/menu/emprego/rais-2022-ministerio-do-trabalho-e-emprego-atual>. Acesso em: 23 jul. 2024.

MIGUEL, Luis Felipe. Feminismo e política: uma introdução / Luis Felipe Miguel e Flávia Biroli. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MODENA, Maura Regina. Conceitos e formas de violência. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2016. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcgclcfndmkaj/https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-conceitos-formas_2.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Revista por escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164. Outubro de 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 05 set. 2022.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. Cartilha sobre assédio sexual no trabalho: perguntas e respostas. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/centro-universitario-leonardo-da-vinci/engenharia-de-seguranca-do-trabalho/cartilha-assedio-sexual/70143955>. Acesso em: 30 dez. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26. Ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. 1. ed. Expressão Popular, São Paulo, 2011.

NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

OXFAM – Oxford Committee for Famine Relief. Relatório Tempo de Cuidar. Disponível em: Tempo de Cuidar: o trabalho de cuidado não remunerado e mal pago e a crise global da desigualdade. Oxfam Brasil. Acesso em: 19 jul. 2024.

O'RELLY, Andrea. Matricentric Feminism: a feminism for mothers. Journal of the Motherhood Initiative for Research and Community Involvement, vol. 10, nº 1, 2. Disponível em: <https://jarm.journals.yorku.ca/index.php/jarm/article/view/40551>. Acesso em: 05 jul. 2024.

PATEMAN, Carole. O contrato sexual. Tradução: Marta Avancini – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PEREIRA, Rodrigo da Cunha. Divórcio é decorrência natural do casamento por amor. Disponível em: <https://www.notariado.org.br/artigo-divorcio-e-decorrencia-natural-do-casamento-por-amor/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PERRAULT, Charles. Cinderela. Disponível em: [extension://efaidnbmnnnibpccajpcglclefindmkaj/https://img.travessa.com.br/capitulo/JORGE_ZAHAR/CONTOS_DE_FADAS_DE_PERRAULT_GRIMM_ANDERSEN_E_OUTROS-9788537802748.pdf](https://img.travessa.com.br/capitulo/JORGE_ZAHAR/CONTOS_DE_FADAS_DE_PERRAULT_GRIMM_ANDERSEN_E_OUTROS-9788537802748.pdf). Acesso em: 05 mai. 2024.

PINHEIRO, Maria Rosângela Dias; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. Assédio sexual em mulheres praticantes de musculação: impactos no seu cotidiano. Revista Interface, Botucatu/SP, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/Sbjy6xw3BkXJRdVsfrxCK4K/#:~:text=Quando%20a%20mulher%20sofre%20ass%C3%A9dio,com%20medo%20de%20se%20expor.> Acesso em: 04 jan. 2025.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloísa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (Orgs). Diferenças, igualdade. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

REZENDE, Aldo; OLIVEIRA, Edna Castro de; ZEN, Eliezer Toretta; FERREIRA, Maria José de Resende. Humanizar-se para humanizar o outro: experiências educativas no PROEJA. Revista Inter-Ação, Goiânia, v.46, n. ed. especial, p. 1258-1275, set. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46ied.especial.67896>. Acesso em: 15 set. 2024.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

_____. Quem tem medo do feminismo negro? 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Emílio ou da Educação. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. SOARES, Leôncio. Aprendendo com a diferença: Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 11-p. 38.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Gênero Patriarcado Violência. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular – Fundação Perseu Abramo, 2015.

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

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

_____. Entrevista com a socióloga Heleieth Saffioti. Entrevista concedida a Juliana Cavilha Mendes e Simone Becker. Publicada pela Revista Ponto de Vista. Ano: 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000100012>. Acesso em: 20 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. [et al]. (orgs.) Novas tecnologias, trabalho e educação. Um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 147-164.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. Disponível: <https://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 23 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.1533>

_____. Território, soberania e crimes de segundo Estado: a escritura nos corpos das mulheres de Ciudad Juárez. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cVyTVdFx8FVgcppK7QNQr4B/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 dez. 2024.

_____. Entrevista com a antropóloga Rita Segato. Entrevista concedida a Florencia Vizzi e Alejandra Ojeada. Publicada por Conclusión. Ano: 2017. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/596618-uma-falha-do-pensamento-feminista-e-acreditar-que-a-violencia-de-genero-e-um-problema-de-homens-e-mulheres-aponta-rita-segato>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SCHUMAHER, Maria Aparecida. Branquitude para além do incômodo. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/branquitude-para-alem-do-incomodo/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Esta do da Arte ou Estado do Conhecimento. Revista Educação, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, Dezembro de 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/37452/26636>. Acesso em: 05 set. 2022.

SILVA, Aline Severo da. Mulheres na EJA/EPT (PROEJA): uma aproximação a partir das histórias de vida. 28/08/2020 72 f. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNC. E TECN. SUL-RIO-GRANDENSE, Biblioteca Depositária: Biblioteca do Câmpus Sapucaia do Sul. Disponível em: <https://anchor.fm/podcastdoif/episodes/Podcast-do-IF---Mulheres-no-PROEJA-ef6hva>. Acesso em: 13 set. 2022.

SILVA, Lorena Holzmann da. (1995). Admitimos Mulheres para Trabalhos Leves. Revista Estudos Feministas, vol. 3, nº. 2, 349. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16445/15026>>. Acesso em: 29 ago. 2024.

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo. Guia de reconhecimento, orientação e enfrentamento aos racismos. 2. Ed. 2022. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://educadiversidade.unesp.br/midi as/pdf/guia-racismos/guia-racismos.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2025.

UNFPA. Violência de gênero. Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/pt-br/topics/viol%C3%AAncia-de-g%C3%AAnero>. Acesso em: 16 nov. 2024.

VASQUÉZ, Georgiane. Maternidade e Feminismo: notas sobre uma relação plural. Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v.3, nº 6 jan-jun, 2014. p.167-181.

VELOSO, Renato. Notas introdutórias sobre o debate das relações de gênero. Revista Universidade e Sociedade. Nº 29, março de 2003. Disponível em: <https://issuu.com/andessn/docs/29/50>. Acesso em: 19 mai. 2024.

VIANA, Néllida Freire. Mães e maternidade em El Pais de las Mujeres de Gioconda Belli, 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/15326/2/MaesMaternidadeEIPaisDeLasMujeres.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

VIEIRA, Josimar de Aparecido et al. O mundo do trabalho como espaço de aprendizagem do ensino médio integrado à educação profissional. Revista Humanidades e Inovação v.8, n.45, p. 307-318. Agosto de 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3304>. Acesso em: 30 ago. 2022.

WOLLSTONECRAFT, Mary. Reivindicação do Direito das Mulheres. Tradução: Ivania Pocinho Motta. 1. ed. São Paulo: Boitempo. Iskra, 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4545865/mod_resource/content/1/Reivindica%C3%A7%C3%A3o%20dos%20direitos%20da%20mulher%20-%20Mary%20Wollstonecraft.pdf. Acesso em: 02 out. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezada _____ Você está sendo convidada para participar da pesquisa: “Os processos de escolarização e seus impactos na trajetória de vida de mulheres integrantes da Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre as estudantes da educação profissional e técnica a partir das perspectivas de gênero”, cujo objetivo principal está em analisar, a partir da narrativa das próprias estudantes, quais os impactos das relações de gênero sobre seus processos de escolarização, trajetória de vida e formação. Essa pesquisa será realizada com as mulheres estudantes do Curso Técnico em Edificações - PROEJA, do Câmpus Pelotas do IFSul. Sua participação no estudo consistirá em narrar aspectos de sua trajetória de vida e formação, sobretudo no que diz respeito às questões que estejam ligadas às relações de gênero. Serão realizados alguns encontros de formação, e conversas abertas, no estilo de entrevistas, que podem ter duração aproximada de uma a duas horas. Se houver algum problema relacionado com a pesquisa você pode se dirigir ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel - ppgeufpel@gmail.com. O termo de livre esclarecido, é um documento para guiar os princípios éticos da pesquisa, as participantes ao responde-lo irão receber uma cópia física, e podem solicitar novas informações e esclarecimentos sempre que desejarem, tendo como princípio norteador a Resolução 466/2012 e a Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS. Importante destacar que essa pesquisa classifica-se como de risco mínimo, entretanto é possível que você sinta-se desconfortável em algum momento, por tratar-se de uma investigação que aborda aspectos de trajetórias de vida pessoal. É importante destacar que você possui total liberdade de não responder ou de interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízo algum, possuindo inclusive total liberdade de não participar do estudo, ou ainda, retirar seu consentimento a qualquer momento, mesmo após o início da entrevista, sem qualquer prejuízo. Firmamos que será assegurada a garantia do sigilo das suas informações. Também é importante esclarecer que a sua participação não implicará em qualquer despesa financeira, e que também, não há compensação monetária atrelada a esse estudo. Em relação aos benefícios da pesquisa, podemos destacar a possibilidade de refletir acerca da própria trajetória, lançando novos olhares sobre as relações de gênero vivenciadas, e sobre os processos de escolarização, trajetória de vida e formação, uma vez que por meio do trabalho com pesquisa-formação e com histórias de vida, somos conduzidos a um

processo de reflexão-teorização, que propicia a construção de conhecimentos e saberes coletivos. Ao contar sobre nossas trajetórias de vida e formação, podemos refletir sobre nossas práticas e assim, compartilharmos saberes, aprendendo também umas com as outras. Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa poderá entrar em contato com a pesquisadora orientadora responsável pelo estudo, Profa. Dra. Márcia Alves da Silva, que pode ser localizada no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas ou pelo e-mail: profa.marciaalves@gmail.com. Sua participação é importante e voluntária e vai gerar informações que serão úteis para os principais resultados esperados da pesquisa. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma via em seu poder. Eu, _____ acredito ter sido suficientemente informada a respeito do que li ou foi lido para mim, sobre a pesquisa: “Os processos de escolarização e seus impactos na trajetória de vida de mulheres integrantes da educação de jovens e adultos: um olhar sobre as estudantes da educação profissional e técnica a partir das perspectivas de gênero”. Afirmo que discuti com a pesquisadora Juliana Roldão Bittencourt, sobre minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim os propósitos da pesquisa, os procedimentos, as garantias de sigilo, de esclarecimentos permanentes e isenção de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo. Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido desta entrevistada para a participação neste estudo.

_____ / / _____

_____ / / _____

Assinatura do responsável pelo estudo

APÊNDICE 2 – GUIA DE ENTREVISTAS

- 1) Informações pessoais, como idade, profissão, situação familiar;
- 2) Vivências da infância e adolescência;
- 3) Maternidade e Casamento;
- 4) Processo de formação e motivos que levaram à interrupção da trajetória acadêmica;
- 5) Trabalho remunerado;
- 6) O que a trouxe de volta à escola, e como chegou na escolha do curso de Edificações?
- 7) Vivências na EPT e experiências no Curso;
- 8) Como é ser uma mulher na área da construção civil? Já sentiu algum tipo de preconceito por ser uma mulher, atuando nessa área?
- 9) Sobre as questões de gênero, consegues perceber possíveis impactos, ou influência dessas questões sobre tua trajetória de vida?
- 10) Já foi alvo de algum tipo de assédio ou violência pelo fato de ser mulher? Se sim, comente a respeito.
- 11) Com relação às questões raciais, já se sentiu alvo de algum tipo de preconceito ou discriminação? Se sim, comente a respeito.
- 12) Espaço aberto para abordagem de temas livres.