



DESIGUALDADE DE
GÊNERO E O LUGAR DA
MULHER NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

Livia Daiane Gomes



DESIGUALDADE DE GÊNERO E O LUGAR DA MULHER NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Livia Daiane Gomes

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Camilo Santana

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Getúlio Ferreira Marques



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

Reitor

José Arnóbio de Araújo Filho

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação

Avelino Aldo de Lima Neto

Coordenador da Editora IFRN

Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Conselho Editorial

Adriano Martinez Basso
Alexandre da Costa Pereira
Amilde Martins da Fonseca
Ana Judite de Oliveira Medeiros
Ana Lúcia Sarmiento Henrique
Anna Cecília Chaves Gomes
Avelino Aldo de Lima Neto
Cinthia Beatrice da Silva Telles
Cláudia Battestin
Diogo Pereira Bezerra
Emanuel Neto Alves de Oliveira
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Genildo Fonseca Pereira
José Everaldo Pereira
Julie Thomas

Leonardo Alcântara Alves
Luciana Maria de Araújo Rabelo
Paulo Augusto de Lima Filho
Marcus Vinícius de Faria Oliveira
Marcus Vinícius Duarte Sampaio
Maria Jalila Vieira de Figueirêdo Leite
Maria Kassimati Milanez
Maurício Sandro de Lima Mota
Miler Franco D Anjour
Paula Nunes Chaves
Raúl Humberto Velis Chávez
Renato Samuel Barbosa de Araujo
Rodrigo Luiz Silva Pessoa
Samuel de Carvalho Lima
Sílvia Regina Pereira de Mendonça

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Maria Eduarda Oliveira Amorim

Prefixo editorial: Editora IFRN

Linha Editorial: Acadêmica

Disponível para *download* em:

<http://memoria.ifrn.edu.br>

Revisão Linguística


Maria Regina Soares Azevedo de Andrade



Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, Natal-RN.

CEP: 59015-300. Telefone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br



DESIGUALDADE DE
GÊNERO E O LUGAR DA
MULHER NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

Livia Daiane Gomes



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.
As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.
É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

G633d

Gomes, Livia Daiane.

Desigualdade de gênero e o lugar da mulher na educação profissional e tecnológica [livro eletrônico] / Livia Daiane Gomes – Natal : IFRN, 2023.
173 p. ; PDF.

ISBN: 978-85-8333-307-4

Inclui Referências

1. Desigualdade de gênero. 2. Educação profissional – Mulheres.
3. Feminismo. I. Gomes, Livia Daiane. II. Título.

IFRN/SIBi

CDU 347.156-021.23

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Marise Lemos Ribeiro – CRB-15/418

1

INTRODUÇÃO 09

2

QUAL O LUGAR DA MULHER NA SOCIEDADE? notas sobre exploração e inferiorização do trabalho feminino 14

2.1 DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO:
“profissões de homem” e “profissões de mulher” 27

3

A EDUCAÇÃO FORMAL NA ERA CAPITALISTA E A OFERTA DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL 42

3.1 EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DA
SOCIABILIDADE BURGUESA 43

3.2 REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA E POLITECNIA NO BRASIL 49

4

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL 56

- 4.1 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO:**
uma reflexão sobre o seu percurso histórico,
sociopolítico e normativo 57
- 4.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
NO RIO GRANDE DO NORTE E A EXPANSÃO
DOS INSTITUTOS FEDERAIS** 74
- 4.3 O IFRN CAMPUS NATAL CENTRAL:**
mais de 100 anos de história 79

5

DESIGUALDADES PATRIARCAIS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO E A INSERÇÃO DA MULHER NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 85

- 5.1 A INSERÇÃO DA MULHER NA EDUCAÇÃO
FORMAL E INSTITUCIONALIZADA** 86
- 5.2 A SOCIALIZAÇÃO E A ATRIBUIÇÃO DE PAPÉIS AOS SUJEITOS:**
curso de menino e curso de menina 96

5.3 MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E NAS CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS	101
---	-----

5.4: O DEBATE RACIAL E A EXCLUSÃO DA MULHER NEGRA	109
--	-----

6

VOZES FEMININAS: a realidade das mulheres inseridas nos cursos técnicos integrados de nível médio no IFRN campus Natal Central	129
---	-----

6.1 ONDE ESTÁ A DESIGUALDADE? A REALIDADE APRESENTADA POR ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DE NÍVEL MÉDIO NO CAMPUS NATAL CENTRAL	131
---	-----

7

CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
-----------------------------	-----

REFERÊNCIAS	160
--------------------	-----

INTRODUÇÃO 1



Discutir desigualdades no ambiente escolar, sejam elas sociais, raciais ou de gênero, é tarefa urgente na sociedade atual, para que o sistema educacional possa formar cidadãos mais críticos, conscientes e humanizados e para que toda forma de diversidade possa ser acolhida, respeitada e encorajada dentro da escola. Nesse sentido, a proposta desta obra é analisar a posição atual da mulher na educação profissional e tecnológica no Brasil, refletindo também como se apresentam e como são percebidas as desigualdades patriarcais-racistas-capitalistas na educação, nas ciências exatas e tecnológicas e, particularmente, no Instituto Federal.

Em pleno século XXI, vivemos em uma sociedade que se fundamenta na desigualdade, que explora, oprime e segrega os sujeitos. Que se utiliza de um sistema desigual de produção para definir classes e de uma ideologia burguesa para separar as pessoas conforme sua cor, gênero e sexualidade. Uma sociedade permeada por preconceitos e hierarquias, na qual a superação das desigualdades e a emancipação humana parecem-nos utópicas, enquanto as opressões são naturalizadas.

O patriarcado se apresenta como um dos principais suportes desse sistema, que pode ser definido como um sistema socio-político e ideológico que garante superioridade e soberania ao homem, que assume o protagonismo nas relações sociais e o domínio da sociedade, em detrimento da mulher, que, segundo a ideologia patriarcal, deve ser submissa, obediente e dedicada ao domínio privado das relações. As diferenças biológicas entre homens e mulheres, apesar de não determinantes, foram utilizadas como justificativa para estruturar as relações patriarcais e para direcionar a mulher a um papel subalternizado nas sociedades burguesas regidas pela lógica da propriedade privada.

Ressaltamos que a educação profissional e tecnológica foi historicamente dominada por homens; há também um forte predomínio masculino nas ciências exatas e na apropriação das tecnologias, dificultando a inserção das mulheres nestas áreas. Os próprios Institutos, quando inaugurados, há mais de cem anos (ainda como Escolas de Aprendizes e Artífices), tinham como finalidade encaminhar os jovens homens para a aprendizagem de ofícios, com o olhar voltado para os pobres, buscando diminuir a ociosidade e afastá-los da criminalidade (BEZERRA, 2010). As mulheres vêm há mais de um século reivindicando o direito de igualdade e de poder ocupar os mesmos espaços, nas mesmas condições que os homens. É certo que determinadas camadas da população feminina conquistaram avanços maiores, conseguindo galgar espaços onde a predominância era inteiramente masculina. Infelizmente, essa não é a realidade da maioria das mulheres, especialmente quando observamos as mulheres da classe trabalhadora, que, em sua maioria, constituem o público dos Institutos federais.

Importa enfatizar que o atual cenário em níveis mundial e local de retrocesso político e ideológico de traços fascistas, ancorado em bases ultraliberais e neoconservadoras, exerce impacto direto nas experiências e nos contextos de vida das mulheres, e, em especial, as da classe trabalhadora. Os direitos da população feminina vêm sendo ameaçados pelo fortalecimento da visão patriarcal sobre o papel e o lugar da mulher na sociedade. Líderes políticos brasileiros reproduzem um discurso de resignação da mulher, desejando que estas permaneçam num lugar de subordinação aos homens.

Destacamos ainda que o debate envolvendo gênero, patriarcado e opressão da mulher articulado à educação e a escola ainda é escasso, sobretudo estudos feministas e contra hegemônicos. Procurando diminuir essa lacuna, realizamos uma reflexão sobre o sistema patriarcal-racista-capitalista e as dificuldades encontradas pelas mulheres para conquistarem uma posição de relevância, especialmente na educação profissional e tecnológica.

Observando a conjuntura de esfacelamento em que se encontra o sistema educacional brasileiro na atualidade e o sucateamento cada vez mais evidente da educação – com cortes de recursos e projetos que cerceiam uma educação crítica e emancipatória –, é de extrema relevância discutir a educação brasileira na atualidade e, especialmente, refletir sobre a educação formal a que os/as filhos/as das classes trabalhadoras têm acesso. A educação pública é um direito social e não pode se limitar a simples repasses de conhecimentos. É preciso construir ideias críticas que conduzam os/as estudantes a refletir sobre a sociabilidade atual e as possibilidades de transformar coletivamente a realidade, buscando fundamentos para a emancipação humana.

No cenário político e social brasileiro da atualidade, vivenciamos um ataque às discussões em torno de gênero e diversidade na educação, reatualizando diferentes formas de opressão. No campo das políticas públicas, desde que Michel Temer assumiu a presidência, em 2016, presenciemos mais acentuadamente a aplicação de uma conduta de destruição e desarranjo das políticas sociais, com fortes repercussões na saúde, educação e assistência social.

Dessa forma, disseminar um estudo crítico e de oposição aos elementos discriminatórios que pairam dentro do sistema educacional pode contribuir para que outros/as profissionais reavaliem e reconstruam as suas formas de atuação na educação. As reflexões aqui apresentadas também podem colaborar para um maior conhecimento dos/as profissionais da educação e áreas afins, acerca das históricas e culturais formas de exploração e opressão das mulheres, baseadas no patriarcado-racismo-capitalismo.

As considerações e observações trazidas nesta publicação tiveram por base uma pesquisa realizada entre estudantes dos cursos técnicos de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - *Campus Natal Central*. O estudo contou com a realização

de entrevistas semiestruturadas com alunas de cursos de nível médio integrado¹ e esteve voltado a buscar elementos que pudessem contribuir para a construção de análises e conclusões acerca da preocupação central da pesquisa: explicitar em quais condições as mulheres estão inseridas na educação profissional e tecnológica brasileira. O processo de escolha das entrevistadas levou em consideração o intuito de abarcar uma variedade de cursos técnicos, de mulheres de etnia/cor e realidades sociais diversas.

O estudo das desigualdades vivenciadas pelas mulheres na escola envolve muito mais do que as suas manifestações explícitas, mas também a análise de como a educação brasileira e mundial permanece classista, sexista, racista e cristalizada numa visão de mundo masculina, branca e europeia. Ademais, o estudo da divisão sexual do trabalho e de como ela se reflete na educação de meninos e meninas é de grande relevância para compreender em quais reais condições as mulheres se encontram hoje na sociedade em geral e no mercado de trabalho especificamente. É preciso ir além das aparências e estar atento/a à dinâmica capitalista, para captar como as desigualdades se perpetuam na sociedade e como a divisão sexual do trabalho permanece existindo mesmo após séculos de conquistas femininas.

1 . Nesta modalidade de ensino, o/a discente estuda durante quatro anos, de maneira integrada, disciplinas propedêuticas referentes ao currículo do ensino médio e disciplinas técnicas referentes a um dos cursos técnicos ofertados pelo Instituto.

QUAL O LUGAR DA MULHER NA SOCIEDADE?

NOTAS SOBRE EXPLORAÇÃO E
INFERIORIZAÇÃO DA MULHER E DO
TRABALHO FEMININO

2



O desenvolvimento do sistema capitalista e a sua incessante busca por lucros e acumulação de capital provocou mudanças estruturais no modo de viver em sociedade e nas relações sociais. O trabalho, como processo primordial para a construção da sociabilidade humana, também sofreu rebatimentos. As diferenças sexuais entre homens e mulheres passaram a ser utilizadas e sofreram elaboração social de modo a atender às necessidades do novo sistema de produção, e o caráter violento com que as sociedades moldaram as mulheres durante milhares de ano facilitou consideravelmente a elevação do montante de seu trabalho excedente (SAFFIOTI, 2013). Uma população que durante milhares de anos viveu sob o signo da exploração e da opressão (mais ou menos intensa) vivencia na era do capital uma apropriação acentuada do seu trabalho e dos seus corpos, segundo Kollontai (2000, p. 17):

As relações de produção, que durante tantos séculos mantiveram a mulher trancada em casa e submetida ao marido, que a sustentava, são as mesmas que, ao arrancar as correntes enferrujadas que a aprisionavam, impelem a mulher frágil inadaptada à luta do cotidiano e a submetem à dependência econômica do capital.

Especialmente a partir da década de 1970 e por ocasião de uma crise de dimensões mundiais, verifica-se um ingresso maciço de mulheres (principalmente das classes médias) no mercado de trabalho formal e informal², sendo a incorporação de

2 . Importa refletir ainda que desde as duas guerras mundiais, as mulheres vêm se inserindo no mercado de trabalho de maneira expressiva. Isto porque, na ausência dos homens, as mulheres foram solicitadas a desempenhar

uma maior quantidade de trabalhadoras no mundo produtivo acompanhada de uma intensa precarização e exploração desta mão-de-obra. Hirata (2001) explica que enquanto o emprego masculino regrediu ou estagnou-se, houve um aumento do emprego e do trabalho remunerado feminino a nível mundial. A autora atribui esse fenômeno à liberalização do comércio e a intensificação da concorrência internacional. Estas e outras mudanças globais influenciaram uma maior participação das mulheres no mercado de trabalho, entretanto, essa participação se traduziu e ainda se traduz principalmente em empregos precários e vulneráveis (HIRATA, 2001).

O período de reestruturação do sistema capitalista³ para a contenção da crise, com a adoção de novos padrões de produção e consumo, também foi o período de fortalecimento do movimento feminista⁴, que passou a ser defendido por uma parcela significativa das mulheres das classes médias e burguesas.

as mais diversas funções laborativas, uma vez que a produção econômica e o comércio não poderiam parar. Segundo Thébaud (1991), em 1914, após o início da Primeira Guerra Mundial, as mulheres já ocupavam 40% dos postos de trabalho; e em julho de 1915 ocupavam aproximadamente 80% da mão de obra. Com o final do período de guerras, muitas mulheres retornaram às funções de dona de casa, porém as relações de trabalho já haviam sofrido significativa transformação com a incorporação massiva do grupo feminino.

3 . O processo de reestruturação produtiva significou, segundo Mota e Amaral (1998), a reestruturação da produção e a reorganização dos mercados a fim de apaziguar uma grande crise econômica de proporções mundiais, iniciada em meados da década de 1960. Tornou-se necessário, assim, criar novas alternativas e remodelar o sistema capitalista para a recomposição do ciclo de reprodução do capital. Dentre as estratégias estava a reorganização do processo de produção de mercadorias, dos processos de trabalho e a criação de mecanismos sócio-políticos, culturais e institucionais, fundamentais à manutenção do processo de reprodução social.

4 . Cabe destacar que, segundo Santos e Oliveira (2010), o movimento feminista é diverso e de trajetória não linear, tendo travado batalhas históricas desde o século XVIII.

Aprofundaram-se as reivindicações desse grupo aos espaços públicos e ao mercado de trabalho formal, rejeitando o espaço doméstico e as obrigações historicamente atribuídas à mulher na família e na sociabilidade capitalista. Perez (2017) afirma que o ingresso expressivo das mulheres de camadas médias e altas no mercado de trabalho se deu também por diversas motivações, como uma maior escolarização, a pauta e o reconhecimento dos movimentos feministas e a necessidade de complementação da renda familiar.

Se durante a evolução e instauração da sociabilidade capitalista a esfera do trabalho produtivo negligenciou a participação feminina, seja impedindo ou marginalizando a sua participação (nunca dispensando, no caso das mulheres negras e pobres especialmente), o contexto atual de crise e reestruturação do sistema não oportuniza um cenário melhor e de mudanças estruturais. Falquet (2016) enfatiza que o mercado de trabalho não se tornou nem um pouco mais acolhedor para a maioria das mulheres, especialmente as não privilegiadas por raça e classe.

As mulheres estão sujeitas a empregos mais precários, encontram-se em segmentos menos organizados ou informais, ocupam postos de trabalho parciais e temporários e sofrem mais fortemente os impactos do desemprego, sendo as primeiras a serem dispensadas em momentos de crise (SAFFIOTI, 2013). A maior participação feminina no trabalho produtivo não se dá numa perspectiva de emancipação da mulher, mas sim por interesse do capital em extrair mais lucro e valorizar-se. A autora e pesquisadora feminista Jules Falquet, em entrevista concedida a Gurgel e Cisne (2014, p. 258), explicita o que representa a entrada das mulheres no mercado de trabalho:

Tem existido certo avanço para certas mulheres. Mas, esses avanços se devem a uma reorganização do racismo e do classismo. Então, não dá para ficar tão contente. As mulheres foram trazidas para o mercado

assalariado por conta das necessidades do capitalismo, como também o capitalismo terminou com a escravidão porque achava mais econômico e mais rentável passar às lógicas do assalariamento.

Saffioti (1976) explica que para a reprodução do atual modo de produção, é necessária uma incessante busca pela elevação da produtividade do trabalho, ou seja, a mercadoria “trabalho” deve ser mais rentável, com menos custos. Fatores de ordem natural, como sexo e etnia, operam como fatores de discriminação e marginalização de imensos contingentes humanos. Justifica-se a desvalorização do trabalho e os salários rebaixados pelas características físicas que, involuntariamente, certos grupos possuem. No entendimento da autora, a verdade é que a classe patronal tem interesse na existência de categorias sociais discriminadas, pois quanto mais discriminada uma categoria social, mais facilmente ela se sujeitará a trabalhar em más condições e por baixos salários. Portanto, é conveniente para o capital que haja desigualdade, que haja grupos subalternizados e oprimidos, pois o sistema se utiliza desta opressão para extrair mais valor (SAFFIOTI, 2013). Para Falquet (2008), é evidente que as mulheres são margem de manobra do sistema e amortecem a crise por meio de seu sobretrabalho mal remunerado. Tanto o sexo, como a raça e a classe são mobilizados e reorganizados para construir uma nova divisão social e sexual do trabalho.

Muitas mulheres sofrem uma exploração intensificada pela coexistência de fatores discriminantes, assim, os níveis de explorações podem variar e se diferenciar a depender da origem social e racial da mulher. Na análise de Biroli (2018), o acesso ao trabalho remunerado se dá de forma diferenciada não somente entre homens e mulheres, mas também entre diferentes grupos de mulheres. A autora explica, ainda:

A ideia de que o trabalho remunerado libertaria as mulheres foi vista por feministas negras e provenientes

das classes trabalhadoras como uma idealização fincada na experiência de mulheres brancas, com acesso a carreiras profissionais capazes de oferecer um grau relativamente elevado de autonomia e remuneração (BIROLI, 2018, p. 38).

Para as demais mulheres da classe trabalhadora, o mercado de trabalho, muitas vezes, não representava uma libertação e sim mais uma forma de exploração. Segundo Saffioti (2013), as mulheres das camadas sociais subalternizadas nunca foram alheias ao trabalho. Em todas as épocas e lugares, elas contribuíram para a subsistência de sua família e para criar a riqueza social. No caso das mulheres negras, o racismo atuou durante séculos como fator de “coisificação” do próprio ser da mulher e não somente do seu trabalho. Davis (2016) nos oferece um panorama das situações de trabalho desumanas às quais eram submetidas as mulheres negras escravas, que trabalhavam em iguais condições aos seus companheiros negros, sofrendo violências e violações não apenas físicas, mas também e, sobretudo, sexuais. E mesmo após a abolição da escravatura, o legado racista permanece influenciando as condições de vida e de trabalho das mulheres trabalhadoras negras.

Deste modo, é impossível abordar a questão do trabalho feminino e não o relacionar às outras opressões e explorações de classe e raça, pois elas estão interligadas e oferecem contextos mais complexos a depender da posição ocupada pela mulher na sociedade. Para Cisne (2018), é impensável estudar as relações sociais entre os sexos desagregada das dimensões de raça e classe. De fato, as mulheres sofrem de maneira diferente as opressões do sistema capitalista. Segundo dados trazidos por Biroli (2018), por exemplo, nos domicílios chefiados por mulheres brancas, a renda domiciliar *per capita* é 47,3% maior do que nos chefiados por mulheres negras.

Kergoat (2010) afirma que não é possível sobrepor nem hierarquizar as diversas formas de opressão e exploração

reforçadas pela sociabilidade capitalista. Nenhuma relação social é primordial ou tem prioridade sobre a outra, portanto é preciso considerar o “enovelamento” que existe entre estes sistemas. Saffioti (2000) sustenta a existência do que nomeia de “nó”, formado pelo “patriarcado-racismo-capitalismo”, que constitui uma realidade relativamente nova, surgida entre os séculos XVI-XVIII, com a ascensão do sistema capitalista e o domínio do pensamento burguês, que atingiu todos os setores da vida social.

Biroli (2018) problematiza ainda que o acesso de mulheres a posições de poder e de alta remuneração poderia ser tomado como um sinal de mudança positiva, todavia se essa mudança permanece fortalecendo outras hierarquias e formas de exploração, seu benefício é restrito à esfera de algumas poucas privilegiadas. O que se pode concluir é que o fato de uma minoria de mulheres brancas conseguir acesso a cargos de alta remuneração não significa que há uma mudança real nas condições do trabalho feminino, pois ao mesmo tempo presenciamos um aumento da precarização do trabalho de mulheres assalariadas da classe trabalhadora.

É importante trazer à luz neste debate algumas das razões e configurações histórico-culturais que culminaram na divisão desigual do trabalho e no enaltecimento do homem e do trabalho masculino, em detrimento daquele realizado pelas mulheres. A base da desigualdade entre os sexos está no sistema patriarcal. O patriarcado designa, segundo Delphy (2009), uma formação social em que os homens detêm o poder, na qual prevalece uma supremacia e dominação masculina aliada a uma inferiorização e opressão das mulheres. A palavra “patriarcado” vem da combinação grega *pater* (pai) e *archie* (comando) e significa poder ou comando do pai. Todavia, esclarece Pateman (1993, p. 17-18): “O direito paterno é somente uma dimensão do poder patriarcal e não a fundamental. O poder de um homem enquanto pai é posterior ao exercício do direito patriarcal de um homem (marido) sobre uma mulher (esposa)”.

O patriarcado não se estende somente a uma dominação do pai no interior da família burguesa, mas do homem sobre a mulher. O poder concentra-se nos indivíduos do sexo masculino e há uma hierarquização das relações de sexo, conduzindo todos os indivíduos “não-homens” a um lugar inferior. Dessa forma, a palavra “patriarcado” comporta a noção de autoridade masculina. Esse é o significado que vem prevalecendo majoritariamente entre as feministas, especialmente a partir do final do século XX, que entendem que a ordem patriarcal vai muito além da dominação do pai na família e não se concentra somente na noção de “poder paterno”.

Cisne e Santos (2018) explicam que o patriarcado não surgiu espontaneamente, mas que possui uma base material e socialmente determinada. A ordem patriarcal não nasce no sistema capitalista, apesar de nele ganhar plenitude e contornos inéditos. Consoante ao estudo de Saffioti (2000), o patriarcado desenvolve-se há cerca de 6.500-7.000 anos, quando os homens começam a implantar seu esquema de dominação-exploração sobre as mulheres. À vista disso, para a autora, a ordem patriarcal é “[...] uma verdadeira recém-nascida. Com efeito, o que são sete milênios na história de uma humanidade de 250000-300000 anos?” (SAFFIOTI, 2000, p. 72).

D’Eaubonne (1977) afirma, após uma extensa pesquisa antropológica, que a origem do patriarcado como esquema universal de soberania masculina está fundamentada em duas grandes descobertas essenciais da humanidade: o conhecimento de que o homem participava do processo da fecundação, gerando novos seres humanos; e o controle da fertilidade do solo com equipamentos e técnicas agrícolas. Antes destas grandes descobertas, conforme a autora, existia um sistema em que prevalecia uma igualdade entre os sexos, sendo a mulher um elemento de destacada importância, pois poderia gerar novos seres e perpetuar a espécie.

O mistério da procriação deu poderes e elevou o *status* da mulher nas sociedades da era paleolítica⁵, pois nesta época os

5 . A era paleolítica ou Idade da Pedra Lascada corresponde a um período

humanos acreditavam que os machos não eram responsáveis por este fenômeno e que as fêmeas eram as únicas com o “dom natural” da reprodução. Elas eram consideradas seres mágicos e havia uma representação do feminino como divindade responsável pela fertilidade. Saffioti (2009), citando os estudos da historiadora Gerda Lerner, explica que a mulher era venerada como uma deusa por seu misterioso poder de dar à luz:

[...] a mãe doadora da vida detinha poder de vida e morte sobre a prole indefesa. Desta sorte, não constitui nenhuma surpresa que homens e mulheres, assistindo a este dramático e misterioso poder da mulher, se devotassem à veneração de Mães-Deusas. (SAFFIOTI, 2009, p. 24)

De acordo com D’Eaubonne (1977), as mulheres também eram ativas na caça e na pesca e as ossadas mais completas do período paleolítico mostram que não havia nenhuma diferença marcante de estatura ou de força física entre os dois sexos. A antropóloga acredita que foi a divisão de tarefas que conduziu lentamente às diferenças verificadas na espécie atualmente e afirma que a caça não era uma tarefa estranha ou nova para as mulheres. Dessa forma, é possível perceber que a rígida divisão de tarefas a partir de critérios sexuais é um fenômeno tão novo quanto o patriarcado e não um evento de ordem natural e/ou divina. Conforme D’Eaubonne (1977, p. 31):

[...] a própria lógica leva-nos a acreditar que a ausência das mulheres da caça ou da guerra, numa comunidade dedicada à necessidade de uma defesa contínua contra as feras e de um ataque contínuo da caça para sobreviver, só podia ser ditada pelos últimos tempos da gravidez e pelo parto, ou seja, em breves períodos. Nem as menstruações, nem o início da gravidez, nem

na história da humanidade marcado pela criação de ferramentas de pedra pelos seres humanos.

o período a seguir ao parto são obstáculos dirimentes para uma mulher tão robusta como um homem, e motivada imperiosamente pela necessidade de sobreviver e pela fome possível. O cuidado dos filhos reduzia-se a muita pouca coisa e a sua guarda podia ser confiada aos membros mais velhos ou impotentes da comunidade [...]

Na evolução do sistema patriarcal, o homem se apodera da agricultura e aperfeiçoa as técnicas agrícolas para aumentar a produtividade. A posse da terra deixa de ser coletiva e surgem os excedentes, e é justamente na apropriação destes excedentes que surge a noção de propriedade privada. Com a agricultura, o sedentarismo e a posse de terras, projetam-se novas relações sociais, há a domesticação de animais e o homem descobre que tem participação no processo de produção de novos indivíduos, assim começam a se delinear os sistemas de poder masculino. D'Eaubonne (1977) ressalta que a grande descoberta da paternidade pelo homem faz com que este atribua a si próprio o papel primordial na procriação, enquanto a mulher começa a perder poder e o seu *status* mágico e divino desaparece. Na visão de Saffioti (2009), a descoberta da possibilidade de controlar o fenômeno da reprodução como qualquer outro desfez a sacralização que envolvia o sexo feminino e colocou os homens no centro do universo. Eles acreditavam agora que graças à sua “semente” depositada no útero feminino é que era possível a reprodução da espécie.

Os homens apropriam-se das mulheres em sua totalidade, materialmente e mentalmente: destituem-nas de si mesmas, e as apropriadas ganham o status de coisas. Utilizando-se de relações de poder historicamente produzidas e de construções ideológicas, o homem mantém o domínio sobre as populações femininas e o naturaliza (GUILLAUMIN, 2014). As diferenças entre os sexos são apresentadas como naturais e o direito do homem sobre a mulher é apresentado como um reflexo da

ordem da natureza. Assim, a opressão sofrida pelas mulheres passa a ser consequência de forças naturais, as mulheres seriam naturalmente submissas e sujeitas a um outro grupo, mais poderoso e criado para comandar. Ao realizarmos um resgate histórico da ascensão do patriarcado, vimos que esta naturalização é inconcebível. Conforme afirma Saffioti (1987), a inferioridade feminina é exclusivamente social, construída historicamente durante milênios com as sucessivas tentativas masculinas de dominar as mulheres e estabelecer o poder e domínio absoluto sobre elas.

D'Eaubonne (1977) destaca que o mundo nem sempre pertenceu aos homens e o receio de que a sociedade patriarcal seja arruinada provém do fato de que nunca foi possível controlar por completo nem as mulheres, nem o mundo ao redor, como desejavam nossos antepassados. Ainda segundo a autora, a luta pela dominação da mulher e apropriação de seus corpos nunca foi concluída e continua em curso. E apesar de ter sido ocultada e por vezes negada, a resistência feminina à estrutura patriarcal foi rude, longa e nunca inexistente.

A história, de maneira geral, ignorou a participação da mulher na evolução humana e nos grandes acontecimentos sociais, já que a maioria esmagadora das pesquisas eram realizadas por homens lidando com dados coletados junto a outros homens (SAFFIOTI, 1987). A história oficial pouco ou nada registra da ação feminina no desenvolvimento da humanidade, sendo, por isso, primordial resgatar as memórias de nossa sociedade sob uma perspectiva feminista, o que permitirá que se compreenda o que representou o sistema patriarcal na história da humanidade e como a participação feminina foi menosprezada e ocultada da produção material e simbólica de muitas sociedades. D'Eaubonne (1977, p. 70) ressalta que:

Tudo o que diz respeito a proezas femininas de tipo “viril”, individuais ou coletivas, é imediatamente oculto pela transmissão escrita, ou adulterado, ou

ainda francamente disfarçado. Haveria um longo estudo a consagrar a estas pequenas fraudes dos tradutores ou historiadores que se sentiram assim “ameaçados” na sua virilidade.

Todas as formas de apropriação do trabalho e do corpo das mulheres foram apoiadas e sancionadas pelo Estado, fato histórico que pouco se modificou na atualidade. O Estado é descrito por Engels (2012) como um aparelho da burguesia, representa os interesses da classe mais poderosa economicamente, sob a justificativa de mediar conflitos, utiliza-se de meios institucionais para a repressão e exploração das classes subalternizadas. Neste caso, as classes dirigentes tinham interesse na degradação do poder da mulher, que durante anos possuiu um *status* mágico, controlava a reprodução de novos seres e resistia às investidas de um capitalismo nascente. Era preciso, então, destruir a credibilidade e o poder da mulher na sociedade. Com o apoio do Estado e da Igreja, incorporando o patriarcado como regra universal, o capitalismo avançou no cercamento e na desqualificação das mulheres.

A retirada do controle das mulheres sobre a sua reprodução foi um dos grandes focos do Estado, pois esta autonomia começou a ser percebida como uma ameaça à estabilidade econômica e social. O sistema precisava de mais força de trabalho para se desenvolver, e, para isso, o controle sobre a geração de novos seres precisava sair das mãos das mulheres. Federici (2017) analisa que em razão da pretensão de restaurar a proporção populacional desejada, foi declarada uma verdadeira guerra contra as mulheres, orientada para quebrar o controle que elas possuíam sobre seus corpos e sua reprodução. Os governos redefiniram leis e criminalizaram todas as formas de contracepção, aborto e infanticídio, impondo punições severas e, em muitos casos, pena de morte às mulheres que infringissem a lei. O novo regime social precisava que a mulher trabalhasse na e para a geração de

novos seres que pudessem servir de força de trabalho. De acordo com Federici (2017, p. 178):

[...] o corpo feminino foi transformado em instrumento para a reprodução do trabalho e para a expansão da força de trabalho, tratado como uma máquina natural de criação, funcionando de acordo com ritmos que estavam fora do controle das mulheres.

O sistema capitalista-patriarcal-racista precisava não apenas da subalternização e precarização do trabalho feminino, oferecendo salários mais baixos que os masculinos e marginalizando a mulher dos espaços econômicos e políticos, mas também era essencial o controle da sexualidade e da capacidade reprodutiva da população feminina.

O segmento feminino perde, então, a liberdade de decidir sobre seus próprios corpos e sobre seu desejo acerca da maternidade. Os homens, ainda hoje, em várias sociedades, têm o direito de fecundar as mulheres mesmo contra a vontade destas, pois o Estado entende que é delas a função de serem mães e gerarem filhos. Para Saffioti (2009), as mulheres foram e ainda são manipuladas, e em conjunto com a exploração econômica que sofrem está o controle de sua sexualidade e de seus direitos reprodutivos pelos homens. Em muitas ocasiões, as mulheres ainda são confinadas à atividade reprodutiva e a procriação é colocada diretamente a serviço da acumulação capitalista (FEDERICI, 2017).

Na sociabilidade capitalista, o corpo feminino foi apropriado de maneira acentuada pelos homens e pelo Estado, forçando a mulher a colaborar involuntariamente para o sustento deste sistema. As estratégias e a violência utilizadas para disciplinar e apropriar os corpos das mulheres mostram que essa população representa ainda hoje uma grande ameaça e que resiste com vigor às formas de exploração, opressão e dominação impostas pelo capital.

2.1 DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO: trabalho “de homem” e trabalho “de mulher”

De acordo com Lima (2004), os estudos feministas sobre a divisão sexual do trabalho partem da constatação de que existem duas formas distintas, mas relacionadas, de produção nas sociedades: a produção dos bens e a produção social de seres humanos. A primeira costuma-se chamar de “produção” e é mais valorizada socialmente do que a segunda, nomeada de “reprodução”. Não é difícil deduzir à qual esfera a mulher foi historicamente destinada. Porém, essa realidade nem sempre foi assim. Davis (2016) afirma em seu estudo que o trabalho doméstico feminino nem sempre foi o que é hoje e que as tarefas domésticas são um produto dinâmico da história humana.

A tradição de submissão da mulher ao homem e a desigualdade de direitos entre os sexos não pode ser analisada desprezando os diferentes contextos históricos, culturais e econômicos da humanidade. Segundo Saffioti (1976), a relevância das funções econômicas desempenhadas por homens e mulheres variou de acordo com as etapas de constituição da formação social capitalista. Nas sociedades pré-capitalistas, conforme já exposto, o mundo econômico não era estranho à mulher. O emprego da força de trabalho feminina neste período era necessário e a atribuição de funções não se baseava no critério econômico de produtividade e/ou na importância social daquela tarefa. Não obstante, isto não significa que não existisse opressão ou que a mulher fosse integrada economicamente de maneira igual ao homem. Davis (2016) explica que em muitas sociedades pré-capitalistas as tarefas masculinas e femininas eram igualmente importantes à sobrevivência do grupo. A divisão sexual do trabalho existia, mas não possuía os determinantes da atualidade, em que o trabalho da mulher é menosprezado. Em muitos grupos humanos, a divisão do trabalho era complementar, e não hierárquica.

As sociedades capitalistas avançadas inauguraram a ideia de que o trabalho produtivo é aquele que dá lucro. Nessa

concepção, o trabalho doméstico e de cuidado efetuado predominantemente por mulheres passou a um patamar inferior de trabalho em comparação com a atividade assalariada capitalista.

A divisão sexual do trabalho, conforme Hirata e Kergoat (2007, p. 599), “tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado [...]”. Falquet discute esta questão com Gurgel e Cisne (2014), argumentando que as mulheres e os homens não são definidos por uma essência biológica, mas sim pela sua posição na organização do trabalho, mais especificamente na divisão sexual do trabalho, que divide os sexos e cria uma lógica de exploração de um grupo por outro.

Quirino (2015) argumenta que a divisão sexual do trabalho é um aspecto da divisão social do trabalho onde a dimensão da opressão/exploração de um sexo por outro é fortemente reforçada. A autora discute que esta divisão tem raízes históricas e foi constituída no decorrer da evolução da sociabilidade humana, sendo uma construção social e não um fator natural. Suas formas de manifestações contêm uma grande plasticidade e variam no tempo e no espaço. Conforme Quirino (2015, p. 242), “[...] a divisão sexual do trabalho é vista como um fenômeno dinâmico, em mudança e, ao mesmo tempo, como expressão, reforço e perpetuação da subordinação das mulheres”.

A divisão sexual do trabalho expressa uma hierarquia que favorece e coloca os indivíduos homens acima das mulheres, delegando para estas papéis secundários e de pouca valorização. Essa hierarquização dos sexos influencia na desvalorização do trabalho feminino assalariado, precarizando as condições de trabalho das mulheres e refletindo também em salários desiguais e postos de trabalho subalternos, mesmo que a mulher tenha a mesma qualificação que o homem. De acordo com Biroli (2018), atualmente a mulher tem, em média, mais tempo de educação formal do que os homens e representa a maioria entre as pessoas matriculados no ensino superior. Apesar disso, a diferença entre

o rendimento médio das mulheres e dos homens permanece em torno de 25%, isto é, a qualificação igual e/ou mais elevada que a do homem não garante o acesso igualitário às diferentes ocupações.

Hirata e Kergoat (2007) acreditam que é preciso analisar as desigualdades provenientes da divisão sexual do trabalho como sistemáticas, considerando que a sociedade utiliza essa diferenciação para inferiorizar o trabalho feminino, seja ele na esfera produtiva ou reprodutiva. Essa desvalorização do trabalho efetuado pelas mulheres vai assumindo formas diferenciadas conforme fatores como classe e raça. Birolí (2018) pontua que quando se observa a distribuição na população de trabalho precarizado, as mulheres negras estão na posição de maior desvantagem, integrando juntamente com seus filhos a faixa mais pauperizada da população. Assim, “a divisão sexual do trabalho incide sobre mulheres e homens em conjunto com sua posição de classe e com o racismo estrutural.” (BIROLI, 2018, p. 22).

A divisão sexual do trabalho permanece sendo um fator importante de exclusão das mulheres. Ainda que em condições diferentes, elas têm sua autonomia individual e coletiva comprometida, como também sofrem mais julgamentos e pressões sociais em comparação aos homens. Além disso, as trabalhadoras geralmente dispõem de menos tempo livre e uma renda menor que os homens (BIROLI, 2018). Isto porque seu tempo precisa, em muitas ocasiões, ser dividido entre o trabalho profissional e o trabalho doméstico.

O modo de produção capitalista e a hegemonia do pensamento burguês reforçaram a ideia de que a mulher deveria servir ao marido e à sua família, portanto o trabalho assalariado feminino servia apenas como um complemento para a renda da casa, de responsabilidade principal do homem. O papel e as atribuições femininas no lar não deveriam ser abandonados pela mulher trabalhadora, que de maneira gratuita desenvolvia e ainda desenvolve atividades que garantem a reprodução material de sua família. Hirata (2001) discute que a divisão das tarefas no

lar não se modificou de maneira considerável com o maior envolvimento das mulheres no mundo produtivo.

Ao discutir as implicações da divisão sexual do trabalho no âmbito doméstico para as mulheres, é preciso destacar que algumas instituições foram essenciais para que a população feminina fosse direcionada sozinha à realização das atividades do lar, de forma gratuita e submissa. A igreja, como já discutido, foi um importante instrumento de subordinação da mulher, que ditou (e ainda dita) regras de comportamento, e, durante séculos, decidiu o que era permitido e adequado à mulher. Além dela, a família exerceu e ainda exerce poderosa influência na manutenção das desigualdades patriarcais e no direcionamento da mulher à esfera doméstica e de reprodução social.

Federici (2017) explica que durante a passagem para o sistema capitalista de produção, a instituição familiar sofreu grandes mudanças. A principal delas é a sua saída da esfera pública para a esfera privada, tornando-se uma unidade independente e inviolável, que não deve receber interferência do Estado. Assim, a família se tornou um aparato capitalista para a propagação de seus princípios, para a reprodução da força de trabalho e para a dominação patriarcal. Ainda de acordo com a autora, a família surge no período da acumulação primitiva e passa a ser a instituição mais importante de apropriação e invisibilização do trabalho das mulheres.

Na maioria das famílias, o trabalho doméstico ainda permanece sob responsabilidade das mulheres, que trabalham gratuitamente para a reprodução da célula familiar. A incumbência das tarefas domésticas às mulheres mostra que a estrutura patriarcal de família pouco se alterou, confirmando a persistente divisão sexual do trabalho. Na estrutura familiar patriarcal, o homem tende a legislar a vida da mulher e extorquir dela gratuitamente uma quantidade de trabalho significativa que, além de tudo, é desvalorizada (NOGUEIRA, 2010). Isso ocorre porque o trabalho doméstico na esfera reprodutiva é considerado inferior ao trabalho assalariado na esfera produtiva.

O desenvolvimento de uma ideologia que naturaliza o papel feminino na esfera reprodutiva, por meio de uma cultura e educação sexista, foi importante para o sistema capitalista que, para se estabelecer como dominante, incorporou, fortaleceu e reproduziu o sistema patriarcal. Nas palavras de Saffioti (1987, p. 09),

A sociedade investe muito na naturalização deste processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher decorre de sua capacidade de ser mãe. De acordo com este pensamento, é *natural* que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização dos filhos, como é *natural* sua capacidade de conceber e dar à luz. (grifos da autora)

As qualidades incorporadas pelas mulheres no seu processo de socialização quando consideradas naturais e/ou biológicas desconsideram o treinamento informal e toda a preparação que esses sujeitos receberam da família, do Estado e da sociedade para desempenhar aquelas funções. Essas atividades, ao serem consideradas uma obrigação ou um papel natural feminino, fornecem a justificativa para os salários mais baixos recebidos pelas mulheres (CISNE; SANTOS, 2018). Segundo Biroli (2018), as obrigações familiares restringem e moldam as ocupações fora de casa de uma grande parte das mulheres, ao mesmo tempo também se tornam um pretexto para ampliar a exploração capitalista do trabalho remunerado feminino.

O trabalho doméstico fornecido pelas mulheres gratuitamente é um dos eixos centrais para a análise da divisão sexual do trabalho. Estas tarefas da esfera reprodutiva que as mulheres acumulam sem o auxílio dos homens (na maioria das ocasiões) restringem e, por vezes, impedem a participação desse grupo em outras atividades da esfera produtiva e/ou política. De acordo com Abramo e Valenzuela (2016), as mulheres trabalham mais em atividades não remuneradas e os homens em atividades

remuneradas; o tempo total de trabalho das mulheres é superior ao dos homens e elas desfrutam de menos horas de lazer e descanso, assim como dispõem de menos tempo livre para se dedicar a outras esferas da vida social. Em contrapartida, os homens, sendo liberados das obrigações do espaço reprodutivo, podem se dedicar com mais afinco aos espaços públicos, ganhando melhores oportunidades de emprego e conquistando mais facilmente espaço no mercado de trabalho e na política. Biroli (2018) afirma que a divisão sexual do trabalho envolve a responsabilização desigual de umas e de outros pelo trabalho doméstico, o que incide nas possibilidades de participação política das mulheres.

Todas as “conquistas” que as mulheres alcançaram no espaço produtivo diminuíram pouco as suas obrigações no espaço reprodutivo. Cisne e Santos (2018) apontam que a inserção feminina⁶ em trabalhos remunerados foi possibilitada à medida que as mulheres passaram a exercer trabalhos extensivos aos já exercidos no mundo privado/doméstico. Para as autoras, não é possível falar em jornada dupla ou tripla de trabalho, mas sim de uma jornada contínua e ininterrupta, pois as atividades (produtivas e reprodutivas) não podem ser consideradas isoladas ou separadas. Nas palavras de Cisne e Santos (2018, p. 159),

Falamos de uma vida que tem a ver com o tempo de trabalho que é praticamente interrompido e, ainda assim, é desvalorizado. Estamos falando de pessoas reais, de mulheres que têm pouquíssimo tempo livre e, portanto, menos condições de refletir, de estudar, de intervir e se organizar politicamente.

6 . Ressalto que uma grande parte das mulheres pobres e negras sempre precisou trabalhar para sobreviver, muitas vezes inseridas em trabalhos informais, precarizados ou até escravos, não obstante, elas também não deixaram de ser desresponsabilizadas pelos afazeres domésticos.

Os afazeres domésticos, as atividades não remuneradas realizadas pelas mulheres dentro do lar, são atividades que contribuem de maneira fundamental para a reprodução dos homens, das crianças e para a sociedade como um todo. Nogueira (2010) acredita que as atividades desenvolvidas pelas mulheres na esfera doméstica são essenciais para garantir a “manutenção de trabalhadores” para o mercado de trabalho e têm papel relevante na redução dos custos da reprodução da força de trabalho.

Hirata e Kergoat (2007) explicam que a partir do momento em que as mulheres tomaram consciência dessa exploração do seu trabalho reprodutivo dá-se início aos movimentos para tirá-lo da invisibilidade e desnaturalizá-lo. As feministas reivindicam que uma enorme massa de trabalho é efetuada gratuitamente pelas mulheres, sendo realizado não para elas mesmas, mas para outros, com a justificativa de ser algo natural, inerente à fêmea.

As formas patriarcais de desigualdade entre os sexos e a divisão sexual do trabalho efetivam um tipo de exploração que se processa porque o trabalho doméstico é realizado pelas mulheres. Entretanto, isso não significa que seja realizado nas mesmas condições por todas as mulheres – novamente, é preciso destacar a relevância de fatores como raça, classe e nacionalidade. Hirata e Kergoat (2007) discutem a possibilidade que um grupo de mulheres possui de “externalizar ‘seu’ trabalho doméstico”, recorrendo para isso à enorme reserva de mulheres em situação precária. As autoras prosseguem analisando que se estabelece uma relação de classe entre o grupo empregador e a classe servil.

Para um determinado grupo de mulheres privilegiadas, dedicar-se à carreira e à vida pública é menos penoso, pois, para dispor de tempo livre, esse grupo libera-se das atribuições domésticas e as transfere a outras mulheres. As relações de trabalho que se estabelecem entre a mulher contratante e a mulher que vende a sua força de trabalho por muitas vezes são precárias, irregulares e abusivas, situadas dentro da lógica capitalista de exploração da força de trabalho feminina. Grande

parte desse contingente de trabalhadoras domésticas são negras, somando-se às desigualdades de classe também o racismo estrutural. Davis (2016) menciona que um vasto número de mulheres negras trabalhadoras é obrigado a cumprir as tarefas de sua própria casa e também os afazeres domésticos de outras mulheres. Com frequência, as exigências do emprego forçam a trabalhadora doméstica a dar pouca atenção à sua própria casa e até mesmo às suas próprias crianças.

Diante disso, ideais feministas como “sororidade”, que prega o apoio mútuo, a autodefesa e a união de todas as mulheres contra a opressão e a exploração feminina perdem condições materiais de efetivação. A mulher negra e/ou da classe trabalhadora acumula funções da esfera produtiva (como trabalhadora doméstica) e na esfera reprodutiva (com a manutenção da sua casa e da sua própria família) para que determinadas mulheres possam dedicar-se às suas carreiras e alcançar postos de trabalho antes impossíveis para a classe feminina, postos esses que, na realidade, continuam impossíveis para a maioria das mulheres. Para Falquet (2016, p. 43):

A situação das mulheres não privilegiadas por sua posição de “raça” e classe, as quais constituem a maioria da classe das mulheres e a parte dessa classe mais afetada pela globalização, deve ser colocada no centro da análise. Tal situação é profundamente diferente daquela das mulheres privilegiadas – embora todas sejam oprimidas nas relações sociais de sexo. Mas a maioria das mulheres não privilegiadas que oferecem no mercado algumas tarefas do amálgama conjugal⁷ ganha pouco e não se “liberta” da instituição familiar-conjugal.

7 . Falquet (2016) explica que a expressão “amálgama conjugal”, originalmente utilizada por Paola Tabet, se refere a uma ampla gama de serviços que as mulheres desenvolvem a partir do casamento, aparentemente inseparáveis, legitimadas pelo amor e/ou dever. Essas atividades são divididas por Tabet em trabalho sexual, procriativo, doméstico e emocional.

Neste contexto, Biroli (2018) reflete que o acesso a esse tipo de trabalho precarizado pelas trabalhadoras das camadas subalternizadas não assume o mesmo sentido que o acesso ao trabalho pelas mulheres brancas que puderam trilhar carreiras profissionais. Destarte, a autora explica que a família, neste caso, pode funcionar como um dos poucos mecanismos de suporte para estas pessoas, pois se configura como um espaço onde seria possível a “experiência da dignidade e do valor próprio” (BIROLI, 2018, p. 39). As ideias feministas de desvalorização da vida familiar, esclarece a autora, costumam ser criticadas quando não levam em consideração essa dimensão das relações.

Para que a mulher possa estar verdadeiramente em condição de igualdade com os homens no espaço produtivo, é necessário que haja igualdade também no espaço reprodutivo. É imprescindível avançar na realização de uma mudança na divisão sexual do trabalho no espaço doméstico, para que estas tarefas sejam encaradas como algo coletivo e não como função natural feminina. A disponibilidade de serviços acessíveis de assistência às crianças, por exemplo, é um fator essencial para facilitar a incorporação das mulheres ao mercado de trabalho e aliviar a tensão e responsabilidade do grupo familiar (ABRAMO; VALENZUELA, 2016). Engels (2012) enfatiza que a emancipação feminina e a igualdade entre os sexos continuarão sendo impossíveis enquanto a mulher permanecer excluída do trabalho produtivo social e confinada ao espaço e ao trabalho domésticos. Para o autor, só é possível pensar em uma emancipação quando a mulher puder participar em larga escala da produção social e quando o trabalho doméstico for coletivizado e industrializado, tomando um tempo insignificativo dos trabalhadores e trabalhadoras.

Para Davis (2016), as tarefas domésticas não deveriam mais ser consideradas como uma questão de caráter privado, sendo necessário que haja uma socialização e industrialização dessas atividades. Isso porque nem as mulheres nem os homens deveriam perder horas diárias em um trabalho que, segundo a

autora, não é nem estimulante, nem criativo e nem produtivo. Nas palavras de Davis (2016, p. 226),

Equipes treinadas e bem pagas de trabalhadoras e trabalhadores, indo de casa em casa, operando máquina de limpeza de alta tecnologia, poderiam realizar de forma rápida e eficiente o que a dona de casa atual faz de modo tão árduo e primitivo. Por que um manto de silêncio cobre essa possibilidade de redefinir radicalmente a natureza do trabalho doméstico? Porque a economia capitalista é estruturalmente hostil à industrialização das tarefas domésticas. A socialização das tarefas domésticas implica amplos subsídios governamentais, a fim de garantir que se torne acessível às famílias da classe trabalhadora, para as quais a necessidade desse serviço é mais evidente. Uma vez que, em termos de lucro, o resultado seria pequeno a industrialização das tarefas domésticas – como todas as iniciativas que não geram lucro – é um anátema para a economia capitalista.

O sistema capitalista se opõe frontalmente à socialização do trabalho reprodutivo, pois desvincular essas atividades do âmbito privado de cada família custaria muito para o capital. Inclusive em termos de abonos salariais, já que o salário pago para o trabalhador é geralmente insuficiente para atender todas as suas necessidades de reprodução social. Sendo assim, o sistema capitalista necessita do trabalho gratuito feminino no espaço reprodutivo, para isso, ajuda a preservar, de diferentes modos, os mecanismos estruturais e ideológicos que geram a subordinação da mulher. Davis (2016) destaca que o conhecimento por parte das mulheres da classe trabalhadora de que as atividades domésticas não precisam ser individuais e privadas e que é possível dividi-las com a sociedade é um dos pilares radicais da libertação feminina. Não obstante, a ideologia burguesa-capitalista presente no cotidiano atual procura ocultar esse debate, renovando perspectivas conservadoras e tradicionais

de família, sociedade e casamento, apelando também para discursos religiosos e moralistas.

A omissão do Estado em assegurar serviços para a reprodução social é outro fator preponderante no cenário atual de capitalismo neoliberal⁸, especialmente a partir da década de 1990, que impede uma maior participação das mulheres na vida pública. Abramo e Valenzuela (2016) problematizam que a incorporação das mulheres ao mercado de trabalho vem ocorrendo sem que se pense em novas alternativas para a execução do trabalho de reprodução social, que continua sendo assumido exclusiva ou principalmente por elas. As mulheres dedicam ao trabalho doméstico mais que o dobro do tempo que os homens dedicam, sendo elas responsabilizadas especialmente pelo trabalho de cuidado de crianças e/ou idosos (BIROLI, 2018). É verdade que muitos homens já começaram a dividir a jornada de trabalho doméstico com suas parceiras em casa e que alguns deles procuram realizar com certa igualdade os afazeres domésticos, mas, como coloca Davis (2016, p. 225), “quantos desses homens se libertaram da concepção de que as tarefas domésticas são ‘trabalho de mulher’”?

Os aparelhos estatais pouco colaboram para desenhar para as mulheres de serviços que deveriam ser obrigação do Estado, como o cuidado de crianças, idosos e pessoas com deficiência. Abramo e Valenzuela (2016) enfatizam que ainda é muito comum a percepção de que o cuidado infantil deva ser uma responsabilidade fundamentalmente das famílias. Essa “percepção” enraizada na cabeça dos indivíduos, na verdade, está relacionada a uma construção de sociedade burguesa e capitalista. Trata-se de uma direção política-ideológica sustentada por grupos dominantes interessados na manutenção das desigualdades patriarcais, raciais e de renda.

8 . O neoliberalismo é, segundo Harvey (2008), uma teoria político-econômica que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor alcançado liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais, juntamente com uma estrutura que preze por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

A educação das crianças é cada vez mais direcionada às famílias e ao ambiente privado do “lar”, inclusive com propostas governamentais de educação a distância e educação domiciliar. Este fato pode prejudicar ainda mais a inserção das mulheres no mercado de trabalho e a possibilidade de que estas possam construir carreiras públicas. Consoante à análise de Abramo e Valenzuela (2016), as famílias que podem arcar com o custo de contratar serviços privados de cuidado têm mais possibilidade de uma inserção plena no mercado de trabalho e, conseqüentemente, de obter maiores rendimentos por essa via. Já as famílias de menor renda, que não podem contratar esses serviços, constroem estratégias que geralmente envolvem a não inserção ou a inserção precária das mulheres no mercado de trabalho, e, conseqüentemente, as chances de aumento de renda e mudança de situação socioeconômica da família são diminuídas.

O Estado, cada vez mais, se desobriga de todas as funções no âmbito da reprodução social e as direciona às famílias, no caso, às mulheres. O contexto atual neoliberal é ainda mais alarmante: o Estado vem deixando de garantir também direitos básicos como educação, saúde e segurança, transferindo a responsabilidade para aparelhos privados (para a parcela da população que pode pagar por eles) ou para organizações não governamentais que, apesar de privadas, recebem financiamento do setor público.

O governo de extrema-direita e conservador que assume o Estado brasileiro a partir do ano de 2019 vem reforçando um desmonte da máquina pública, que já presenciávamos desde a posse do presidente Michel Temer. Já em 2016, tivemos a aprovação de uma proposta de emenda constitucional que congela os gastos públicos sociais pelos próximos vinte anos.⁹ Entretanto,

9 . Para mais informações acerca da emenda constitucional, ver: <https://www.politize.com.br/teto-de-gastos-publicos-infografico/> e <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos>. Acesso em: 19 jul. 2023.

nenhuma proposição de auditoria ou revisão de juros foi pensada para a dívida pública, que atualmente representa aproximadamente 70% do Produto Interno Bruto (PIB) do país. Várias outras propostas de caráter recessivo para a seguridade social ganharam força a partir da eleição do presidente Jair Bolsonaro, dentre elas a reforma da previdência¹⁰ e o contingenciamento de recursos para o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e o Sistema Único de Saúde (SUS).

Uma relação de igualdade real dos indivíduos no espaço reprodutivo e no espaço produtivo não é do interesse do capital, que, segundo Nogueira (2010), permite no máximo uma relação de igualdade formal. Saffioti (1976) corrobora com este pensamento afirmando que a sociedade capitalista não pode e não quer perder a capacidade de mobilizar e manobrar a mão-de-obra feminina nas diferentes conjunturas, pois esta força de trabalho constitui um estoque de reserva importante para o capital. Sendo assim, o sistema capitalista se opõe ao processo de emancipação da mulher, pois ele necessita, para a preservação da sua dominação, do trabalho feminino, tanto no espaço produtivo como no reprodutivo, conservando os mecanismos estruturais que geram a subordinação da mulher (NOGUEIRA, 2010).

É importante ressaltar que a conquista de direitos e de independência por determinadas mulheres não significa uma verdadeira emancipação do grupo feminino. Não basta que uma parte das mulheres ocupe relevantes posições econômicas e/ou políticas de domínio masculino, pois esse fato não destrói o poder patriarcal, a natureza do sistema continua a mesma. Para a sua superação são necessárias transformações estruturais “no sentido da preservação das diferenças e da eliminação das desigualdades.” (SAFFIOTI, 2009, p. 14-15).

10 . Para mais informações e detalhes sobre o tema, ver: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/11/12/saiba-o-que-muda-com-a-reforma-da-previdencia.ghtml> e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

Destarte, na atual conjuntura de exploração-dominação capitalista é impossível pensar numa real emancipação feminina. Cisne (2018) discute que a emancipação da mulher não possui apenas uma dimensão econômica, é preciso também transformar a ideologia “patriarcal-racista-capitalista” dominante, transformar a cultura e os valores vigentes é uma tarefa indispensável. A luta anticapitalista deve ser horizonte e estratégia do movimento feminista, compreendendo que na atual forma de sociabilidade, a igualdade real entre os sexos e a emancipação da mulher nunca se concretizará. A luta pela emancipação das mulheres está associada à luta pela emancipação humana, com a desalienação das relações sociais e o fim das relações de dominação, exploração e opressão da mulher. Esta luta deve ser liderada pelas mulheres, mas estende-se a toda uma classe que se pretende revolucionária.

Considerando que no atual sistema de produção é irrealizável o fim das desigualdades, uma vez que o sistema se sustenta nelas, a luta pela emancipação das mulheres é uma luta de toda uma categoria subalternizada neste regime social. Cisne (2018) posiciona-se afirmando que para uma verdadeira emancipação feminina é preciso superar a atual sociabilidade capitalista, abolir a propriedade privada e transformar a economia doméstica individual em uma economia doméstica socializada.

Devreux (2005) enfatiza que o horizonte da luta das mulheres não é o desaparecimento dos homens ou uma “guerra dos sexos”, mas sim o desaparecimento da opressão de um grupo social sobre o outro, ou seja, o fim da dominação patriarcal dos homens sobre as mulheres. Nesse sentido, não basta que as mulheres se organizem individualmente e tentem resistir às opressões do sistema, não basta apenas o “empoderamento” individual da classe feminina, o movimento feminista precisa ser coletivo, uno e coeso. Cisne e Santos (2018) acreditam que para a alteração do quadro de opressão da mulher na atualidade mudanças individuais são importantes, mas insuficientes. Para as autoras, é indispensável a organização política coletiva.

Ademais, recordar-se que os sistemas de opressão e exploração racista, sexista e patriarcalista estão enovelados e não podem ser trabalhados separadamente é essencial. Nenhuma opressão é superior a outra e tais diversidades precisam ser reconhecidas dentro de um movimento que vislumbra a revolução social. A unidade exige, conforme Cisne (2018, p. 213), “[...] o reconhecimento das diferenças. Do contrário, seria homogeneidade, e não podemos negar que a classe não é homogênea, posto que é permeada e constituída pelas relações de sexo e raça”. Qui-rino (2015) reconhece a heterogeneidade existente dentro das reivindicações femininas, considerando também que nenhuma luta é maior ou mais importante que a outra. Para a autora (2015, p. 243):

Todas sofrem da opressão secular enquanto mulheres, mas a mulher trabalhadora, operária, carrega a dualidade de sua condição feminina e proletária – a opressão e a exploração. Quando uma mulher negra e operária, por exemplo, enfrenta conflitos, o faz como mulher, trabalhadora e negra, não faz reivindicações ou se posiciona separadamente. Lutando dessa maneira, ela combate a superexploração de todos e de todas, e sua luta acaba tendo um alcance universal.

Perceber a heterogeneidade dos grupos femininos, na visão de Cisne (2018), propicia a construção de estratégias de resistência coletiva no enfrentamento ao sistema patriarcal-racista-capitalista. Ao direcionar à análise um olhar sensível a todas as formas de desigualdades, é possível a construção de um movimento revolucionário consciente de que as discriminações não são um problema de apenas um grupo específico, mas de toda a classe que se pretende revolucionária.

**A EDUCAÇÃO FORMAL NA
ERA CAPITALISTA E A
OFERTA DE QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL**

3



3.1 EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DA SOCIABILIDADE BURGUESA

A educação como complexo social assume a função de necessariamente assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real e da produção e socialização do conhecimento científico. De acordo com Duarte (1993, p.13):

A ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não-materiais) singulares.

Para o autor supracitado, esta singularidade está intrinsecamente relacionada à história social e à formação de todo ser humano, agrupando, de forma sintética e dinâmica, um conjunto de elementos produzidos. Desta forma, a ação educativa possui necessariamente uma singularidade histórica e social. Duarte (1993) procura analisar o caráter contraditoriamente humanizador e alienador com que se tem efetivado o processo educativo de objetivação e apropriação do ser humano, ponderando que as relações nas quais se realizam esse processo são relações de dominação de classes e desigualdades. Esse processo de apropriação do real e do gênero humano acaba reforçando e ampliando as desigualdades entre as classes e as condições necessárias à acumulação monetária incessante do sistema capitalista e da sociabilidade instaurada por ele, ou seja, reproduz a alienação decorrente das relações sociais de dominação. Não obstante, a formação do indivíduo enquanto ser humano não pode se realizar sem a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história da humanidade (DUARTE, 1993).

Entre os animais irracionais, não se vislumbra a possibilidade de processos ou atos educativos, pois todo o “conhecimento” que as espécies possuem faz parte de um processo biológico, apreendido tão somente como uma herança genética. Barbosa

(2015) explica que diferentemente dos outros animais, para os quais a espécie torna seus comportamentos e habilidades inalteráveis, as características humanas não estão na espécie, elas possuem uma existência objetiva, o indivíduo precisa apropriar-se delas, objetivar-se para se tornar gênero humano. Nesta perspectiva, Duarte (1993) clarifica afirmando que: “[...] a formação do indivíduo é um duplo processo de relacionamento com o gênero humano, isto é, a apropriação das características humanas objetivadas e a objetivação individual mediada pelo que foi apropriado” (DUARTE, 1993, p. 18). Assim, além de apreender e reproduzir as características próprias do ser humano, os sujeitos também avançam e criam o novo, que poderá ser transmitido às futuras gerações da espécie. Este processo eminentemente educativo de formação do gênero humano expressa a síntese em cada momento histórico de toda objetivação humana já realizada.

Para se formar enquanto um ser do gênero humano, o indivíduo tem que se formar enquanto um ser social (DUARTE, 1993). Porém, a sociabilidade atual está permeada por relações de dominação e opressão de uma classe pela outra e impõe um modo de ser funcional à lógica capitalista, o que torna a formação educativa alienante e restritiva. Entretanto, essa condição não é imutável e eterna, a objetivação do indivíduo será humanizadora ou alienadora dependendo do contexto sócio-histórico da humanidade. Em outras palavras, a educação, em sentido amplo, corresponderia à apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para que os indivíduos se tornem membros do gênero humano. Essa apropriação leva em consideração o que foi produzido pelas gerações passadas e se situa dentro de um contexto histórico, podendo ter sentidos e direções diferentes. No atual sistema de produção no qual vivemos, essa educação é organizada de modo a servir à reprodução dos interesses das classes dominantes.

No desenvolvimento do modo de produção capitalista, a transmissão do saber derivada pela educação em instituições

escolares colocou-se como uma educação privilegiada e essencialmente necessária. Desta forma, a escola se tornou o elemento central na difusão de conhecimentos técnicos e científicos produzidos pela humanidade. Essa demanda por educação escolarizada surgiu para atender aos interesses do capital que, para a sua expansão, necessitava de trabalhadores minimamente qualificados nas linhas de produção. Barbosa (2015, p. 81) afirma que:

[...] a universalização da educação formal surge como uma necessidade da burguesia para a formação do homem necessário ao novo mundo em transformação, cujos valores, princípios e relações sociais não podiam ser mais construídos pela educação de molde feudal.

Há uma relação fundamental entre educação e trabalho. Conforme Barbosa (2015), a educação está relacionada ao processo de reprodução do ser social, e esse processo educativo relaciona-se ao trabalho como categoria que permite a articulação entre as esferas da vida orgânica, inorgânica e do ser social. Para trabalhar, as pessoas precisam apropriar-se dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade e/ou produzir novos conhecimentos, sendo esse processo eminentemente educativo.

Para Pino (2017), estando o trabalho configurado como princípio educativo e a sociedade capitalista fundada na exploração desse trabalho, a educação formal receberá, consequentemente, a função de apenas qualificar operários. As evidências históricas demonstram que a classe dominante, ao conceder a educação escolar para a classe trabalhadora, objetivava a reprodução do capital e a transmissão dos valores burgueses como os verdadeiros e adequados a serem internalizados. Na sociedade capitalista, portanto, a educação escolar tem a função de preparar o indivíduo para o trabalho. Desse modo,

a universalização da educação teve o propósito de adestrar e instruir a força de trabalho, no limite do essencial.

Corroborando com Barbosa (2015), consideramos que a função social da escola é fornecer acesso ao conteúdo cultural, científico e histórico produzido pela humanidade, entretanto, nas sociedades de classe, o acesso a uma grande parte deste conteúdo é limitado às classes dominantes, ao passo que a educação tecnicista e instrutiva se dirige para as classes trabalhadoras. Desta forma, contraditoriamente, a universalização da educação trouxe restrições para a classe trabalhadora. É que esta educação não passava de uma educação formal, puramente tecnicista e, por vezes, simplória, apenas para atender às necessidades da produção e suas novas formas de trabalho. Não era interessante formar pensadores dentre o proletariado, mas sim, meros reprodutores, disciplinados para o controle e a subordinação. Em suma, a intenção da universalização da educação pela burguesia era o adestramento e a docilidade dos filhos da classe trabalhadora.

Nessa direção, baseando-se na perspectiva apresentada por Mészáros (2008), a educação formal pode ser entendida como um instrumento da sociabilidade do capital para a manutenção do status quo, voltada à internalização do modo capitalista de reprodução da vida social. A educação institucionalizada serviria como uma estratégia de manutenção da hegemonia do capital, especialmente para fins de conformidade e manipulação ideológica da classe trabalhadora.

Ainda sob a análise de Mészáros (2008), a função da educação está na internalização pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, incorporando também formas de agir e posturas adequadas à sua posição. A educação na sociedade capitalista faz este trabalho de interiorização de valores burgueses e capitalistas como próprios de todos os seres humanos, dando legitimidade e fazendo-os acreditar e reproduzir toda a lógica brutal e excludente do capital. Para conseguir esse consenso e manter-se como ordem

única e dominante, o sistema capitalista lança mão de várias armas ideológicas.

De acordo com as ideias do pensador e filósofo marxista Antônio Gramsci, a hegemonia é a capacidade de direção, de conquistar aliança e conquistar o consenso e a aprovação social de determinados comportamentos e valores morais. A burguesia, com o seu modo de produção socioeconômico, vem procurando manter-se como hegemônica desde a queda do feudalismo. Dias (2011) afirma que a construção da hegemonia de uma classe dominante passa pela desqualificação e subordinação da outra classe, dos seus problemas e de seu modo de viver.

Para que a hegemonia de uma classe se estabeleça, é necessária uma reforma intelectual e moral; é necessário atingir o modo de ser, pensar e agir das pessoas (DAROS, 2019). E para isso, a educação tem um papel fundamental como formadora de pensamentos desde a infância dos indivíduos. Durante toda a história, a educação institucionalizada e os seus aparelhos reprodutores tiveram de se adaptar às determinações reprodutivas do sistema capitalista. As instituições educacionais constituem um espaço privilegiado, pois a doutrinação ideológica realizada em seus espaços tem forças para prevalecer por toda a vida e atinge outras dimensões da vida social do indivíduo. Assim, a ideologia burguesa consoante à acumulação capitalista acaba atingindo cada domínio singular de objetivação do ser humano.

Com o objetivo de manter-se como sistema dominante e amenizar suas crises cíclicas com os poucos momentos de crescimento, o desenvolvimento do sistema capitalista tem caminhado ao lado da doutrinação da classe trabalhadora, impondo os valores da ordem social do capital como a ordem natural inalterável. Trata-se de uma educação voltada aos interesses capitalistas, com traços discriminadores e elitistas, desenvolvida da forma que for mais conveniente ideologicamente para o capital. Pino (2017) destaca, por exemplo, a adoção de uma individualidade exacerbada, aliada à competitividade e à pressão por resultados positivos:

A perspectiva individual, sendo hegemônica, fortalece os preceitos da sociedade capitalista para que os/as jovens internalizem a ideia de que devem construir o próprio futuro individualmente, sob o signo da competitividade, camuflando as desigualdades geradas pela sociabilidade do capital que resultam na falta de oportunidades igualitárias para a maioria da população, especialmente mulheres negras. (PINO, 2017, p. 54-55).

Tonet (2006) explica que sendo a formação moral e ética parte importante do processo educativo, a apropriação centrada no indivíduo em oposição a outros indivíduos induz a uma deformação de personalidade, pois a nossa formação nos leva a legitimar uma forma de sociabilidade centrada na desigualdade social e na exploração e opressão de determinados grupos. Nesse contexto de sociabilidade capitalista, a educação pode assumir um papel de reforçadora da desigualdade social, uma vez que o sistema educacional se centra na distribuição de certificações educacionais e na formação de mão de obra para o trabalho precarizado, dificultando a ascensão social de camadas subalternizadas da população.

A educação, se adotada em uma perspectiva transformadora, poderá ser capaz de fornecer elementos para que o indivíduo compreenda as determinações do processo histórico da sociabilidade capitalista, formando consciência crítica que fortaleça a defesa da superação dessa forma desigual de sociedade. Saviani (1999) defende a implementação de uma “pedagogia revolucionária” nas escolas, que possa lutar concretamente contra a recomposição dos mecanismos hegemônicos de dominação burguesa, buscando abrir espaço para a construção coletiva de uma nova sociedade igualitária. Essa educação emancipatória é uma realidade possível, embora não seja de fácil efetivação, pois, como já explicitado, a intenção do sistema é produzir consenso e conformação para legitimar como única e insuperável a ordem vigente.

É de fundamental relevância uma prática educacional transformadora, na qual a escola assuma o papel de transformação das relações sociais, possibilitando a análise consciente e crítica das formas de dominação e opressão presentes na sociedade, lutando pela construção de novas formas de produção e reprodução da vida. Neste panorama, a educação poderá se constituir como um recurso contra-hegemônico, como forma de resistência ao conhecimento opressor institucionalizado.

O objetivo da classe trabalhadora deve ser a conquista do controle social total dos meios de produção e a construção e transformação progressiva da consciência dos indivíduos para responder às situações de opressão e exploração. E a educação exerce papel crucial neste decurso – se aliada a uma visão revolucionária, pode contribuir na elaboração de estratégias e práticas pedagógicas apropriadas tanto para mudar a consciência dos indivíduos quanto para metamorfosear as condições objetivas de reprodução social, abrindo horizontes para a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. Isto é, a educação possui condições objetivas de produzir conhecimento de caráter revolucionário.

3.2 REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E POLITECNIA NO BRASIL

Ao longo da sua trajetória, a educação profissional e tecnológica no Brasil passou por transformações, motivadas pelos contextos históricos, políticos, culturais e econômicos do país. Desde o seu surgimento formal, a partir do Decreto nº 7.566, de 1909, a educação profissional e tecnológica já recebeu vários direcionamentos e interpretações, na maioria das vezes, com forte influência dos interesses das classes dirigentes brasileiras.

Durante a sua história, diversos instrumentos legais buscaram regulamentar as ações realizadas nessa modalidade de ensino. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº

9394/1996) dedicou à educação profissional e tecnológica um capítulo onde permite sua articulação com o ensino regular ou por meio da educação continuada, visando integrá-la ao trabalho, à ciência e à tecnologia, tendo em vista a formação para o mundo do trabalho.

Para entendermos como foram construídos os conceitos e objetivos da educação profissional e tecnológica, recorreremos às formulações marxistas, entendendo que esse arcabouço teórico e analítico da realidade contém premissas que levam a uma construção emancipatória do processo educacional. Vale ressaltar que os significados atribuídos a este tipo de educação podem ser instrumentos para a emancipação humana e a plena liberdade intelectual dos sujeitos, mas também para a opressão e subalternização da classe trabalhadora, na medida em que desconsidera aspectos críticos, filosóficos e humanitários do processo educacional.

Em 1848, Karl Marx defendia, no Manifesto do Partido Comunista, que a educação deveria tornar-se pública, gratuita e universal, ressaltando que era necessário haver uma unificação da educação com a produção material. Utilizando essa concepção, diversos autores vêm defendendo o conceito de educação tecnológica como um processo educativo no qual haveria a união da instrução com o trabalho social útil, e que essa união deveria ser a semente da educação do futuro. Nesse sentido, a educação tecnológica se basearia em uma concepção ampla e de formação integral e omnilateral do ser social.

Essa concepção não se preocupa com a divisão de níveis e graus de ensino, limitando-se à capacitação ou à formação técnica, mas busca um processo educativo global e unificado da formação técnico-profissional. A educação profissional e tecnológica deve propor o desenvolvimento integral do(a) trabalhador(a), ampliando as suas habilidades cognitivas, enfatizando o domínio de habilidades voltadas não somente ao aspecto técnico-científico, mas também socioafetivo, ético-político e econômico.

De acordo com Manacorda (1991), Marx utiliza como sinônimos os termos educação tecnológica e educação politécnica ou politecnia e acredita que ela seria responsável pela superação da divisão social do trabalho. A educação deveria propiciar aos estudantes a possibilidade de construção e reconstrução dos princípios científicos sobre os quais se fundamentam os processos sociais e técnicos que sustentam os sistemas de produção em cada momento histórico. Em contrapartida, o que se construiu sob a égida do sistema capitalista e da burguesia em ascensão, que assume uma posição conservadora logo após a revolução industrial, foram sistemas e políticas educacionais caracterizados pela exclusão e a segregação.

O ensino denominado profissional e/ou técnico visava levar uma educação truncada para a classe trabalhadora, focada na “tecnificação”, numa qualificação restrita e somente no “saber fazer”, excluindo o pensamento crítico e filosófico. Isso porque, para o sistema, interessava formar mão de obra qualificada que não questionasse os atuais valores sociais burgueses capitalistas.

Segundo Filho e Campello (2008), especialmente a partir do final do século XVIII, no esteio dos Estados liberais e/ou autoritários, foram estabelecidos modelos de educação para os filhos da classe trabalhadora e para os filhos da elite, cujo traço distintivo desses modelos era a dualidade do sistema educacional, que nada mais era que a expressão da dualidade estrutural que caracteriza as sociedades capitalistas marcadas pela desigualdade e pela divisão social do trabalho.

Em seus escritos, Marx destaca o sentido redutor da então educação profissional de sua época, vista pelo autor como um mero treinamento e adestramento, limitada às tarefas imediatas da produção capitalista. Já a ideia de educação pensada por Marx e seus sucessores teóricos ampliava esse horizonte de qualificação imediatista para um domínio dos princípios gerais da produção moderna e o manejo das técnicas e instrumentos dos diversos ramos da produção industrial (FILHO; CAMPELLO, 2009).

A educação tecnológica ou politécnica se concentra em proporcionar ao/à estudante uma formação ampla e integral para formar um sujeito capaz de lidar com a tecnologia e a ciência, mas também refletir sobre elas, pensar criticamente sobre seu desenvolvimento, uso e consequências. Conforme os escritos de Costa (2015), a politecnia compreende um instrumento de formação humana que, nascida em solo capitalista, não se restringe a ele, mas busca transcendê-lo para além da realidade entendida e imposta pelo sistema do capital como a única possível. O autor defende que a politecnia é uma proposta de formação que avança em direção à emancipação humana, contribuindo em todos os aspectos, mas sem esgotá-los. Assim, a educação politécnica poderia ter, segundo Costa (2015, p. 156-157):

[...] o sentido de emancipação pela necessidade de absorção dos elementos científicos tecnológicos que caracterizavam o estágio de evolução das forças produtivas da época. Portanto, vislumbrando germens que potencializavam o processo de (re) evolução de cariz socialista.

Considerando o caráter ontológico do trabalho como princípio educativo, esse processo de aprendizagem e transmissão de conhecimentos deve estar conectado a um modelo que Antônio Gramsci nomeou de “escola unitária”. A escola unitária seria responsável pela articulação entre a técnica do trabalho e a sua base científica (politecnia). Bonfim (2009) esclarece que a escola não pode se manter presa às exigências do setor produtivo, devendo gozar de autonomia em relação às demandas empresariais. Todavia, ela deve também acompanhar o avanço científico e tecnológico no mundo, pois isso impacta a produção e a reprodução social.

No Brasil, o conceito de educação profissional e tecnológica foi parcialmente apropriado pela classe burguesa capitalista e repercutiu na formulação das políticas educacionais. Esse

processo ganha destaque a partir da década de 1970, época de criação dos primeiros centros federais de educação tecnológica, em 1978 (FILHO; CAMPELLO, 2009). No início dos anos 1990, as políticas educacionais brasileiras se adequaram e se alinharam às políticas neoliberais que passaram a predominar no mundo inteiro. A educação profissional e tecnológica no país ganha novas interpretações e sentidos, de acordo com os interesses da burguesia internacional.

O conceito de educação tecnológica e politécnica de inspiração marxista esteve e está presente nos debates da classe trabalhadora, sendo fortemente defendido por seus intelectuais orgânicos. No entanto, durante a construção das regulamentações, bases e diretrizes para a educação, esse debate é silenciado, permanecendo um entendimento diferente por parte do Ministério da Educação (MEC). Conforme Filho e Campello (2009), a proposta governamental para a educação profissional e tecnológica não se vincula a uma concepção pedagógica, mas a uma estratégia de caráter econômico. Esse caráter se expressa na preocupação em formar de maneira aligeirada e tecnicista os filhos da classe trabalhadora para a inserção rápida no mercado de trabalho, majoritariamente em postos de trabalho subalternizados e raramente nas posições de poder e comando.

Filho e Campello (2009) ressaltam ainda que a atual política em implementação da educação tecnológica na modalidade dos cursos superiores de tecnologia (de menor duração), em curso no Brasil desde o final dos anos 1990, pode reiterar a continuidade histórica de uma política de dualidade ou de fragmentação educacional, mediante a constituição de modelos alternativos e dirigidos a parcelas específicas da população.

Para Costa (2015), a ausência de um sistema de educação nacional que promova uma articulação orgânica entre os níveis e modalidades de educação contribui para a manutenção da dualidade histórica no modelo educacional brasileiro. Esse fenômeno é facilmente constatado quando observamos que atualmente, dentro do Ministério da Educação, existe uma

Secretaria de Educação Profissional (SETEC) para o ensino profissional e tecnológico e uma Secretaria de Educação Básica (SEB), que comanda ações dos ensinos fundamental e médio, corroborando com uma organização educacional dual. Ainda segundo o autor, as alterações realizadas na LDB a partir da Lei nº 11.741/2008 confirmam a separação do ensino profissional e tecnológico do sistema de ensino básico, considerando que o primeiro não é primordial e não está diretamente articulado ao segundo. Assim discorre o texto atual da LDB:

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I articulada com o ensino médio;

II subseqüente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno a habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (BRASIL, 2008).

Estas análises nos permitem concluir que historicamente o contexto socioeconômico da sociedade brasileira dificultou a implementação de um modelo educacional baseado na politecnicidade ou na educação tecnológica em seu sentido original. O próprio modelo educacional preconiza a desigualdade. E esta se materializa na dualidade de ensino e na segregação da população entre as modalidades existentes. Moura (2007) reflete que a extrema desigualdade socioeconômica vivenciada no país obriga determinada parcela da população a buscar inserção no mundo do trabalho mais rapidamente, optando por cursos e modalidades de ensino de menor duração e desprezando uma formação mais geral e crítico-filosófica. Para Moura (2007, p. 19):

[...] a tentativa de implementar a politecnicidade de forma universal e unitária não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não podem “se dar ao luxo” esperar até aos 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar.

Não obstante, para os(as) filhos(as) das elites e classes dirigentes, são ofertados – vendidos, na verdade – ensinamentos para um alto desempenho dos(as) estudantes nos exames de ingresso das universidades, especialmente as públicas, por serem mais bem reconhecidas que as universidades privadas, adotando uma concepção de educação equivocada, na qual se substitui o todo (formação integral) pela parte (aprovação para o ensino superior) (MOURA, 2007).

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

4



4.1 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO: uma reflexão sobre o seu percurso histórico, sociopolítico e normativo

A ideia de que a educação é um vetor de inclusão e ascensão social vem sendo defendida por gerações de pensadores. Nesse ínterim, há alguns pontos que precisam ser cuidadosamente discutidos. O processo histórico de evolução da educação formal no Brasil relaciona-se ao desenvolvimento econômico, político e social da nação brasileira. O investimento em educação foi apresentado como caminho para a modernidade, para um futuro melhor para todos e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Diferente disso, ao longo da história brasileira, observa-se que as classes dominantes sempre defenderam e legitimaram interesses próprios no sistema educacional.

A desigualdade social, fruto de um sistema socioeconômico baseado na apropriação privada dos meios de produção e no enriquecimento através do trabalho de uma classe social, reflete na organização do modelo educacional brasileiro, caracterizado por uma dualidade. Criou-se uma escola destinada a preparar as classes burguesas e dirigentes para garantir a construção e a manutenção da ordem capitalista e outra, de caráter mais pragmático, para atender às demandas do mercado e do mundo da produção. Esta última está intrinsecamente ligada à implantação da educação profissional, técnica e tecnológica.

A história da educação profissional e tecnológica brasileira é marcada por avanços, retrocessos e descontinuidades, sofrendo forte influência dos processos políticos e econômicos vivenciados no país em cada período histórico. Segundo Moura (2007), até o século XIX, não há registros de iniciativas sistemáticas que possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. Não obstante, a educação propedêutica das elites já estava assegurada, formando as classes dirigentes e mantendo a ordem e hierarquia social burguesa. O autor afirma

ainda que os primeiros indícios de uma preocupação com a educação profissional surgem em 1809, com a promulgação de um Decreto de D. João VI que criava o Colégio das Fábricas¹¹.

De acordo com Reis (2013), com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, tem-se a abertura de fábricas e inicia-se uma preocupação com a aprendizagem industrial e comercial. Em 1826, já na fase imperial brasileira, houve a apresentação do Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império Brasileiro e manifestaram-se iniciativas preocupadas com a educação do país. Moura (2007, p. 06) relata que:

Ainda no século XIX, foram criadas sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, possibilitando-lhes uma base de instrução teórica e prática e iniciando-as no ensino industrial. Entre estas sociedades, as mais importantes foram os Liceus de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1858), de Salvador (1872), do Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886).

Em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, inaugurando uma política de incentivo para preparação de ofícios dentro destes três ramos, que deveriam expandir-se na economia brasileira. Reis (2013) enfatiza que as transformações ocorridas no Brasil na virada do século XIX para o século XX, quando o país começa a desenvolver um perfil urbano-industrial, repercutem fortemente no processo de escolarização da nação brasileira. Neste momento, segundo a autora, surgem ideias e movimentos políticos preocupados em modificar os padrões

11. Segundo dados do Arquivo Nacional, na página Memória da Administração Pública Brasileira, o Colégio das Fábricas reuniu artífices, manufatureiros e aprendizes portugueses e foi criado para garantir subsistência e educação a imigrantes portugueses enquanto não se empregassem nos trabalhos das fábricas. O colégio possuía dez unidades dispersas por várias ruas do Rio de Janeiro, tendo 72 artífices em ocupações diversas.

da sociedade, especialmente no que diz respeito às instituições escolares. O objetivo do Estado era aumentar a instrução da população para obter progresso e modernização, além de garantir a ordem social burguesa vigente.

A ideia de o Estado brasileiro destinar recursos financeiros para a criação de escolas profissionais surgiu em 1906, no governo de Afonso Pena. O então presidente do Brasil publicou a proposição 195, alocando recursos financeiros para iniciar o desenvolvimento de escolas profissionais no âmbito federal. Em 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha expediu o Decreto 7.566, criando 19 Escolas de Aprendizagem e Artífices no Brasil, cuja finalidade era encaminhar o jovem para a aprendizagem de ofícios, com o olhar voltado para os pobres e buscando diminuir a ociosidade e afastá-los da criminalidade. Segundo Bezerra (2010), a criação das escolas foi fortemente influenciada por ideais positivistas e pela preocupação com o ordenamento social do país.

As escolas eram destinadas ao ensino primário, profissional e gratuito e tinham como objetivo formar “operários e contra-mestres” considerando também as especificidades das indústrias locais. Para ingressar nessas instituições era essencial que o estudante comprovasse que era “desfavorecido de fortuna”, como versa a própria lei (BRASIL, 1909). Apenas meninos podiam ser matricular, e eram oferecidos cursos primários para os estudantes que não soubessem ler, escrever e contar.

Pegado (2006) relata que, nos primeiros anos, o número de alunos matriculados era insignificante e a taxa de evasão era alta. Isto acontecia, muito provavelmente, pela necessidade de os adolescentes ingressarem no mercado de trabalho precocemente, para ajudar na composição dos rendimentos familiares. Ainda segundo a autora, os objetivos das Escolas de Artífices e Ofícios não se restringia apenas em ensinar ofícios, mas também acolher os jovens oriundos das classes pobres e qualificar essa mão-de-obra para atender à industrialização, atuando de forma correcional e assistencial.

Assim, a educação profissional nasce reforçando a dualidade educacional no Brasil, que separou a instrução dada aos filhos das classes burguesas e aos filhos das classes trabalhadoras. Para estes últimos, o ensino voltado ao trabalho nas indústrias era o necessário e adequado. Segundo Bonfim (2009), desde seus primórdios, a Escola Profissional se configurou de modo paralelo ao Ensino Secundário. Ela possuía especificidades próprias, além de características e objetivos diferentes da proposta de caráter propedêutico oferecida para as elites brasileiras, que frequentemente prosseguiram os estudos em nível universitário. Por um longo período, os cursos profissionais tinham um caráter terminal e não permitiam acesso ao ensino superior. Nas palavras de Bonfim (2009, p. 67):

Com isso, o sistema educacional ficou estruturado de maneira dualista, ou seja, o Ensino Primário e o Profissional destinavam-se aos pobres, e o Ensino Secundário e Superior, aos ricos, num claro reflexo da estrutura da sociedade capitalista.

Com a Constituição de 1937, o Ensino Profissional, destinado “às classes menos favorecidas”, passa a ser considerado dever do Estado e também das indústrias. Esta é a primeira vez que o ensino profissional é referenciado em uma Constituição Federal brasileira.

Na década de 1940, ainda no Governo Getúlio Vargas (1937-1945), foram promulgadas as Leis Orgânicas da Educação Nacional, que reformaram o Ensino Primário, o Técnico-Profissional (comercial, industrial e agrícola), o Secundário e o Normal¹². Esse conjunto de mudanças ficou conhecido como Reforma Capanema, em alusão a Gustavo Capanema, então Ministro da Educação.

12 . O Ensino Normal correspondia a um curso, em geral de segundo grau, destinado à formação de professores(as) para lecionarem no Ensino Primário.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial, como ficou conhecido o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1940, estabelecia uma nova organização para as escolas de formação profissional. De acordo com Medeiros Neta, Nascimento e Rodrigues (2012, p. 102):

A Lei Orgânica do Ensino Industrial tinha por finalidade formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais; dar aos trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados, uma qualificação profissional; aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados a divulgar conhecimentos de atualidades técnicas.

A partir de então, as instituições de ensino profissional poderiam ofertar cursos de grau médio, o que alterava a sua estrutura curricular de formação básica até então existente. Dessa forma, a organização do ensino profissional passou a ter a seguinte configuração: cursos ordinários, constituídos por cursos do 1º e 2º ciclos; e cursos extraordinários (MEDEIROS NETA; SILVA, 2017). Vários outros dispositivos legais foram criados para dar sustentação e regulamentar a Reforma do Ensino Profissional, dentre eles temos o Decreto-lei nº 8.673, de 3 de fevereiro de 1942, que regulamenta os Cursos do Ensino Industrial; o Decreto-Lei nº 4.119, de 21 de fevereiro de 1942, que trata das Disposições transitórias para execução da Lei Orgânica; e o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que institui as 11 (onze) Escolas Técnicas e 13 (treze) Escolas Industriais na rede federal de ensino.

No início da década de 1940, o Brasil encontrava-se em uma fase ditatorial imposta por Getúlio Vargas, conhecida como Estado Novo. Silva (2012) reflete que durante esse momento histórico, a educação profissional era interesse do Governo, pois a partir dela era possível formar homens obedientes e, ao mesmo tempo, capazes de atender às novas demandas urbano-

industriais. Para tal, ganha destaque nos currículos também a formação moral e cívica dos(as) estudantes.

Nesse período, o ensino técnico-profissional foi inserido no sistema de ensino regular, mas de forma paralela ao ensino médio tradicional, já que não permitia o acesso direto ao ensino superior. Como o acesso ao nível superior continuou sendo permitido somente aos(às) estudantes formados(as) pelo ensino secundário tradicional, os(as) alunos(as) do ensino técnico-profissionalizante continuaram excluídos(as). Para Bonfim (2009), essa organização escolar, que separava em duas trajetórias distintas a formação educacional, era profundamente dualista.

Vale destacar ainda que também foi na década de 1940 que se deu a transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Técnicas Industriais. Ademais, houve a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), através do Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.

Durante os anos de 1950, o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1959) buscou estreitar a relação entre Estado e economia, e, com o objetivo de industrializar o país, pôs em prática políticas de desenvolvimento econômico. Neste contexto, ganha força a discussão sobre qual educação é necessária a uma sociedade que visava um modelo de desenvolvimento industrial capitalista semelhante aos países chamados de “primeiro mundo”. A indústria automobilística surge como o grande ícone da consolidação da indústria nacional no governo JK, que busca também fortalecer empresas estatais. Esse período também é marcado pela ampliação da educação profissionalizante que, pela primeira vez, é prevista no Plano de Metas, sendo destinado 3,4% do orçamento público para grandes investimentos em infraestrutura no setor educacional (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2009).

Em 1959 ocorreu uma nova reforma do ensino industrial, com a Lei nº 3.552. As escolas industriais e técnicas são transformadas em autarquias e passam a ser denominadas de Escolas Técnicas Federais, intensificando a formação de técnicos.

Ganham, também, autonomia didática e de gestão, além de melhorias nas qualidades dos cursos (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2009). A reforma do ensino industrial esclarece quais os objetivos das escolas e estabelece as normas da organização escolar e administrativa das instituições (CAMELO; MOURA, 2006).

Somente em 1961, após 13 anos de um longo e polêmico debate acerca dos rumos da educação brasileira, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4024/61. Na visão de Moura (2007, p. 11):

[...] a LDB refletiu as contradições da sociedade em geral e da esfera educacional em particular. Desse modo, a primeira LDB envolve todos os níveis e modalidades acadêmica e profissional de ensino e, por um lado, proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, mas, por outro, dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação.

Assim, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação estruturou a educação brasileira em três graus: primário, médio e superior. No que tange ao ensino médio e profissionalizante, a educação de grau médio foi composta de dois ciclos: ginásial (11 aos 14 anos), com o mesmo currículo para todos os estudantes; e colegial (15 aos 17 anos), que abarcava cursos secundários, técnicos e de formação de professores(as). A educação de grau superior agora poderia ser acessada por todos(as) os(a) concluintes da educação de grau médio, mediante habilitação em concurso (MOURA, 2007).

O ano de 1968 é marcado pela regulamentação da profissão de técnico industrial, através da lei 5.524, sancionada pelo presidente Artur da Costa e Silva, no período da ditadura militar. Ainda sob o regime ditatorial, a Lei nº 5.692, de 1971, introduziu uma tentativa de estruturar a educação de nível médio no

Brasil como profissionalizante para todos os(a) estudantes. A legislação instituiu uma profissionalização compulsória nas redes públicas e privadas para os(as) alunos(as) de nível médio. Não obstante, Moura (2007, p. 12) reflete que tal medida não obteve efetividade e que a educação brasileira seguiu um caminho distinto ao que foi proposto pela lei:

Em primeiro lugar, na prática, a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e no federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites. Nos sistemas estaduais de ensino a profissionalização compulsória foi amplamente problemática e não foi implantada completamente. Em primeiro lugar, porque a concepção curricular que emanava da Lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o “mercado de trabalho”, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão.

Outra problemática decorrente dessa profissionalização compulsória foi a falta de investimento do poder público na rede estadual e municipal de educação. Sem recursos para construir laboratórios e sem infraestrutura para ofertar uma gama diversificada de cursos, as escolas que conseguiram aderir ao ensino profissionalizante implantaram cursos técnicos como administração, contabilidade e secretariado. Em pouco tempo, houve a saturação no mercado de profissionais desses ramos. Apenas as instituições federais conseguiram abarcar uma pluralidade de cursos com qualidade. Se o propósito do governo era a unificação dos currículos e a introdução de um modelo educacional que visava à politecnia e à união de saberes para desenvolver o aluno em sua integralidade, deveriam ter sido mais bem estruturados os recursos físicos e

humanos do sistema educacional do país. No entanto, entre as escolas técnicas federais as reformas educacionais dos governos militares repercutiram positivamente – essas instituições obtiveram progresso e se tornaram referência no Brasil.

Em 1978, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários. Essa mudança conferiu àquelas instituições mais uma atribuição: formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que viria a ser abarcado por toda a rede federal de educação profissional e tecnológica. Segundo Pacheco, Pereira e Sobrinho (2009), essas mudanças significavam mais uma estratégia estatal para adequar o ensino profissional às demandas do desenvolvimento econômico e ao projeto das elites dirigentes para a educação. A ideia, alinhada aos ideais burgueses e liberais, era a ampliação da oferta de cursos de nível superior de curta duração fora das universidades, objetivando redirecionar a demanda pela universidade para o mercado.

Em 1994, o presidente Itamar Franco sanciona a lei nº 8.948, que cria o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, no entanto, essa transformação só veio a concretizar-se em 1998, por meio de decreto específico. A lei transforma todas as Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e declara que estas instituições serão gradativamente implantadas, com estrutura organizacional e funcional estabelecidas em estatuto e regimento próprios.

Vale ainda ressaltar que, segundo Silva (2009), a criação dos CEFETs formou a base do sistema nacional de educação tecnológica, porém outra lei, sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, traz alguns entraves para a expansão da rede. A lei nº 9.649/98 repassa a competência da criação de novas escolas para os Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, delegando a esses a manutenção e gestão dos novos estabelecimentos

educacionais que viessem a ser construídos. Desta forma, apesar de o governo federal assumir o compromisso de manter as escolas já existentes, novas instituições só poderiam ser inauguradas se contassem com o financiamento e a manutenção por outros órgãos. Assim versa a lei em seu artigo 47:

Art. 47. O art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorre no Congresso Nacional o processo que culmina com a entrada em vigor de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394/96. Nesta época, a maioria das escolas havia deixado de oferecer o ensino médio profissionalizante, exceto a rede federal e alguns poucos sistemas estaduais de ensino (MOURA, 2007).

O Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) protagonizou uma reforma neoliberal dirigida ao sistema produtivo e que favoreceu os interesses dos setores educacionais privados. Em 1997, é promulgado o Decreto nº 2.208, que promoveu mais uma reforma na educação profissional e separou os cursos de formação profissional e o ensino médio. O decreto determinou que a formação técnica fosse oferecida à parte do ensino médio regular. O Art. 5º do Decreto nº 2.208/97 determinava que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997).

Essa separação recolocou a dualidade do sistema educacional brasileiro que, na verdade, nunca deixou de existir, mesmo com legislação específica. Além disso, a reforma promovida pelo Decreto configurou o ensino profissional em três modalidades: concomitância interna, concomitância externa e pós-médio. Adotou também o ensino por competências e dividiu a educação profissional em três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico. Em consonância com a LDB 9397/96, as instituições que ofereciam a formação técnico-profissional deveriam construir uma rede própria, paralela ao sistema regular de ensino e integrada pelos serviços nacionais de formação profissional.

Além do aprofundamento da dualidade, existente em todo o percurso educacional brasileiro, fato reconhecido por diversos autores da área da educação, inicia-se também um processo de sucateamento da educação pública com cortes progressivos de recursos, em um movimento de desresponsabilização do Estado. Este passou a priorizar ainda mais as entidades privadas, refletindo os ideais neoliberais em expansão no mundo neste período histórico. Juntamente com o novo aparato legal que estabeleceu as bases da reforma da educação profissional, o governo federal negocia empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a reforma como parte integrante do projeto de privatização do Estado brasileiro. Esse financiamento é materializado por meio de um programa nomeado Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)¹³ (MOURA, 2007).

No final dos anos 1990, vários outros atos normativos sancionados pelo governo buscam direcionar a rede federal para a priorização da oferta de cursos superiores, em detrimento

13 . De acordo com Moura (2007), a função do PROPEP era reestruturar a Rede Federal do ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais e comunitárias, objetivando torná-la competitiva no mercado educacional e, dessa forma, caminhar na direção do autofinanciamento. O Programa tinha duração prevista de 5 anos. Ao final, essas instituições deveriam estar preparadas para buscar parte de seus orçamentos.

dos cursos técnicos. A ideia era a de que a educação profissional e a formação de técnicos deveriam tornar-se responsabilidade dos Estados e da iniciativa privada (SILVA, 2009). Essas medidas beneficiaram a rede privada, que ampliou a oferta e formação técnica e profissional com o recebimento de recursos federais, como já se verificava com o Sistema S.

De acordo com Pegado (2006), é com a posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, que a política de ampliação da rede tecnológica é retomada¹⁴, o financiamento público começa a ser recuperado e novas unidades são criadas. O Decreto nº 5.154/04 estabeleceu a possibilidade de integrar novamente o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, mantendo também as ofertas de cursos técnicos subsequentes e concomitantes. Na sequência, em 2005, ocorreu a alteração da lei que prejudicava a expansão da rede federal e iniciou-se uma reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica.

Bonfim (2009) reflete que o novo Decreto, inspirado na proposta de escola politécnica para a classe trabalhadora, tornou possível a integração do ensino médio com o técnico de nível médio. Porém, não resolveu os problemas da educação profissional, uma vez que modificou pouco a legislação anterior, proposta pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Assim como a autora, vários estudiosos reconhecem que houve avanços significativos com a posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva em 2003, mas nada que alterasse significativamente a direção burguesa dada à educação do país. A eleição de Lula trazia a esperança de que outro projeto de educação, baseado em princípios socialistas, humanos e

14 . De acordo com a reflexão de Vasconcellos (2017, p. 36): “[...] chamar de retomada, no entanto, pode levar a crer que a Rede já teria passado por um momento de esforço de franca expansão como ocorrido nos governos petistas: não ocorreu na história brasileira outro momento de expansão e reorganização político-pedagógica da EPT na escala e na proporção dadas nestes governos.”

críticos, fosse forjado, preparando a classe trabalhadora para a construção de uma nova sociedade igualitária. Porém, o que de fato aconteceu foi a imposição de leis e decretos que garantiram parcialmente a implantação de uma educação com princípios humanistas.

Na data de 24 de abril de 2007, o Decreto nº 6.095 estabelece as diretrizes para o processo de integração de instituições federais, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Neste decreto foi delineado que os institutos se caracterizariam como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas (TURMENA; AZEVEDO, 2017).

Em 2008, após o aprofundamento de muitos debates sobre a rede federal, o então presidente Lula sanciona a lei 11.892, que institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A lei confere aos Institutos natureza jurídica de autarquia, autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparando os Institutos Federais às Universidades Federais.

O discurso governamental aponta um novo modelo de instituição e de educação, voltado para a promoção da justiça e inclusão social, da equidade, do desenvolvimento sustentável, como também para a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Silva (2009, p. 10) analisa que:

A proposta dos Institutos Federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana.

Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010, p. 78) explicam que os institutos foram equiparados às universidades para efeitos de regulação, avaliação e supervisão, porém distinguem-se delas em alguns aspectos, assumindo uma “forma híbrida entre Universidade e Cefet”. Assim como as universidades, os institutos possuem um reitor como dirigente máximo, uma reitoria, e suas unidades são nomeadas de “*campus*”, porém, além de ofertar educação superior (incluindo programas de pós-graduação), os institutos oferecem educação básica, formação inicial e continuada para a comunidade e, principalmente, educação profissional. De acordo com Cardoso (2016, p. 152), esses institutos federais

[...] têm como princípio de sua proposta ofertar educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, ou seja: educação básica em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino geral; desenvolvimento de pesquisas aplicadas e atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, e de forma articulada com o setor produtivo e segmentos sociais; cursos de graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes para as engenharias, além dos programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, de aperfeiçoamento e especialização, para formar especialistas para atuar na educação profissional e tecnológica; e cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, para formar docentes para a educação básica, principalmente nas áreas de ciências e matemática.

No que diz respeito à implantação dos institutos, houve um grande esforço para a ampliação e interiorização da rede, levando em consideração as bases territoriais definidas, como dimensão geográfica e as características históricas, culturais,

sociais e econômicas das regiões (BRASIL, 2007). Turmena e Azevedo (2017) refletem que há uma preocupação por parte do Estado em ampliar a oferta de matrículas e interiorizar a educação pública federal em Estados até então excluídos de efetivas políticas públicas em educação profissional e tecnológica.

Em se tratando de expansão e interiorização, Silva (2009) explica também que uma das questões orientadoras do processo de negociação para a criação dos *campi* foi o limite geográfico dos Estados federados. A distribuição das unidades levou em consideração as mesorregiões econômicas dos Estados, para que houvesse investimentos em regiões potenciais, de acordo com as singularidades econômicas, sociais e culturais de cada localidade, possibilitando respostas efetivas aos anseios da comunidade. No inciso I do artigo 6º da lei 11.892/2008, que cria os Institutos Federais, é ressaltada como finalidade destes colaborar para o desenvolvimento local, regional e nacional.

De acordo com Vasconcellos (2017), no processo de expansão e reestruturação da Rede Federal houve três fases fundamentais. A fase 1 teve início em 2005 e se estendeu até 2007, com a retomada das possibilidades de expansão da rede. Segundo a autora, nesta fase o objetivo era implantar escolas federais nos estados que não possuíam ainda tais instituições, além de outras unidades, de preferência, em periferias de grandes centros urbanos e em municípios interioranos, distantes das capitais e das cidades mais desenvolvidas. Nessa fase, também se iniciam as discussões para a transformação das unidades de educação profissional federal em Institutos Federais. A fase 2 teve início no segundo mandato do presidente Lula, houve a criação dos Institutos Federais e a integração da rede, que agregou os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Agrotécnicas Federais e as Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais. A fase 3 do plano iniciou-se no primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, de 2011 a 2014, e a prioridade era a criação de unidades com base em critérios relacionados à erradicação da pobreza, interiorização e identificação de arranjos produtivos locais.

A respeito da quantidade de unidades, em 2005, a rede federal a nível nacional contava apenas com 144 unidades; ao fim de 2014, já havia 578 unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. No ano de 2016, a quantidade de unidades chega a 644, e atualmente todos os estados brasileiros possuem IFs e os *campi* interiorizados atendem 568 municípios. Vale destacar que antes da expansão, de 1909 a 2002, foram construídas apenas 140 escolas técnicas federais no país (SOUZA; SILVA, 2016). A rede federal de educação profissional e tecnológica também é formada por instituições que não aderiram aos modelos dos Institutos Federais, mas que ofertam cursos de educação profissional e tecnológica em todos os níveis. Existem dois CEFETs, vinte e cinco escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica, a única existente no Brasil até então, no Paraná.

Para Silva (2009), o processo de expansão colocou em evidência a necessidade de se discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar o seu papel no desenvolvimento social do país. A política de expansão da rede federal procurou dar atenção ao desenvolvimento socioeconômico local e regional, avaliando as demandas sociais e as peculiaridades dos municípios. Nesse contexto, as instituições ganharam autonomia para gerir seus próprios recursos, proporcionando a liberdade de averiguar quais investimentos atendiam efetivamente aos interesses locais, visando o seu desenvolvimento.

Na análise de Turmena e Azevedo (2017), o Estado pretendia, por um lado, atender às demandas sociais da população por formação e escolarização para aumentar as chances de empregabilidade e, por outro, às demandas do capital que requisitavam qualificação de mão de obra, para o aumento da produtividade e a elevação das taxas de lucro. Ainda de acordo com os autores supracitados,

Ao que parece, a criação e implantação dos IFs está atrelada ao fortalecimento e expansão das relações sociais capitalistas em regiões distantes geograficamente dos grandes centros urbanos. A expansão da EPT ocorre para expandir o capital para outras regiões e para a conquista de novas camadas intermediárias da classe trabalhadora. (TURMENA; AZEVEDO, 2017, p. 1076).

As políticas educacionais no Brasil, especialmente em tempos de neoliberalismo, estão voltadas para a manutenção da ordem socioeconômica capitalista vigente, colaborando para o aumento do lucro e a concentração de riquezas. A mercadificação da educação, com serviços educacionais cada vez mais específicos sendo vendidos, demonstra o avanço do capital em áreas básicas, que deveriam estar sendo garantidas pelo Estado de maneira gratuita e universal. Não obstante, para Turmena e Azevedo (2017, p. 1081):

Numa leitura dialética da realidade, entende-se que o Estado, embora hegemônico pela burguesia, não é absolutamente burguês, também a educação não é absolutamente expressão da vontade burguesa. Portanto, na criação dos IFs, houve a ampliação da oferta de educação pública que, embora também inserida nos limites da sociedade de classes, constitui uma possibilidade de formação e desenvolvimento de “intelectuais orgânicos” comprometidos com a superação das relações sociais capitalistas.

A criação dos Institutos Federais e da Rede Federal demonstra o esforço de um Governo para aumentar a qualificação profissional da nação. Essas instituições transformaram regiões onde a educação era de baixa qualidade e trouxeram oportunidades para a população local. No entanto, buscou-se atender e trabalhar no limite imposto pelo capital, favorecendo o setor privado e a precarização do trabalho, com o aumento de trabalhadores

qualificados desempregados. Ademais, por muitas vezes, o foco esteve num ensino instrumental, técnico e de curta duração, prejudicando uma educação crítica e humanista.

4.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO RIO GRANDE DO NORTE E A EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

O ensino profissional no Rio Grande do Norte seguia, até os primeiros anos do século XX, a tendência do resto do país, com uma proposta caracterizada por ideais de ordem e progresso da burguesia, direcionada à população pobre. Em 1922, por iniciativa do Governo do Estado, foi criada a Escola Profissional do Alecrim, umas das primeiras iniciativas para o desenvolvimento da Educação Profissional no RN (LUCAS; SILVA; MEDEIROS NETA, 2019). Ainda segundo esses autores, o ensino nessa escola era ministrado no formato de oficinas, com espaço para aprendizagem de ofícios. Inicialmente foram oferecidos os cursos de serralheria e funilaria, sapataria, marcenaria e confecções. A escola apresentou resultados tão bons que foi desmembrada em mais uma outra, a Escola Profissional Feminina, e passou a ter uma oferta maior que a Escola Profissional do Alecrim. Nesta época, havia incentivo à participação feminina nestes espaços como estudantes e como instrutoras.

No âmbito do Governo Federal, em 27 de janeiro de 1910, foi nomeado por decreto o primeiro diretor para providenciar a instalação da Escola de Aprendizes e Artífices no RN, e nesse período tem-se a organização e implantação da escola. A escola foi inaugurada na rua Presidente Passos, no bairro de Cidade Alta, e disponibilizava cursos de educação primária: desenho e outros trabalhos manuais. A Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte iniciou suas atividades em regime de semi-internato, com as oficinas de marcenaria, sapataria, alfaiataria, serralheria e funilaria (CAMELO; MOURA, 2006).

Nas primeiras décadas, a instituição estava subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o que trouxe dificuldades do ponto de vista orçamentário para a sua implantação (CAMELO; MOURA, 2006). No ano de 1914, a Escola passou a denominar-se Liceu Industrial e, em seguida, transferiu-se para um novo endereço na Avenida Rio Branco. O Governador do Estado na época era o Desembargador Ferreira Chaves, que procurou incentivar a industrialização potiguar através de isenções de impostos estaduais.

Alguns anos mais tarde, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, o Liceu Industrial de Natal passa à jurisdição desse Ministério. Na análise de Meireles (2010), o Liceu surgiu inspirado em modelos escolares exteriores ao Brasil, o que evidencia a influência de outros padrões culturais, educacionais e produtivos na realidade brasileira do século XX. Sobre o Liceu Industrial de Natal, assim relata a pesquisadora Silva (2012, p. 40-41):

[...] o Liceu Industrial de Natal, no dia 20 de janeiro de 1938, publicava no jornal A República, a comunicação de que as matrículas estavam abertas para os cursos no horário noturno: aperfeiçoamento, primário e de desenho, destinados aos operários com o propósito de torná-los aptos nos seus ofícios. Para tanto, teriam que ter idade mínima de 16 anos e provar a sua condição de operários. No horário diurno, destinados aos alunos menores de 16 anos, continuava a mesma oferta de cursos já existentes: alfaiataria, funilaria, marcenaria, sapataria e serralheria. Isso, certamente, sinalizava a existência de um distanciamento entre a proposta de industrialização brasileira, de produção em massa, da proposta de profissionalização realizável nessa Escola.

Em 1942, o Decreto-lei nº 4.127 introduziu novas mudanças ao estabelecer as bases da organização da rede federal de ensino industrial, o então Liceu Industrial passa a ser denominado

Escola Industrial de Natal, ampliando o seu nível de ensino de primário para ginásio. Segundo Camelo e Moura (2006), o ensino industrial passa a objetivar a preparação profissional de mão-de-obra necessária ao processo de industrialização do país. Os cursos eram oferecidos para estudantes com idade entre 12 e 17 anos e, para frequentá-los, o aluno já deveria ter cursado o primário. Nesse momento, a escola industrial deixa de atender obrigatoriamente apenas os jovens oriundos das camadas populares e passa a adotar como critério para o ingresso na escola provas de aptidão física e mental. Em 1942 também se inicia a construção da nova sede da Instituição, que seria inaugurada em 1967, na Avenida Senador Salgado Filho, no bairro do Tirol (local onde hoje funciona o *Campus Natal-Central* do IFRN).

Camelo e Moura (2006) afirmam que a Escola Industrial de Natal ganha personalidade jurídica de autarquia federal a partir da lei federal nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, passando a gozar de autonomia administrativa, patrimonial, didática e disciplinar, na função de formar profissionais técnicos de nível médio. A referida lei ainda estabelece os objetivos, normas de organização escolar e administrativa das escolas de ensino industrial. A Escola Industrial de Natal incorpora aos cursos anteriormente existentes no Liceu, o Ginásio Industrial, com novos cursos: Eletricidade, Cerâmica, Madeira, Metais e Mecânica. Aproxima, assim, o ensino técnico dos parâmetros então existentes em escala mundial, planejando ações na lógica desenvolvimentista brasileira em expansão no século XX (MEIRELES, 2010).

Na década de 1960, seguindo o modelo de desenvolvimento nacional proposto pelo Plano de Metas do Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), a Escola Industrial passa a oferecer os cursos técnicos de nível médio de Estradas e Mineração. Estes foram os primeiros cursos integrados ao ensino médio. O novo modelo permitia a continuidade de estudos no ensino superior para os estudantes egressos que assim desejassem (GUIMARÃES; BARACHO, 2006).

Em 1965, a Escola Industrial de Natal passa a se chamar Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte e em 1968 é denominada de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN). Segundo Camelo e Moura (2006), é na década de 1970 que a ETFRN consolida sua atuação na área industrial, por meio dos cursos de Técnico em Mecânica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Mineração, Técnico em Geologia, Técnico em Edificações, Técnico em Estradas etc.

Pegado (2006) explica que, a partir dos anos 1980, há um fenômeno de “elitização da clientela discente da ETFRN”. Isto ocorreu devido ao reconhecimento da instituição como modelo de ensino e referência no Estado. “A queda do poder aquisitivo da classe média e a decadência do ensino nas redes públicas estaduais e municipais aumentaram a demanda por vagas nos cursos oferecidos pela Instituição.” (PEGADO, 2006, p. 42) Assim, para continuar atendendo a população economicamente mais vulnerável, a ETFRN adotou um sistema de reserva de vagas a partir de 1995. “Buscava-se assim manter a instituição aberta para todos os grupos sócio-econômicos e culturais.” (PEGADO, 2006, p. 43).

O Decreto nº 2.208 de 1997, que separou o ensino médio do ensino técnico, traz impactos para a Instituição, que estava implantando um novo modelo pedagógico, fruto de discussão ampla da comunidade escolar. Neste contexto, a negociação com o Governo garantiu que metade das vagas ainda fossem para o ensino médio, de forma separada ao ensino profissionalizante. De acordo com Pegado (2006), a intenção do Ministério da Educação, na época, era extinguir o ensino médio na rede federal.

As mulheres, de maneira indireta, começaram a ocupar espaço na rede profissional federal no Rio Grande do Norte a partir da Escola Técnica Federal, através de cursos de intercomplementaridade¹⁵, em parceria com a Secretaria de

15 . Os cursos ofertados na modalidade intercomplementar, de acordo com a página oficial do MEC, são concomitantes, isto é, o/a estudante cursa

Educação (NOGUEIRA, 2017). Entretanto, a literatura pouco conta sobre o ingresso de mulheres na instituição.

Apenas em 1975, as mulheres conquistam o direito de se matricular nos cursos regulares. O primeiro curso a receber a presença de uma mulher foi o curso de edificações, já a primeira aluna matriculada chamava-se Nelma Sueli Marinho Bastos (PEGADO, 2006). A partir de 1975, as mulheres já podiam se matricular nos cursos regulares da ETFRN, porém, a maioria dos cursos disponibilizados pela instituição atraía um público majoritariamente masculino, o que afastava o interesse das mulheres em ingressar na instituição. De acordo com Nogueira (2017), os cursos disponíveis não contemplavam o perfil e não atraíam as mulheres na época. Todavia, ao longo dos anos, o número de mulheres que buscavam ingressar na instituição crescia substancialmente.

A criação do sistema nacional de educação tecnológica pelo então presidente Itamar Franco e, posteriormente, a regulamentação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) significou um marco para a trajetória da educação tecnológica federal no Rio Grande do Norte. A partir dela, houve a criação da Unidade de Ensino Descentralizada em Mossoró. A inauguração desta unidade, em 29 de dezembro de 1994, foi também um símbolo histórico para o processo de interiorização dos CEFETs no Estado.

Guimarães e Baracho (2006) relatam que o primeiro curso superior – Tecnologia em Processamento de Dados – foi criado ainda durante a Escola Técnica Federal, em 1998, e para ser implementado precisou de autorização especial do MEC/SETEC, pois a instituição ainda não tinha autonomia para criar cursos neste nível de ensino.

juntamente com o ensino médio, e integrados no conteúdo. Isto significa que o/a discente pode ter acesso ao curso estudando em outra instituição de ensino, que procura integrar o currículo do curso com o que é oferecido pela instituição técnica federal.

No Governo Lula (2003-2011), há um aumento expressivo de novas unidades no interior do Estado. Em 2006, três novas unidades são inauguradas nos municípios de Ipanguaçu e Currais Novos e na Zona Norte da capital. A chamada “segunda etapa da expansão” da rede federal no RN se deu em 2007, com a construção de mais seis unidades nos municípios de Pau dos Ferros, Macau, Apodi, Santa Cruz, Caicó e João Câmara. Estas unidades foram inauguradas em 2009 já como Institutos Federais. Logo em seguida a estas inaugurações, também foram construídos os *campi* de Parnamirim, São Gonçalo do Amarante, Nova Cruz e Natal - Cidade Alta. Em 2013, no governo da presidente Dilma Rousseff, mais cinco unidades foram autorizadas para serem entregues: Ceará-Mirim, Lajes, Parelhas, Canguaretama e São Paulo do Potengi. Atualmente, o IFRN conta com 22 *campi* espalhados em todas as regiões do estado, e o Rio Grande do Norte se destaca como um dos estados que mais se beneficiou da expansão da rede federal.

Apesar de se situarem no mesmo estado, cada *campus* possui suas particularidades, vivenciando contextos econômicos, sociais, políticos e culturais diferentes. Desta forma, a efetividade dos programas de ensino, pedagógicos, de assistência estudantil e do próprio IFRN como vetor de transformação social precisa ser analisada partindo-se da realidade de cada região onde o *campus* está localizado.

4.3 O IFRN CAMPUS NATAL CENTRAL: mais de 100 anos de história

A história do *Campus* Natal Central do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, situado atualmente no bairro do Tirol, na Avenida Senador Salgado Filho, se confunde com a própria trajetória da educação federal no estado. No ano de 1947, a União desapropriou um terreno de 90 mil m² para a construção da nova Escola Industrial de Natal. O terreno custou 810 mil cruzeiros e localizava-se em um bairro chamado Boa Sorte. O

terreno e o prédio que abrigam o *Campus* foram inaugurados em 11 de março de 1967, quando a antiga Escola Industrial de Natal foi transferida da Avenida Rio Branco. Sua atual configuração é resultado das transformações do IFRN desde sua fundação, em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices. Até 1994, quando foi inaugurada a primeira Unidade de Ensino Descentralizada da Escola Técnica Federal do RN, a Uned/Mossoró, o *Campus* Natal Central constituía a única sede da Instituição.

O *Campus* Natal Central oferece ensino médio integrado, cursos técnicos subsequentes, cursos de graduação tecnológica e engenharia, cursos de licenciatura, cursos de pós-graduação nas modalidades *stricto* e *lato sensu* e cursos de Formação Inicial e Continuada, sendo hoje o *Campus* com a maior diversidade de cursos. Segundo Relatório de Gestão do *Campus*, a atual comunidade discente é diversificada, resultado da consolidação de políticas de ações afirmativas adotadas pelo IFRN, que permitiu a ampliação do acesso da comunidade ao Instituto Federal. Ao analisarmos a tabela 1, elaborada a partir do Relatório de Gestão¹⁶ da instituição correspondente ao intervalo de 2012 a 2019, é possível perceber que há aumentos no número de estudantes, mas também há oscilações entre os anos. Sabemos que a instituição depende de recursos públicos e da aprovação do Ministério da Educação para aumentar o número de vagas, bem como, anualmente, pactua o seu orçamento. Desta forma, a conjuntura política influencia diretamente nos números da instituição.

16 . MEDEIROS, Arilene Lucena de; SILVA, Tânia Carvalho da. (Org.) Relatório de Gestão: Campus Natal-Central do IFRN 2012-2019. Natal, 2019.

Tabela 1 – Quantidade de matrículas nas modalidades de ensino do IFRN Campus Natal Central por ano

ANO	TÉCNICO INTEGRADO	TÉCNICO SUBSEQUENTE	ENGENHARIA	GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA	LICENCIATURA	PÓS-GRADUAÇÃO	CURSOS FIC	TOTAL
2012	501	795	0	549	201	47	2060	4153
2013	1651	1658	0	1130	456	96	1180	6171
2014	1697	1870	0	1143	435	125	1008	6278
2015	2133	2657	0	1367	479	197	645	7478
2016	1774	1905	40	1144	474	195	704	6236
2017	1940	1896	62	1275	452	277	884	6786
2018	2104	2133	64	455	180	162	1981	7079
TOTAL	11800	12914	166	7063	2677	1099	8462	44181

Fonte: elaborada pela autora com base no Relatório de Gestão 2012-2019 do IFRN *Campus Natal Central*

Em sua estrutura física, o *Campus Natal Central* possui 01 auditório, 03 miniauditórios, 02 bibliotecas (sendo uma setorial), 01 refeitório, 02 piscinas, 03 quadras esportivas, 01 ginásio poliesportivo, 01 campo de futebol com pista de atletismo e 01 unidade de assistência médico-odontológica e de acompanhamento psicológico. Os cursos da instituição são descentralizados por diretorias, responsáveis por gerir e acompanhar o desenvolvimento das atividades em suas respectivas áreas. No total, existem 5 Diretorias Acadêmicas, sendo elas: Diretoria Acadêmica de Ciências (DIAC), Diretoria Acadêmica de Gestão e Tecnologia da Informação (DIATINF), Diretoria Acadêmica de Indústria (DIACIN), Diretoria Acadêmica de Construção Civil (DIACON) e Diretoria Acadêmica de Recursos Naturais (DIAREN). Todas

possuem seus próprios laboratórios, secretarias e salas de estudos. No Quadro 1 é possível visualizar as Diretorias, divididas por áreas, e os cursos e modalidades gerenciados por cada uma delas.

Quadro 1 – Cursos e modalidades de ensino oferecidos pelo Campus Natal Central

Cursos e modalidade de ensino		
Área	Cursos	Modalidade
Ciências	Licenciatura em Espanhol	Superior
	Licenciatura em Física	
	Licenciatura em Geografia	
	Licenciatura em Matemática	
	Mestrado Profissional em Ensino de Física	Pós-graduação Stricto Sensu
	Mestrado Acadêmico em Educação Profissional	
Doutorado Acadêmico em Educação Profissional		
Construção Civil	Edificações	Técnico integrado e subsequente
	Estradas	Técnico subsequente
	Engenharia Civil	Superior
	Construção de Edifícios	Graduação tecnológica
Indústria	Eletrotécnica	Técnico integrado e subsequente
	Mecânica	
	Petróleo e Gás	Técnico subsequente
	Automação Industrial	Graduação tecnológica
	Engenharia de Energia	Superior
Informática e Gestão	Administração	Técnico integrado
	Infomática	
	Infomática para Internet	
	Manutenção e Suporte em Infomática	
	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Graduação tecnológica
	Tecnologia em Comércio Exterior	
	Tecnologia em Gestão Pública	
	Tecnologia em Redes de Computadores	
Recursos Naturais	Controle Ambiental	Técnico integrado e subsequente
	Geologia	
	Geologia e Mineração	
	Mineração	
	Segurança do Trabalho	Técnico subsequente
	Engenharia Sanitária e Ambiental	Graduação tecnológica
	Tecnologia em Gestão Ambiental	
	Especialização em Gestão Ambiental	Pós-graduação Latu Sensu
	Mestrado Profissional em Uso Sustentável dos Recursos Naturais	Pós-graduação Stricto Sensu

Fonte: Relatório de Gestão 2012–2019, do IFRN *Campus* Natal Central.

Conforme dados disponibilizados pelo Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP)¹⁷, atualmente trabalham mais de 500 servidores no *Campus* Natal Central, entre docentes, técnicos-administrativos e estagiários. O *Campus* possui ainda um museu de minérios inaugurado em 2014, construído em parceria com a Petrobras e o Governo do Estado, com um acervo de cerca de 4.000 peças. Entre as atividades que atingem a comunidade interna e externa destaca-se o Núcleo de Análises de Águas, Alimentos e Efluentes, que funciona em parceria com a DIAREN e a Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do RN (FUNCERN). O Núcleo efetua pesquisas e análises de águas, alimentos e fluentes visando dar suporte a projetos internos e externos do IFRN; realiza a balneabilidade das praias do RN em parceria com o IDEMA; e avalia o nível de nitrato das águas de Natal em parceria com a CAERN.

Em se tratando de ações de fortalecimento e emancipação feminina, é relevante destacar a iniciativa de um evento, promovido pelo *Campus* Natal Central, chamado “Code Girl”, cujo objetivo, segundo relatório de gestão do *Campus*, é fomentar o empreendedorismo e a inserção feminina em cursos e no mercado de trabalho de Tecnologia da Informação (TI). No evento, que já reuniu 2.500 participantes e começou a ser realizado em 2014, são apresentados palestras e relatos de experiências de mulheres que trabalham e empreendem na área. Contudo, nos anos 2019 e 2020 não houve edições do referido evento, portanto não há informações recentes, nem a confirmação de que ele continuará acontecendo nos anos posteriores.

Ressaltamos ainda a existência de um núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade (NEGEDI) também no *Campus* Natal Central. O NEGEDI foi fundado em 2013,

17 . O SUAP é uma ferramenta institucional usada por alunos e servidores do IFRN que reúne informações pessoais, acadêmicas e socioeconômicas dos alunos e servidores, que são orientados a preencher um questionário. O sistema é alimentado por professores, alunos e técnicos-administrativos, em suas diversas áreas.

constitui-se num espaço que congrega discussões sobre gênero e diversidade no contexto das práticas educativas, educação popular, movimentos sociais, políticas públicas, direitos humanos e feminismo. Atualmente está sob a liderança do professor José Mateus do Nascimento e da assistente social Lívia Daiane Gomes.

**DESIGUALDADES PATRIARCAIS
DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO E
A INSERÇÃO DA MULHER NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

5



5.1 A INSERÇÃO DA MULHER NA EDUCAÇÃO FORMAL E INSTITUCIONALIZADA

A história da educação escolarizada é marcada pelas desigualdades de raça, de classe e de gênero. Estas últimas constituíram o centro do nosso debate. Historicamente, a educação formal e a escola perpetuaram desigualdades entre homens e mulheres, sendo elas recorrentemente excluídas ou desvalorizadas dos processos educativos. No Brasil, a cultura ibérica influenciou no processo de fundação dos ambientes escolares, que também foi marcado pela exclusão das mulheres.

Vale ressaltar que em nenhum período essas desigualdades foram consentidas passivamente pela população feminina, apesar de todo o esforço ideológico e político do pensamento burguês. As mulheres, dentro de suas realidades, sempre resistiram e encontraram estratégias de se instruir e de construir saberes que, muitas vezes, eram ocultos ou inacessíveis aos homens. Por essas construções foram, durante toda a história, oprimidas, condenadas e subjugadas.

De acordo com Almeida (1998), o fim último da educação feminina era preparar a mulher para atuar no espaço doméstico e incumbir-se do cuidado com o marido e os filhos, não se cogitando que pudesse desempenhar uma profissão assalariada. Reis (2013) também afirma que a educação voltada para a mulher historicamente buscou pela naturalidade e a formação moral da família conjugal. À mulher cabia a educação para o cuidado da casa, das atividades domésticas e o zelo pela família. A sociedade burguesa, por séculos, preocupou-se que a mulher tivesse uma boa instrução moral e religiosa para que pudesse educar bem os seus filhos, futuros trabalhadores e cidadãos do país.

No Brasil, Ribeiro (2003) analisa a educação das mulheres na época colonial e afirma que a grande maioria delas não tinha qualquer acesso à educação formal neste período. As mulheres, especialmente aquelas da elite, eram treinadas por suas mães

e/ou familiares para serem donas de casa e mães, desta forma aprendiam apenas o que fosse conveniente para a família tradicional burguesa. Poucas mulheres burguesas aprendiam a ler, escrever ou executar contas matemáticas básicas. Se analisarmos as mulheres negras e pobres, essa falta de instrução é ainda maior, combinada com uma exploração exacerbada de seu trabalho e dos seus corpos. Estas mulheres não recebiam educação formal e trabalhavam dentro e fora da casa, pois a renda do homem (quando existia) dificilmente supria as necessidades da família. Dessa forma, estas mulheres precisavam ajudar no sustento da casa e também realizar as atividades domésticas, sofrendo uma exploração intensa promovida pelo racismo, pelo capitalismo e pelo patriarcado.

Reis (2013) afirma que no século XVIII as mulheres das famílias mais abastadas brasileiras começaram a receber instruções de professores particulares em suas casas. Não obstante, esses ensinamentos não passavam de vagas noções de literatura, cálculo, etiqueta e boas maneiras, e a maior parte das instruções eram voltadas às prendas domésticas e, em alguns casos, a mulher aprendia um outro idioma, geralmente o francês, sinônimo de *status* naquele período. Mesmo entre as camadas privilegiadas, as jovens tinham acesso reduzido à leitura e às artes, pouco ou nada sabiam de história ou geografia, dedicando-se especialmente ao bordado e ao aprendizado de habilidades domésticas e “bons costumes”, preparando-se para o casamento, sua principal meta de vida (ALMEIDA, 1998). Neste caso, reiteramos que nos referimos às jovens da elite e da burguesia deste período, pois para as mulheres pobres, saber ler e escrever era algo quase sempre inalcançável; as mulheres negras carregariam ainda por muitos anos o peso da escravidão. As pobres, que correspondiam à maioria das mulheres, não tinham acesso à educação e desde muito cedo precisavam trabalhar na roça com os homens. Apesar disso, não fugiam aos padrões e à moral burguesa e também eram obrigadas a casar, cuidar dos filhos, da casa e do marido. Segundo Fonseca (2000, p. 517),

A norma oficial ditava que a mulher deveria ser resguardada em casa, se ocupando dos afazeres domésticos, enquanto os homens asseguravam o sustento da família trabalhando no espaço da rua. Longe de retratar a realidade, tratava-se de um estereótipo calcado nos valores da elite colonial, e muitas vezes espelhado nos relatos de viajantes europeus, que servia como instrumento ideológico para marcar a distinção entre as burguesas e as pobres. Basta aproximar-se da realidade de outrora para constatar que mulheres pobres sempre trabalharam fora de casa. Com a industrialização, chegaram, junto com as crianças, a compor mais da metade da força de trabalho em certas indústrias, notadamente nas de tecidos.

Com a vinda da corte portuguesa ao Brasil, surgiram algumas iniciativas de instrução para as meninas. Promovidas por mulheres vindas da Europa, as aulas incluíam costura, bordado, religião e conhecimentos básicos da língua portuguesa e da aritmética.

A educação escolarizada no país ganha maior evidência no século XIX, como um meio eficaz para a formação de sujeitos e preparação para a vida pública. Inicialmente, a escola era totalmente direcionada à formação de meninos brancos da elite, mas no decorrer do século, com os ideais de progresso e modernização, percebeu-se a necessidade de instruir meninos de baixa renda, além de meninas. De acordo com Reis (2013, p. 22):

A partir da Independência do Brasil, com ideais de progresso e soberania, evidenciando que o novo Império precisaria se firmar, iniciava o discurso defensor da educação como alavanca para a modernização do país, tendo em vista os altos índices de analfabetos existentes até o período. Surgiram então diversas escolas para meninos e meninas.

O ingresso feminino nos espaços educacionais se deu de forma lenta e marcada por conflitos e contradições. A instrução

dessas pessoas era controlada e mantida dentro de certos limites para que não ameaçasse os “lares”, a família e o homem. Almeida (1998) explica que o pensamento burguês propagava a preocupação de que a mulher educada abandonaria a “sagrada missão” de ser mãe e esposa e de que o excesso de instrução prejudicaria a sua constituição física e mental, pois para o pensamento hegemônico na sociedade da época, isto é, o Brasil do século XIX, a mulher não era naturalmente preparada para isto, podendo interferir inclusive na sua saúde e na sua capacidade reprodutiva.

A dificuldade de a mulher ter acesso à educação está ligada à sua histórica ausência nos espaços públicos e nas instâncias de poder, o que conseqüentemente diminuiu ou excluiu a sua participação na história da humanidade. O mundo privado não exigia saberes políticos e econômicos e, portanto, estes foram negados às mulheres. Os homens eram os responsáveis por ocupar os espaços públicos e o fizeram marginalizando o outro sexo e transmitindo os seus valores e ideologias patriarcais de superioridade masculina. Almeida (1998, p. 31) corrobora na crítica a esse pensamento ao afirmar:

Ao longo da história, a educação e a profissionalização femininas têm sido sempre relegadas a um plano secundário. Muitas vezes também são objeto de distorções do ponto de vista dos homens e até das próprias mulheres que, por força das imposições culturais, assimilam valores masculinos e aceitam ser confinadas à reprodução biológica e às esferas privadas sem questionar esses papéis. Isso implica o estabelecimento de relações de poder entre os dois sexos que passam, também, pela questão do saber, dado que conhecimento e poder estão necessariamente interligados. Manter o dominado longe do saber foi e continua sendo uma estratégia eficiente no controle e na manutenção de mecanismos de dominação.

A ideia de proporcionar instrução ao sexo feminino esteve presente na Constituição de 1824, outorgada pelo Imperador do Brasil, porém de forma bastante generalista e simplista: menciona-se apenas que a instrução primária deveria ser gratuita a todos os cidadãos. Para Bruschini e Amado (1988), embora legalmente o ensino primário tivesse sido considerado gratuito e universal, o acesso a ele continuou bastante limitado, assim como eram reduzidos os números de escolas. A maioria das meninas, por exemplo, continuou sem nenhum acesso à escolaridade nesse período.

Em 1827 é firmada a 1ª Lei de Instrução Pública no país, que instituiu as Escolas de Primeiras Letras; tais instituições foram sendo construídas de maneira esparsa, sendo a maior parte delas destinada aos meninos (FREIRE, 2011). De acordo com a referida lei, deveriam existir escolas separadas para meninos e meninas e as escolas que receberiam as alunas seriam construídas a depender da necessidade julgada pelos presidentes das províncias. Dessa forma, poucas escolas para as jovens mulheres foram criadas. Ademais, era necessário que houvesse uma professora para lecionar, pois mestres homens só poderiam educar meninos, e vice-versa. Na visão crítica de Freire (2011, p. 244), “A escola brasileira iniciava sua organização com a separação por sexo e a educação era pensada de forma diferenciada para meninos e meninas”.

Apesar de representar um avanço, permitindo uma escolarização universal para ambos os sexos, a Lei de Instrução também se tornou um instrumento de desigualdade entre homens e mulheres. Havia a previsão de um currículo diferenciado para cada gênero, sendo a mulher excluída de aprender geometria e recebendo apenas um limitado conteúdo de aritmética. Além disso, para as jovens estudantes, a escola primária era a primeira e única forma de escolarização, pois elas eram impedidas de ingressar em faculdades. Freire (2011, p. 245) afirma ainda que:

Outra forma de expressão da diferença por sexo no interior da escola apresentava-se na diferença salarial entre professores e professoras. Estas últimas tinham salários inferiores aos dos professores por não lecionarem geometria às meninas.

No Rio Grande do Norte, vale destacar a existência dos “mestres-escolas”, primeira forma de instrução destinada somente aos homens da elite do Estado. Esses educadores eram contratados pela elite fazendeira da região para educar somente os filhos do sexo masculino, durante três a quatro meses por ano. A instrução formal de mulheres nesta época não era estimulada e as meninas aprendiam com as mães o necessário para tornarem-se mães e esposas.

A criação de escolas para as meninas, proveniente da Lei de Instrução Pública, ainda que de forma incipiente, indicava que a escola brasileira estava lentamente abrindo suas portas para a mulher. Não obstante, nem todas as mulheres tiveram acesso à escola neste período. As moças e rapazes das camadas mais pobres, negros e indígenas, eram senão excluídos, marginalizados do ensino escolarizado. A educação escolar poderia até ser ansiada por essas pessoas, mas não representavam a prioridade, pois esses grupos precisavam trabalhar para sobreviver. Assim, os primeiros passos dados pelo Estado brasileiro em busca da escolarização de seu povo foram marcados pela desigualdade e por um ensino segmentado, diferenciado, privilegiando um sistema elitista e patriarcal.

Como já mencionado anteriormente, a educação de meninos e meninas seguia currículos diferentes, com exigências de saberes diferenciados para cada sexo. As meninas precisavam ser ensinadas por mulheres e separadas dos meninos, pois o regime da época não permitia uma coeducação¹⁸. Para isto, conforme relata Freire (2011), começaram a ser criadas no Brasil

18 . Educação simultânea e conjunto de indivíduos de ambos os sexos, sem distinção de currículos e/ou conteúdos.

escolas de formação docente, chamadas Escolas Normais. Estas escolas formavam professores e professoras, também de formas distintas e de maneira separada. Ainda segundo a autora, no final do século XIX, a Escola Normal representava uma das poucas opções de escolarização para as mulheres. O curso normal, entretanto, não dava acesso ao ensino superior, constituindo-se assim na etapa final da escolaridade feminina.

É importante destacar o papel preponderante desempenhado pelas Escolas Normais no Brasil: os primeiros decretos de criação dessas instituições são das décadas de 1930 e 1940 do século XIX. Almeida (1998) relata que além das escolas de instrução básica para as meninas, deveria também haver uma saída para a profissionalização feminina, sem que esta interferisse no domínio masculino dos espaços públicos, precisando ser compatível com as atribuições ditas “naturais” da mulher. O magistério, ensinado pelas Escolas Normais, cumpria esses requisitos. A Escola Normal é então nesta época maciçamente ocupada pelas mulheres e surge como a primeira via de acesso dessa população à instrução pública escolarizada para o exercício de uma profissão, a de professora.

Nas últimas décadas do século XIX, com o advento da República no Brasil, os ideais de modernização e avanço se fortaleceram, o que propiciou um debate mais ampliado sobre a questão educacional como forma de resolver os problemas nacionais e promover as ideias positivistas de ordem e progresso. Neste contexto, a educação das mulheres também entrou em pauta, pois os ideais liberais franceses de liberdade, igualdade e fraternidade incentivavam a inclusão das mulheres nos espaços públicos.

Na época da implantação do regime republicano, do total das mulheres, quase dois terços eram analfabetas; porém, a falta de instrução não atingia somente as mulheres, mas toda a população das camadas pauperizadas (ALMEIDA, 1998) A partir de então, começaram debates para que as escolas se tornassem mistas (atendendo a ambos os sexos), com influências dos

ideais protestantes norte-americanos e positivistas. A república iniciou o processo para instituir uma educação escolarizada oficial e universal no Brasil.

Para Bonfim (2009), a ampliação da educação não significou a garantia de uma escola igualitária, e sim a instituição de uma educação escolarizada e tecnicista para a classe trabalhadora. A democratização do acesso permitiu que as crianças das camadas mais populares, antes excluídas, começassem a frequentar a escola. Porém, a autora aponta que o próprio sistema educacional criou mecanismos de seleção que determinariam, de acordo com as “aptidões”, o futuro dessas crianças. A educação brasileira foca-se em uma proposta que seleciona quem receberá uma educação para se formar “dirigente” e quem receberá instrução para o trabalho.

Bruschini e Amado (1988) explicam que, a partir de 1930, as mulheres começaram a ter a possibilidade de ampliação do seu nível de escolaridade, pois a Escola Normal passou a ser profissionalizante. Não obstante, o acesso ao ensino secundário propedêutico¹⁹ e ao ensino superior permanecia vetado às mulheres. Santos (2013) afirma que os primeiros cursos superiores criados no Brasil eram essencialmente destinados aos homens.

Na primeira metade do século XX, a Reforma Gustavo Capanema²⁰ avançou na diminuição da desigualdade escolar entre homens e mulheres ao instituir o ensino secundário feminino com poucas diferenças entre os currículos de ambos os sexos. Porém, sugeriu que as meninas estudassem em salas separadas, mantendo uma segregação entre os sexos (FREIRE, 2011).

A segunda constituição republicana brasileira, promulgada em 1934, destaca em seu capítulo II que a educação é um

19 . Trata-se da etapa inicial em um processo de aprendizagem. De maneira geral, o ensino propedêutico é usado para nomear a aprendizagem de disciplinas introdutórias que supram a necessidade básica para um conhecimento mínimo.

20 . Já explicitada no item 4.1.

direito de todos e dever da União, do Estado, do Município e da família. Entretanto, às mulheres só eram permitidos o ensino secundário propedêutico e as formações para o magistério nas Escolas Normais. O acesso das mulheres ao ensino superior era restrito apenas a alguns cursos de filosofia. Somente em 1953 as mulheres tiveram o direito de ingressar nos demais cursos (BONFIM, 2009).

De acordo com Almeida (1998), os anos iniciais do século XX ofereceram maiores oportunidades de escolarização ao sexo feminino, na esteira dos ideais positivistas e republicanos. É importante destacar o empenho das lutas feministas para a conquista do direito às mesmas oportunidades no âmbito da educação. Diversas mulheres foram pioneiras na educação, nas ciências e na tecnologia, realizando feitos que incentivaram e abriram espaço para que outras mulheres também buscassem instrução e profissionalização. Neste sentido, podemos citar a potiguar Nísia Floresta, uma das figuras mais importantes na educação feminina, que fundou o primeiro colégio particular de nível primário superior destinado ao sexo feminino, e foi precursora do debate em torno dos direitos das mulheres brasileiras, escrevendo o primeiro livro sobre o tema no país.

²¹(BONFIM, 2009). Almeida (1998, p. 38) ressalta:

Para as mulheres, educar-se e instruir-se, mais do que nunca, representava uma forma de quebrar os grilhões domésticos e conquistar uma parcela do espaço público. Para isso, procuraram, mediante o conhecimento e o trabalho, adequar-se às normas sociais e ao mundo novo que se descortinava e principiava a selecionar os mais preparados. Possuidoras de saberes domésticos e privados sobre o mundo dos

21. Nísia Floresta Brasileira Augusta publicou em 1832 a obra “Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens”, que se trata de uma tradução livre de “A Vindication of the Rights of Woman”, da escritora inglesa do século XVIII Mary Wollstonecraft. Com essa publicação, Nísia Floresta torna-se uma das mulheres pioneiras no movimento feminista brasileiro.

homens, desejavam o saber público, mesmo derivado do saber masculino e referendado com seu selo oficial. Esse saber público tornava-se a via de acesso ao poder e era passível de confronto com os sistemas de desigualdade e de opressão.

Atualmente no Brasil, segundo os estudos de Barreto (2014), diversos indicadores apontam para o fato de que as mulheres estão em maior número em todos os níveis educacionais. Contudo, permanecem presentes no sistema educacional desigualdades e segmentações por gênero, raça e classe, que limitam a equidade na distribuição de oportunidades. Cardoso (2016) problematiza que a naturalização da diferenciação sexual ocorre muitas vezes na escola, o que confirma e reproduz as desigualdades entre homens e mulheres. Ao favorecer a interiorização de atributos considerados femininos ou masculinos em meninos e meninas, a escola contribui para conformar as mulheres a uma determinada existência.

Ainda de acordo com a análises de Barreto (2014), na distribuição de homens e mulheres nos diferentes cursos de graduação, é perceptível a disparidade em algumas carreiras. Elas continuam mais presentes em áreas que demandam características pessoais socialmente consideradas “femininas”, como na educação e na saúde (com a exceção das profissões mais socialmente valorizadas desta área, como a medicina), enquanto os cursos das áreas de tecnologia e engenharias permanecem com um público majoritariamente masculino. Nos cursos de mestrado e doutorado, as mulheres são a maioria em números absolutos, mas continuam segregadas, ocupando principalmente a área das humanidades. Barreto (2014) destaca que em 2010, apesar de existir um número maior de mestras no Brasil, a remuneração mensal média delas, naquele momento, era cerca de 42% menor do que a dos mestres homens. Para Guedes (2008), a opção feminina por continuar estudando mais tempo pode estar relacionada à falta de alternativas no mercado de trabalho.

É preciso refletir ainda que esse nível elevado de escolarização não atinge todas as camadas da população feminina de maneira homogênea. As mulheres pobres e negras continuam enfrentando inúmeras dificuldades para ingressar em uma instituição de ensino federal, por exemplo. Mesmo com a existência das políticas de cotas, que representou uma conquista para o movimento negro no país, a entrada de negras nas universidades e nos institutos federais ainda é marcada por preconceito e discriminação. Ademais, depois de formadas, muitas não conseguem se inserir no mercado de trabalho. Nos cursos de pós-graduação fica evidente essa discrepância, pois o público de mulheres negras cai consideravelmente. Por necessidades financeiras, nem todas as mulheres que desejam conseguem se dedicar a uma pós-graduação, pois o número de bolsas é insuficiente. O avanço da escolarização feminina no Brasil não é uniforme e tem forte recorte racista e classista. Assim, é difícil falar em avanços reais para as mulheres, quando somente uma parcela desse grupo apresenta avanços reais.

5.2 A SOCIALIZAÇÃO E A ATRIBUIÇÃO DE PAPEIS AOS SUJEITOS:

curso de menino e curso de menina

As “escolhas” profissionais feitas pelos indivíduos estão relacionadas, ordinariamente, às construções sociais feitas acerca dos gêneros. Profissões ligadas à área de cuidados e de serviços, como enfermagem, serviço social e pedagogia, são bastante procuradas por mulheres que frequentemente se acham “vacionadas” para tais lugares, quando na verdade foram somente socializadas para desenvolver determinadas habilidades que foram consideradas socialmente como femininas. E apesar das mudanças que vêm se projetando nas últimas décadas em todo o mundo, permanece ainda uma forte tendência à ocupação dos postos de trabalho por sexo, o que indica a solidez da divisão sexual do trabalho. Algumas profissões

permanecem marcadas por um recorte de gênero e classificadas como “masculinas” ou “femininas”. Assim, para Lima (2004, p. 142):

O que se observa é que há um comportamento que se espera das Mulheres e outro que se espera dos Homens. São consideradas profissões femininas aquelas que congregam em si as características que se esperam adequadas às Mulheres e, são consideradas profissões masculinas aquelas que apresentam características que se esperam dos Homens.

As próprias mulheres, segundo aponta Saffioti (2013), planejam um futuro profissional considerando as implicações do seu sexo, considerando o fato de serem mulheres. Desse modo, buscam integrar-se no mercado de trabalho em campos julgados próprios às características de seu sexo, em funções que, por serem mal remuneradas e/ou conferirem pequeno grau de prestígio, são julgadas inadequadas ao homem. Em seu estudo, a socióloga brasileira ressalta a força da ideologia burguesa-patriarcal na mente das mulheres, revelando que esta “ideologia da inferioridade feminina” é tão grande que até as mulheres que trabalham na enxada, apresentando maior produtividade que os homens, admitem que são “fracas” se comparadas aos homens. “Estão de tal maneira imbuídas desta ideia de sua ‘inferioridade’, que se assumem como seres inferiores aos homens.” (SAFFIOTI, 1987, p. 12).

A divisão sexual do trabalho também segrega as profissões consideradas femininas e as inferioriza. O gênero influencia no valor social atribuído às ocupações no mercado de trabalho. O ingresso maciço de mulheres em determinadas atividades, “feminilizando” algumas profissões, fez com que estas fossem abandonadas pelos homens e, em função disso, tais profissões perderam prestígio social e foram consideradas inferiores às profissões com forte presença masculina (LIMA, 2004). Lima (2004) explica que a entrada das mulheres no mercado de

trabalho se deu após muita pressão destas e, “[...] quando não era mais possível deixá-las fora do mercado de trabalho, forjou-se a ideia de que era preciso deixá-las no que sabem fazer” (LIMA, 2004, p.140). Assim, as mulheres foram incentivadas a buscar profissões ligadas ao ensino e ao cuidado, para que não interferissem nos postos ocupados pelos homens (LIMA, 2004). Ainda conforme a reflexão de Lima (2004, p. 145):

[...] toda profissão que se feminiliza perde status e seu nível salarial decresce. Além disso, os próprios Homens, pela educação recebida, sentem-se constrangidos em frequentar um curso “feminino” e, posteriormente, em assumir uma profissão considerada “feminina”.

A partir da década de 1970, houve uma grande expansão da escolaridade no Brasil, e esse fenômeno repercutiu no contingente populacional feminino, que, em poucas décadas, tornou-se mais escolarizado e com um nível de qualificação maior que o masculino. A partir da Constituição Brasileira de 1988 presenciou-se no Brasil um processo de redução considerável no número de analfabetos; ao lado disso, mulheres e homens passaram a ter os mesmos direitos garantidos, num movimento que pregava a redução das desigualdades sociais e de gênero. Contudo, igualdade numérica e formal não significa equidade de gênero, já que ainda nos dias atuais vemos um maior peso feminino nas carreiras de menor prestígio e mais mal remuneradas. As mulheres foram compelidas a ocupar principalmente as vagas do setor terciário, enquanto as profissões tidas como caracteristicamente masculinas, principalmente aquelas com funções diretivas e executivas, eram de difícil acesso para as trabalhadoras.

Barreto (2014) afirma que, por todo o mundo, as desigualdades de gênero estão presentes na história da educação e as mulheres são recorrentemente excluídas ou têm sua participação

pouco valorizada. A autora explica que ainda que as mulheres estejam em maior número de escolarização, elas não se distribuem de modo uniforme pelas diferentes “vocações”. Assim, as mulheres são maioria nas áreas que demandam atributos pessoais socialmente considerados “femininos”, como nos cursos de educação, saúde, serviços e humanidades. A maioria das profissões ligadas ao cuidado conservam uma marca feminina; já em áreas como tecnologia e engenharias, os homens continuam predominando.

Ainda consoante ao estudo de Barreto (2014) que faz uma análise a respeito da mulher no ensino superior, apesar do fato de as mulheres estarem matriculadas em maior número, quando se observa a inserção feminina por área de conhecimento, as estatísticas confirmam que determinadas áreas de pesquisa continuam sendo majoritariamente masculinas. Isso indica, para a autora, que persistem diferenças históricas de gênero também na composição dos grupos de pesquisa no Brasil. O fato de a população masculina ser maioria em determinados ramos da ciência no Brasil perpetua uma desigualdade na produção científica, na apropriação de novas tecnologias e de novas descobertas científicas.

Na educação profissional, Bonfim (2009) discute que houve um aumento importante na participação feminina nas várias áreas de formação técnica, inclusive em áreas consideradas tradicionalmente masculinas. Entretanto, a concentração de matrículas femininas em certas áreas de especialização continua sendo um fator que se destaca. A autora explica que a situação das mulheres na Educação Profissional reflete também as relações de gênero presentes na sociedade, e dessa forma:

[...] veremos que as áreas da Educação Profissional Técnica em que as mulheres constituem maioria continuam sendo os espaços que reproduzem as habilidades das tarefas desenvolvidas por elas no ambiente doméstico, tais como o **cuidado materno**

e a **organização do tempo e do espaço**. Parece-nos que as áreas de concentração feminina na Educação Profissional são as mesmas áreas em que as mulheres se concentram no mercado de trabalho: Saúde, Gestão, Imagem Pessoal, Serviços Sociais, etc. (BONFIM, 2009, p. 95 e 96, grifos da autora).

Atualmente, no Brasil, as matrículas da educação profissional revelam que o número de mulheres estudantes é maior que o dos homens, mas em todo país é possível verificar que há distinção nas escolhas por áreas (SANTOS, 2013). As razões para que se mantenha uma segmentação das mulheres e o seu direcionamento para cursos específicos, geralmente aqueles mais desvalorizados socialmente, são muitas. Bonfim (2009) destaca a posição da mulher na família, sua situação econômica, social e racial, e sua relação com os papéis socialmente determinados para as mulheres.

É necessário que a escola, desde muito cedo, discuta as temáticas relacionadas ao gênero para que seja possível perceber as desigualdades que permeiam as relações sociais. Considerando que os ambientes escolares devem prezar pela inclusão e construção de novos conhecimentos, é dever da educação escolar criar momentos para reflexão e discussão sobre as sutis (ou não) expressões do patriarcado presentes na sociedade, na formação profissional e no mundo do trabalho. É preciso que este debate não seja negligenciado, rechaçado ou se torne partidário, mas, como uma discussão política, deve ser fomentado, buscando uma reflexão sobre a emancipação humana na educação e a adoção de condutas que visem à equidade de gênero. O Estado também deve atuar com políticas públicas que sejam capazes de reduzir tais desigualdades e proporcionar às mulheres trabalhadoras oportunidades e condições de trabalho igualitárias em relação aos homens.

5.3 MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E NAS CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS

Ainda hoje, a ideia de que homens são mais capazes e dedicados para a área de tecnologia, enquanto as mulheres se saem melhor em cursos ligados ao cuidado e bem-estar, influencia as escolhas profissionais de homens e mulheres. A escola, mesmo que indiretamente, funciona muitas vezes como uma reforçadora desses pensamentos e incentiva as mulheres a desenvolverem determinadas habilidades que são associadas ao “feminino”, desestimulando o interesse delas pela área de ciências exatas e tecnológicas. Esta imagem construída socialmente de que determinadas habilidades são naturalmente “masculinas” e que os homens teriam mais facilidade para área de cálculos e para a tecnologia limita a inserção e atuação do público feminino nesses espaços. Tal contexto contribui para que a formação técnica das mulheres seja deficitária e perpetua a concepção de que os homens são mais competentes em áreas que envolvam habilidades tecnológicas.

Na visão de Alves (2016), a área técnico-científica, apesar de crescente e dinâmica, ainda é um espaço a ser conquistado pela maioria das mulheres. Essa dificuldade de inserção feminina cria nichos segmentados nas carreiras acadêmicas e profissionais. Ainda segundo a autora, o mercado de trabalho deixa claro as oportunidades disponíveis para cada sexo e quais cargos são para o público masculino ou para o público feminino. Tendo isto em mente, as mulheres, desde muito jovens, são socialmente direcionadas às atividades nas quais acreditam que terão mais sucesso profissional, demonstrando frequentemente pouco interesse pela área científica e tecnológica. Ademais, a história das mulheres nestas áreas foi apagada e/ou negligenciada e não é contada nas escolas, fazendo com que as estudantes não tenham referências fortes de mulheres nas carreiras das ciências exatas.

Durante muito tempo, a profissão de professora foi praticamente a única que as mulheres puderam exercer para conseguir uma colocação no mercado de trabalho formal e assim inserir-se nos espaços públicos e formativos, uma vez que os demais campos profissionais lhes foram vetados (ALMEIDA, 1998). Por décadas, foi socialmente bem aceito que a mulher exercesse o magistério, já que a atividade combinava com suas ditas funções naturais de mãe e cuidadora. Desta forma, todas as profissões não ligadas ao cuidado viraram um reduto masculino, inacessíveis ao sexo feminino.

As profissões “masculinas”, especialmente as ligadas à ciência e à tecnologia, ganharam forte prestígio social e foram valorizadas enquanto áreas de produção do conhecimento para o chamado “progresso da humanidade”. Alves (2016) cita Leszczynski para afirmar que os cursos com maior *status* social são cursos nos quais há menor número de mulheres, uma vez que o pensamento de que as pessoas têm aptidões e habilidades inatas para determinadas ocupações frequentemente induziu a população feminina a escolher as profissões menos valorizadas socialmente.

De acordo com as análises de Barreto (2014), em relação à distribuição entre mulheres e homens nas diferentes carreiras, algumas disciplinas ainda permanecem bastante “femininas” e outras bastante “masculinas”, configurando verdadeiros guetos. Os cursos com maior ocupação por homens são aqueles ligados à área tecnológica, como as engenharias. Lombardi (2017) analisa dados referentes ao ano de 2010 e aponta que entre os(as) engenheiros(as) somente 18% são mulheres, enquanto elas estão presente em 54% dos empregos para jornalistas e em 44% dos empregos para médicos/as. Observa-se em muitos casos que a própria família desencoraja a formação da mulher em determinadas áreas, reafirmando os estereótipos sobre os distintos papéis masculinos e femininos na sociedade. Lombardi (2017) afirma ainda que as mulheres enfrentam dificuldades nos espaços educacionais, permeados pela violência simbólica, o

que interfere diretamente na trajetória acadêmica das estudantes e posteriormente na sua inserção no mercado de trabalho.

Podemos observar, ao longo da história, que a área das ciências exatas e tecnológicas teve sempre uma grande predominância masculina, e de forma direta ou indireta, o sexo feminino foi e continua sendo marginalizado desse conhecimento técnico-científico. E mais do que isso, os homens, ao se apoderarem da produção do conhecimento e da história, legitimaram o seu lugar de poder e de superioridade através de teorias que afirmavam a inferioridade feminina e a sua incapacidade para o desenvolvimento de determinadas atividades. Para Bandeira (2008), a produção do conhecimento científico tem sido historicamente considerada como um domínio ‘reservado’ aos homens e as resistências existentes à presença das mulheres neste campo são ainda inquietantes. Ainda segundo a autora, “[...] a exclusão da presença feminina não era apenas explicitada em termos da naturalização, pois era fartamente justificada pela incapacidade e pelo obscurantismo das mulheres, ao contrário dos homens, que se notificavam pelas luzes e pela objetividade.” (BANDEIRA, 2008, p. 212).

O conhecimento científico, sob o controle masculino, criou artifícios que validaram as diferenças entre os sexos, reservando para a mulher atributos que não eram desejáveis para o campo das ciências e para o progresso tecnológico. Algumas características ditas inatas do sexo feminino, como subjetividade, cooperação e empatia, foram desvalorizadas no meio científico, pois esses atributos significariam que o trabalho executado pela mulher possui menor cientificidade, seriedade e relevância na pesquisa científica. Não obstante, Cardoso (2016, p. 65) destaca que a competência técnica não é uma capacidade inata dos homens, mas “[...] uma construção simbolicamente atrelada a uma concepção de masculinidade.”.

A histórica desigualdade entre os sexos na nossa sociedade possibilitou que o processo de produção do conhecimento científico estivesse totalmente voltado e controlado pelos

homens. Mesmo considerando-se neutro, objetivo, imparcial e racional, o saber científico e tecnológico é inspirado nos valores e crenças de determinada categoria que o produz, nesse caso, homens brancos da classe dominante. Dessa forma, muitas pesquisadoras e cientistas feministas de diversas áreas concordam em afirmar que a visão masculina moldou a ciência que conhecemos.

Ao observarmos a história da humanidade e os nomes dos grandes filósofos, cientistas e pensadores, podemos perceber a ausência ou a pouca ênfase aos nomes femininos, que, apesar de todas as limitações impostas, marcaram com grandes feitos o desenvolvimento das ciências. A exclusão da mulher do âmbito da educação é um dos fatores que causou o seu apagamento da história e a sua ausência nos espaços públicos e de produção do conhecimento. Bandeira (2008, p. 212) cita algumas dessas mulheres:

Nos séculos XVII e XVIII podem ser citadas: Madame d'Épinay; Madame du Châtelet; a veneziana Elena Cornaro Piscopia (1678), primeira mulher a ter uma cadeira na universidade; a física Laura Bassi (1723), segunda mulher na Europa a receber um grau universitário; e Marie Curie, que, em 1903, dividiu o prêmio Nobel com o seu marido. Todas foram parcamente reconhecidas como sendo o outro sujeito produtor do conhecimento. São muitos os relatos históricos a indicar que a ciência moderna foi construída como um empreendimento especificamente masculino. Francis Bacon e os demais fundadores da *Royal Society* impediram a presença das mulheres nas universidades admitindo somente a presença de filósofos, pensadores e cientistas homens.

Cardoso (2016), corroborando com a autora, afirma que a aceitação da mulher no mundo das ciências se dava quando ela era associada às figuras masculinas do pai, do irmão ou do marido. As mulheres tinham seus méritos e, muitas vezes, foram

essenciais na história das ciências, contudo a sua participação em comunidades e associações científicas até o fim da idade média permanecia sob a custódia dos homens. Na idade antiga, ainda segundo a autora, constata-se que algumas mulheres foram reconhecidas por suas realizações na medicina, na astronomia, na matemática, na química e na física. A autora destaca a filósofa e primeira mulher matemática da história, Hipátia, em Alexandria, que desenvolveu trabalhos nas ciências exatas, física, astronomia, sobressaindo-se também na Retórica.

Para Bandeira (2008), a exclusão feminina, especialmente nas ciências exatas e tecnológicas, está baseada no sistema patriarcal que preza pela superioridade e dominação masculina, naturalizando a inferioridade da mulher; na divisão sexual do trabalho, também consequência da ordem social patriarcal; e na condição monolítica, atemporal e excludente da ciência. A autora explica ainda que, na visão crítica feminista, a ciência é sempre impregnada de valores materiais e culturais.

Na idade contemporânea, as mulheres, através dos movimentos organizados, reivindicaram e ocuparam mais espaços nos campos da ciência. Muitos trabalhos de grande relevância foram desenvolvidos por mulheres entre os séculos XIX e XX, inclusive na área de Tecnologia da Informação. Cardoso (2016) acredita que, apesar de não existirem atualmente objeções para a entrada da mulher na área da chamada Ciência & Tecnologia, ainda persistem mecanismos implícitos que favorecem a segregação das mulheres. Elas precisam, muitas vezes, se adaptar a ambientes pensados por homens e para homens e aceitar critérios estabelecidos por uma ciência masculina; somente dessa forma conseguem se manter e alcançar êxito nessas áreas. Muitas dessas mulheres inclusive corroboram com este contexto, reproduzindo o discurso de que estas áreas não servem para “mulheres frágeis” ou “muito femininas”. O que parece haver, em algumas ocasiões, é mesmo certa “masculinização” do comportamento da mulher para que esta se insira, seja aceita e respeitada dentro do grupo.

Cardoso (2016) cita ainda Perez Sedeño, para refletir como se organizam as instituições científicas no mundo, e afirma que essas geralmente são organizadas, dirigidas e financiadas por homens, sejam públicas ou privadas. Os homens majoritariamente ocupam os postos de direção onde se tomam as decisões, selecionando o que será fomentado, pesquisado e publicado. Dessa forma, quando se trata dos níveis mais altos e de maior prestígio, os homens continuam sendo a grande maioria, inclusive registram-se grandes diferenças em termos de ganhos salariais. Nas palavras da autora, “esta constatação põe em evidência a persistente situação que torna o desenvolvimento de uma carreira científica mais difícil para as mulheres” (CARDOSO, 2016, p. 113).

Em suas pesquisas sobre a divisão sexual do trabalho, Hirata (2002) vem apontando que a relação entre a tecnologia e o trabalho feminino é muito mais definida pela ideologia patriarcal dominante, que desqualifica as mulheres, do que pela competência técnica e o domínio de conhecimentos teóricos e específicos. Antes de ingressar no mercado de trabalho, a mulher já vem sofrendo diversas dificuldades para acessar e concluir cursos de qualificação profissional e tecnológica.

Na área da educação profissional, os estudos feministas confirmam a persistente desigualdade entre homens e mulheres. Há determinados componentes curriculares, cursos e áreas no campo da educação profissional com ocupação majoritariamente masculina, assim como determinadas áreas científicas e tecnológicas, carreiras e profissões consideradas como “coisa de homem”. Somente muito recentemente as mulheres puderam ingressar na educação profissional e estudar em aulas mistas junto com os homens, recebendo o mesmo tipo de instrução. Como exemplo, há o trabalho de Cardoso (2016), assinalando que é só a partir da década de 1960 que há um crescimento no número de mulheres em cursos profissionalizantes.

Em geral, os esforços do governo federal brasileiro, relativos ao ensino profissional, eram voltados especialmente ao

público masculino, o alvo dessas instituições que foram criadas em 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha. As iniciativas referentes à educação profissional feminina só são encontradas em âmbito estadual e em momento posterior (REIS, 2013). As primeiras escolas profissionais femininas no Brasil foram criadas a partir do decreto nº 828, de 20 de outubro de 1911, que determinava, entre outras coisas, a criação de dez escolas profissionais destinadas para o sexo feminino, que seriam organizadas como externatos e deveriam ser regidas unicamente por mulheres (GAZE, 2012).

De acordo com Reis e Martinez (2012), na década de 1920, as escolas profissionais, tanto masculinas, como femininas, tinham um caráter de instituição pública e gratuita e funcionavam em estabelecimentos separados para as moças e os rapazes e em regime de externato. As escolas profissionais específicas para o sexo feminino no Brasil abrangiam apenas cursos mais artesanais como desenho, pintura, fotografia, tipografia, costura, bordado, dentre outros (BONATO, 2003). As mulheres da época (início do século XX), inicialmente, não tinham o direito de escolher um curso voltado à produção da ciência e da tecnologia. Os cursos femininos já estavam pré-definidos, ou seja, a educação das mulheres era pensada sob a ótica masculina, mantendo as amarras do sistema patriarcal. Reis (2013) observa que a formação das jovens nessas escolas profissionais prezava pela moralização e civilização das alunas. A profissionalização do sexo feminino não visava somente à formação de trabalhadoras para as fábricas ou para o magistério, mas principalmente um reforço de tarefas do lar.

Os ofícios aprendidos nas escolas propiciavam que as mulheres ajudassem no orçamento familiar, caso houvesse necessidade e de forma a complementar a renda de seu marido, e não como principal mantenedora. Muitas trabalhavam em suas próprias casas, confeccionando artigos e/ou recebendo encomendas. Para ingressar nas escolas, segundo Reis e Martinez (2012, p. 38):

As alunas deveriam ter no mínimo 12 anos de idade e no máximo 20 anos. Deveriam apresentar o Diploma ou Certificado de conclusão do curso primário, ou fazer uma prova, chamada de Exame vestibular, Exame de Admissão e também conhecida como Prova Oral. Também poderiam ingressar meninas formadas pelo curso normal, ou de promoção à 4ª série de grupo escolar, conforme previsto na regulamentação do ensino profissional.

É importante lembrar que a profissionalização da mulher e a sua entrada no mercado de trabalho formal de forma a complementar a renda da família não representa o contexto de todas as mulheres da época. Como já citado, as mulheres das camadas empobrecidas, especialmente as mulheres negras, sempre estiveram inseridas no mercado de trabalho, em ocupações precarizadas e desvalorizadas, sendo severamente exploradas e recebendo menos que os homens pelos serviços. A educação profissional vai representar para uma parcela da população feminina a chance de aprender um ofício, uma profissão que consiga garantir para ela e sua família condições socioeconômicas básicas para sobrevivência. Dessa forma, nem todas as mulheres se qualificavam e só trabalhavam quando houvesse necessidade, pois, para um grande contingente de mulheres, a necessidade houve desde sempre.

Segundo Bonfim (2009), as informações acerca da participação feminina na Educação Profissional nas primeiras décadas do século XX são muito escassas. A autora cita um estudo realizado pelo Ministério do Trabalho sobre a formação profissional da mulher trabalhadora no Brasil, em 1976, no qual consta a informação de que as mulheres na educação profissional se concentravam em certos ramos do ensino menos valorizados socialmente. Havia uma grande concentração feminina no ensino comercial e nas Escolas Normais que preparavam para o magistério. No entanto, a maioria dos dados sobre a educação brasileira do início do século XX não levava em conta a variável sexo (BONFIM, 2009).

No ano de 1999, Bonfim (2009) informa que foi realizado o primeiro Censo da Educação Profissional, com 3.948 instituições que ofereciam cursos de Educação Profissional. A autora mostra, baseada no Censo, que as mulheres eram a maioria nos cursos de saúde, turismo e hospitalidade e imagem pessoal, enquanto representavam menos de 20% em cursos da indústria da transformação, agropecuária e pesca. Santos (2013) corrobora com essas informações ao analisar dados do INEP do ano de 2005, e reflete que é possível notar um número crescente de mulheres em cursos profissionalizantes, porém a área cujo índice de matrícula possui mais alto percentual de mulheres é a saúde, enquanto o ramo da indústria possui o menor percentual, fato observado em todas as regiões.

5.4 O DEBATE RACIAL E A EXCLUSÃO DA MULHER NEGRA

Não é possível abordar a exclusão feminina nos espaços educacionais e nas ciências sem realizar uma análise da questão racial e de como as mulheres negras estão inseridas na organização das relações sociais no Brasil. É preciso deixar em evidência a imbricação estrutural de raça, classe e gênero e de como as opressões derivadas dessas três estratificações sociais estão articuladas. O patriarcado e o racismo, aliados ao capitalismo, formaram um sistema de hierarquização, exclusão e dominação social, questões que não podem ser estudadas separadamente, pois constituem, como afirmava Saffioti, um nó dialético. Entender que esses sistemas de opressão se inter-relacionam e são codependentes nos permite compreender de maneira concreta como as opressões se materializam na sociedade.

Ademais, atentar para o entrelaçamento dos sistemas de opressão sexo, raça e classe é essencial para um debate feminista que se propõe a entender as estruturas e formas de dominação da mulher. Seria um grande equívoco considerar as opressões vivenciadas pelas mulheres como iguais, pois a

sociedade contemporânea é composta por mulheres diversas e notoriamente as mulheres negras sofrem opressões diferenciadas motivadas pela sua cor.

Para Hooks (2019), raça, classe e sexo constituem sistemas interligados de dominação e o patriarcado historicamente compartilha uma base ideológica com o racismo e outras formas de opressão. Desta forma, não há possibilidade de eliminar uma forma de opressão se as outras permanecerem intactas. Um movimento feminista que se propõe revolucionário e a favor da emancipação humana deve, portanto, atentar para todas as formas de opressão produzidas na sociedade capitalista. Todavia, em diversas ocasiões, o racismo e o elitismo de classes entre mulheres têm produzido a repressão e a distorção dessa articulação.

No interior das classes há diferenças e elas estão marcadas por relações patriarcais e raciais. A dimensão do racismo é estrutural e estruturante das relações sociais no Brasil. De acordo com Silvio Almeida (2018), mesmo que a ciência tenha comprovado que não há diferenças biológicas para menosprezar e discriminar um grupo social, a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades, justificar a segregação e o genocídio de grupos considerados minoritários.

Segundo Gonzalez e Hasenbalg (1982), o racismo reside na negação total ou parcial da humanidade dos povos negros e outros não-brancos e na desvalorização dos seres humanos baseada em características externas. A discriminação racial e a inferiorização de seres humanos através da cor constituiu historicamente uma justificativa para exercitar o domínio sobre os povos negros. Concordamos com Almeida (2018, p. 25), quando nos diz:

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou

inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Diversos autores corroboram a análise de que o racismo é de grande importância para a estruturação do capitalismo, principalmente (mas não apenas, como veremos) em formações sociais pós-coloniais. Várias justificativas para a supremacia branca foram usadas neste processo, desde as de caráter religioso que distinguiam e colocavam como superiores os povos cristãos, até explicações modernas ditas racionalistas e científicas (ALMEIDA, 2018).

Segundo Almeida (2018), assim que a superioridade econômica e racial foi estabelecida pelos povos brancos, houve o enquadramento dos grupos não-brancos em uma versão de humanidade que pudesse ser controlada. No caso dos povos pretos africanos, o que ocorre é uma verdadeira desumanização, pois esses foram considerados e tratados como animais, como propriedades que poderiam ser compradas, vendidas e mortas de acordo com a vontade de seus senhores.

A discriminação racial constitui a justificativa ideal para a fácil exploração de uma raça. A opressão e dominação racista, segundo Gonzalez e Hasenbalg (1982), torna-se um mecanismo importante de manutenção da dominação de classe. Os arranjos racistas operam em benefício da classe branca, burguesa e capitalista, em detrimento de diversos grupos.

De acordo com Fanon (2008), nos países autointitulados civilizados e civilizadores, em sua grande maioria os europeus, a imagem do negro esteve associada ao pecado, ao mal, representando sempre valores ruins. Após centenas de anos de escravidão e de disseminação da imagem do negro como ser desprezível, selvagem e inferior, não só os brancos, mas os próprios negros internalizaram esses valores. Ainda segundo Fanon (2008, p. 90): “Na África do Sul, devem existir dois milhões de brancos para aproximadamente treze milhões de

nativos, e nunca passou pela cabeça de nenhum nativo sentir-se superior a um branco minoritário”. Assim, o branco obteve uma grande vitória no seu objetivo de soberania ao dominar não só os corpos, mas o inconsciente dos povos negros, fazendo-os acreditar que são realmente inferiores.

Essa concepção da superioridade branca é conhecida como ideologia do branqueamento. A ideologia do branqueamento consiste, segundo Gonzalez e Hasenbalg (1982), no fato de os aparelhos ideológicos, a exemplo dos meios de comunicação, igreja, escola e família, veicularem valores que apontam para uma suposta superioridade racial e cultural branca. A partir dessa ideologia, os indivíduos pretos e pardos passam a negar-se, sentem vergonha de sua cor e buscam mecanismos para ocultá-la ou mudá-la, ansiando não serem inferiores.

No Brasil essa ideologia do branqueamento articulou-se ao chamado mito da democracia racial, para mascarar o racismo e considerá-lo inexistente na sociedade. O sociólogo e escritor Gilberto Freyre²² colaborou bastante para a disseminação desse pensamento ao formular a noção de que há um avançado grau de miscigenação e flexibilidade cultural no Brasil, o que levaria a concluir que o país vive uma democracia racial, com ausência de preconceitos e discriminações e, portanto, existência de iguais oportunidades econômicas e sociais para negros(as) e brancos(as). Não obstante, segundo Gonzalez e Hasenbalg (1982), o preconceito e a discriminação racial não desapareceram, mas sofreram alterações e reatualizações após a abolição da escravidão em 1888, adquirindo novas funções e significados dentro da estrutura social contemporânea. Assim explica Gonzalez (1988, p. 73):

22 . A obra de Gilberto Freyre intitulada “Casa-Grande & Senzala” trata da formação sociocultural brasileira apontando que a miscigenação da sociedade havia originado um povo diverso e único, sem raças superiores ou inferiores. O livro de Freyre é considerado por alguns pensadores negros como a “bíblia do racismo”, influenciando a formação da ideologia da democracia racial.

[...] a afirmação de que todos são iguais perante a lei, assume um caráter nitidamente formalista em nossas sociedades. O racismo latinoamericano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais.

De acordo com Almeida (2018), as relações entre política e terror não são recentes: a partir do momento em que a Europa resolve “desbravar” o mundo durante as grandes navegações e se apropria das terras encontradas, instaura-se uma formação peculiar de terror que dá origem ao que se chama de necropolítica, uma política baseada na morte e aniquilação dos povos para que determinados grupos sociais conquistem e mantenham uma soberania. O filósofo camaronês Achille Mbembe define a necropolítica como uma forma de opressão contemporânea, a qual explica:

[...] as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o *status* de “mortos-vivos”. (MBEMBE, 2016, p. 146).

Assim, ainda segundo Almeida (2018), a morte é legalizada e justificada em nome dos riscos à economia e à segurança, tornando-se um fundamento ético da nova realidade contemporânea mundial.

Assim, a cor de pele ainda hoje é utilizada como atributo e critério social para a distribuição de pessoas na hierarquia

social, assim como o gênero, e está fundamentalmente relacionada à reprodução das classes e das desigualdades sociais. Na concepção de Gonzalez e Hasenbalg (1982, p. 98):

A participação do negro no sistema produtivo está caracterizada pela concentração desproporcional nos setores de atividade que absorvem mão-de-obra menos qualificada e pior remunerada. Por sua vez, os fatos mencionados determinam uma participação altamente desigual de brancos e negros na distribuição de renda e na esfera do consumo do produto social.

Esse perfil de desigualdades raciais continua se perpetuando no tempo presente quando observamos a desvantagem dos pretos e pretas para ingressarem e se manterem no mercado de trabalho formal; quando constatamos que a maioria das pessoas cursando pós-graduação e ingressando em concursos públicos são brancas; quando diariamente recebemos notícias de violência policial em que os alvos em sua grande maioria são pessoas negras e pobres; e quando observamos que as favelas e comunidades carentes são compostas majoritariamente por pessoas pretas e pardas.

De acordo com o documento “Igualdade étnico-racial e políticas de cotas e compensação”, publicado em 2018 pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que conta com dados do IBGE, a população negra e parda corresponde a 72% dos 10% mais pobres no Brasil. Além de possuírem as menores faixas de renda, os(as) pretos(as) e pardos(as) também sofrem com condições de moradia precárias, dificuldade de acesso aos sistemas de saúde e educação e compõem a base da pirâmide social. Nas favelas, ainda segundo dados reproduzidos pelo STF, 66% dos domicílios são chefiados por negros(as). No sistema carcerário, 61% dos presos(as) são negros(as) e 76,9% dos(as) jovens vítimas de homicídios são negros(as).

Na concepção de Almeida (2018), o racismo não pode ser reduzido a comportamentos individuais, pois abrange também

a dinâmica das instituições, sendo reproduzido no interior da maioria delas e concedendo mesmo que indiretamente privilégios a indivíduos, a depender da cor da pele. O racismo institucional demonstra como as desigualdades raciais fazem parte da sociedade como um todo, manifestando-se também dentro das instituições.

Almeida (2018) vem ainda nos alertar para o fato de que o racismo é parte da estrutura social, decorre da própria estrutura da sociedade, ou seja, do modo normal com que se constituem as relações sociais, políticas, econômicas, jurídicas e familiares. Sendo, assim, estrutural, o racismo é reproduzido dentro das escolas, das empresas, das igrejas, dos ambientes de lazer etc.

Alguns dados de trabalho e renda trazidos pelo relatório “A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras”, produzido pela organização OXFAM Brasil²³ em 2017, mostram as discrepâncias ainda presentes entre os indivíduos brancos e pretos/pardos. Em 2015, considerando todas as rendas, brancos(as) ganhavam, em média, o dobro do que ganhavam negros(as) por mês. Três em cada quatro brasileiros(as) que estão na faixa dos 10% mais pobres são negros(as) e mais da metade são mulheres. Por outro lado, dentre os 10% da população mais rica, dois em cada três são brancos e homens.

Em vinte anos, os rendimentos dos negros passaram de 45% do valor dos rendimentos dos brancos para apenas 57%. Se mantido o ritmo de inclusão de negros observado nesse período, a equiparação da renda média com a dos brancos ocorrerá somente em 2089. (GEORGES, 2017, p. 28).

23. Segundo dados do seu site institucional, a Oxfam Brasil é uma organização da sociedade civil brasileira criada em 2014, faz parte de uma rede global, a Oxfam, que tem 20 membros que atuam em cerca de 90 países no total, por meio de campanhas, programas e ajuda humanitária.

A abolição da escravidão, motivada principalmente por motivos econômicos e não por reconhecimento dos direitos humanos dos povos pretos, não significou a ascensão dessa população. Ao contrário: a própria lógica de como o capitalismo foi constituído no Brasil, ou seja, seu caráter racializado, não permitiu que pretos e pretas se inserissem no mundo do trabalho, relegando-os(as) à pobreza e à desassistência por parte do Estado. É possível assinalar que no Brasil, desde a colonização, foi criada uma estrutura de exclusão e marginalização da população negra sem que fosse preciso instituir leis discriminatórias propriamente ditas. Dessa forma, não foi necessário, em nosso país, a adoção de um sistema de segregação racial como se deu na África do Sul e nos Estados Unidos, pois os aparelhos sociais, políticos, econômicos e a ideologia burguesa já faziam essa função de segregação, transformando os(as) negros(as) na parcela mais inferiorizada da população, fato que perdura até os dias atuais.

Segundo Almeida (2018), as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Ou seja, as instituições são racistas porque a sociedade é racista.

As instituições escolares, seguindo a mesma lógica, reproduzem o pensamento racista da sociedade. De acordo com Anjos (2005), os sistemas de educação formal têm sido estruturados para a perpetuação de uma ideologia que mantém uma estrutura classista, transmissora de valores distorcidos e individualistas. Para o autor, a escola vem funcionando como um espaço de segregação informal, colaborando com a invisibilidade e a distorção da história e dos valores das comunidades negras. Esse processo dificulta a construção de uma imagem positiva entre os(as) estudantes negros(as), que se sentem não representados e, por vezes, inferiorizados.

Esse contexto de marginalização, invisibilização e falta de representatividade na escola afeta, em muitos casos, o

desempenho do(a) aluno(a) negro(a) brasileiro(a). Nos dados apresentados por Georges (2017), ao final de 2016, a parcela de negros(as) sem nenhuma instrução era de 18%, enquanto esse percentual era de 12% para brancos(as). 37% dos indivíduos pretos não completam o ensino fundamental; entre os brancos, esse índice cai para 32%. No ensino médio, 7% dos(as) estudantes pretos(as) não chegam a concluir os estudos, contra 6% dos(as) estudantes brancos(as). As desigualdades se tornam ainda mais marcantes quando analisamos a educação de nível superior:

Em 2010, negros representavam apenas $\frac{1}{4}$ dos diplomados no Brasil. Além disso, cursos universitários de carreiras com rendimentos altos são território de brancos: a chance de pretos completarem um curso universitário de engenharia é a metade da que têm os brancos, e no caso de odontologia é cinco vezes menor que a de um branco. (GEORGES, 2017, p. 62).

É necessário conscientizar a população, em especial os educadores, de que a educação formal no Brasil é historicamente marcada pelo racismo, pela desigualdade e pela exclusão em suas mais diversas formas. Atualmente, a juventude negra e pobre é a mais afetada pelas discrepâncias observadas na educação, no que concerne ao acesso, permanência e êxito escolar. As consequências negativas para essa população vão desde a dificuldade de acesso aos espaços institucionalizados, como escolas e universidades públicas, até evasão escolar e baixo número de anos de estudo.

Não é possível garantir o direito à educação de qualidade para todos e todas no Brasil sem confrontar as desigualdades e discriminações de raça, articuladas também a outras formas de opressão oriundas da classe, sexo e orientação sexual que marcam a realidade brasileira. Ao deixar de enfrentar tais problemáticas, muitas vezes negando a sua existência, as políticas

educacionais e os seus executores cometem omissão e mantêm grandes obstáculos à garantia do direito à educação para a totalidade da população (CARREIRA, 2013).

Estimativas baseadas no IBGE mostram que mais da metade dos(as) estudantes brasileiros(as) são negros(as) e/ou pardos(as). Apesar disso, os(as) estudantes negros(as), na maioria das vezes, não se veem representados(as) na escola, conhecem e se identificam com poucos professores(as) pretos(as) em sala de aula. A ausência de reconhecimento e afirmação acaba reforçando a noção de inferioridade dos povos negros e pode proporcionar a falta de autoconfiança, o isolamento e a evasão escolar de estudantes.

Muitas escolas ainda se utilizam de um referencial predominantemente branco e europeu como único modelo de civilização, de humanidade e de cultura. Os livros didáticos continuam representando uma civilização formada por homens brancos; a comunidade negra, indígena e as próprias mulheres seguem sub-representadas. Estes materiais ignoram o(a) negro(a) brasileiro(a) e o povo africano como agentes ativos da formação geográfica e histórica (ANJOS, 2005).

Para além do conhecimento repassado pelos livros e materiais didáticos, que reproduzem uma educação branca e eurocêntrica, outras manifestações explícitas ou implícitas podem ser verificadas dentro do ambiente escolar. O racismo pode se manifestar de maneira direta nas salas de aula através de piadas, xingamentos, apelidos e até agressões físicas. Indiretamente, os(as) alunos(as) pretos(as) sentem o racismo por meio do distanciamento social, da falta de reconhecimento e de estímulo, da desatenção, da distribuição desigual de afeto e da baixa expectativa positiva com relação ao seu desempenho. Muitas destas situações são, por vezes, negadas, naturalizadas ou invisibilizadas pela escola, o que torna mais difícil enfrentar a questão racial (CARREIRA, 2013).

Vale ainda destacar o preconceito e a discriminação sofrida pelo(a) aluno(a) negro(a) que segue alguma religião de matriz

africana. Estes(as) sofrem profundamente com a indiferença, o isolamento e, muitas vezes, se veem obrigados(as) a negarem seu credo. Isso causa forte impacto no desempenho acadêmico e na autoestima do(a) aluno(a), que se sente diferente, rejeitado(a), fatores que podem levar ao abandono escolar. É importante lembrar que, segundo a legislação brasileira, a escola pública brasileira é laica, devendo garantir o direito de todos à liberdade religiosa (CARREIRA, 2013).

No âmbito didático-pedagógico, a implementação das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, ocorrida em 2003, significou um grande avanço conquistado pelo movimento negro. Em 2010, foi promulgado o Estatuto da Igualdade Racial através da Lei 12.288, destinado a garantir a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos da população negra, bem como o combate à intolerância étnica.

Todos esses avanços são resultados das lutas do movimento negro, que vem combatendo o racismo e explicitando como o Brasil continua influenciado pela sua herança escravocrata conservadora, patriarcal e racista. Segundo Almeida (2018), a experiência política e intelectual do movimento negro vem influenciando práticas políticas e pedagógicas inovadoras pautadas pelo antirracismo. Estes movimentos foram extremamente importantes para a construção das leis antirracistas, das políticas de ação afirmativa e para a criminalização do racismo, colaborando inclusive de forma técnica e teórica.

No campo da educação, é importante destacar a luta e contribuição do movimento negro organizado para a implantação das políticas de cotas, que influenciou na realidade de muitas famílias negras, mas também causou polêmica e discordância na sociedade. Isto porque o mito da democracia racial faz com que parte da população brasileira acredite que vivemos em uma igualdade racial, onde todos possuiriam as mesmas oportunidades. O crescimento acadêmico e profissional

dependeria assim unicamente do mérito das pessoas. No entanto, como já discutido, o racismo estrutural e a herança ideológica racista brasileira impedem que, na prática, brancos(as) e pretos(as) tenham acesso às mesmas oportunidades e aos mesmos espaços. Para amenizar esse abismo de desigualdade é que foram pensadas as cotas raciais e outras políticas de ação afirmativa.

A discriminação positiva é descrita por Almeida (2018) como uma possibilidade de atribuição de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados, com objetivo de corrigir desvantagens causadas pelos preconceitos e discriminações negativas. As políticas de ação afirmativa objetivam aumentar a representatividade de grupos raciais inferiorizados e alterar a lógica discriminatória dos processos institucionais em setores públicos e privados. Tais políticas podem ser realizadas nas mais diversas modalidades e aplicadas em inúmeras áreas.

Na educação, as cotas raciais, instituídas a partir da lei 12.711/2012, são as ações mais importantes e reconhecidas para contribuir com a diminuição da desigualdade no ingresso entre brancos(as) e pretos(as) em instituições públicas. A política de cotas normalmente estabelece a reserva de um mínimo de vagas obrigatórias para o ingresso de pessoas pretas e pardas.

As políticas de ação afirmativa se fazem importantes e eficientes no combate ao racismo institucional e estrutural na sociedade. A adoção de políticas públicas de ação afirmativa serve como um mecanismo compensatório para a realização do princípio constitucional da igualdade. É uma resposta do Estado, ainda que centenas de anos atrasada, para minimizar desigualdades históricas e estruturais derivadas da discriminação racial.

Vários(as) pesquisadores(as) negros(as) têm demonstrado que a raça continua sendo um marcador determinante da desigualdade econômica e que direitos sociais e políticas públicas que não levem em conta o fator raça cor mostram-se pouco efetivos (ALMEIDA, 2018). A população negra constitui mais da metade da população brasileira, dessa forma, idealizar

um projeto nacional de desenvolvimento excluindo a participação de pretos e pretas é colaborar para a perpetuação do racismo e para o aumento da desigualdade em um país que figura entre os dez mais desiguais do mundo, num *ranking* de 140 países²⁴.

A lei 12.990/2014, que estabelece a reserva de 20% das vagas oferecidas em concursos públicos para negros e negras, também colabora no sentido de minimizar essa desigualdade. Igualmente ou mais polêmica que a lei de cotas, essa política afirmativa pretende aumentar a representatividade de negros(as) ocupando posições de destaque na sociedade e é voltada para a efetivação do direito à igualdade como direito fundamental de um país democrático. (BRASIL, STF, 2018).

Apesar de já existirem algumas iniciativas do Estado para inclusão da população negra, principalmente através de políticas como as ações afirmativas, muitos espaços permanecem como reduto dos indivíduos brancos, na maioria das vezes, do homem branco. A representatividade dos(as) negros(as) em espaços decisórios e de poder que historicamente lhes foram negados ainda é mínima.

É importante discutir ainda que, segundo Almeida (2018), o racismo não se limita à representatividade, já que a mera presença de pessoas negras em determinados espaços não significa que as práticas racistas foram extirpadas daquele ambiente. Além disso, o fato de pretos e pretas estarem em espaços de poder e decisão não quer dizer que a população negra esteja no poder. Nem sempre a presença de um(a) negro(a) em determinada hierarquia significa conquistas para as pessoas negras coletivamente e nem que outros semelhantes serão incluídos ou receberão um melhor tratamento.

As mulheres negras, por exemplo, não conseguiram avançar de modo semelhante aos homens negros na sociedade. Além

24. Segundo o último Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/2019-report/download>. Acesso em: 06 jul. 2023.

de serem consideradas menos capazes que homens e mulheres brancas, também são inferiorizadas quando comparadas aos homens negros. As pretas são a base da pirâmide social, estão nas faixas mais baixas de pobreza e miséria no país, recebem as mais baixas remunerações, encontram-se fora dos espaços de decisão e estão expostas a vários tipos de violência (ALMEIDA, 2018). Algumas destas violências não são vivenciadas pelos homens negros, como a violência sexual e a obstétrica.

De acordo com Cisne e Santos (2018), não é possível falar em escravismo sem falar em patriarcado no Brasil, uma vez que o país sofreu uma colonização estruturada por um regime escravista patriarcal. Aqui, cabe então uma indagação: quando se fala em reparação histórica para a população negra, as mulheres estão incluídas? Considera-se as necessidades específicas desse grupo que sofreu tanto ou mais que os homens durante a escravidão?

Davis (2016) relata que as mulheres escravizadas trabalhavam nas lavouras da mesma forma que os homens, sem distinção, e sofriam os mesmos castigos. Além dos castigos físicos, as mulheres também sofriam, de maneira particular, o abuso sexual e outros maus tratos que eram infligidos pelo fato de serem mulheres. Segundo Davis (2016, p. 19)

A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas.

A mulher negra escravizada era utilizada como mão-de-obra, reprodutora da força de trabalho e também como objeto para a satisfação sexual de outros homens. Além disso, eram, em muitas ocasiões, alvo da fúria das mulheres brancas.

A luta e libertação da mulher negra foi historicamente bem mais penosa que a dos homens negros. As amarras racistas patriarcais das pretas persistem nos dias atuais, através de diversos estereótipos atribuídos de maneira especial a elas, tais quais: promíscuas, quentes e interesseiras. O corpo da mulher negra ainda permanece como algo coletivo, um objeto que pode ser apropriado e comercializado pelos homens.

Na saúde, a maior parte da violência obstétrica destina-se às mulheres pretas. Estas passam por inúmeros sofrimentos e procedimentos dolorosos por prevalecer uma visão racista e patriarcal na sociedade que considera a mulher negra mais forte e resistente. Segundo dados do Ministério da Saúde de 2016, trazidos por Cisne e Santos (2018), 60% das mortes durante o parto no SUS são de mulheres negras. E este é só um dos números que demonstram a persistência do racismo nas instituições e de como ele se configura para atacar gravemente as condições de vida e de saúde das mulheres negras no Brasil.

Para estas, as oportunidades de trabalho e de renda não acompanharam o avanço das mulheres brancas. Ainda hoje permanecem profundas desigualdades entre as mulheres negras e as brancas; já entre mulheres negras e homens brancos a desigualdade é ainda maior. Segundo dados do IBGE de 2010, também apresentados por Cisne e Santos (2018), a diferença entre o rendimento médio das mulheres negras em relação a mulheres brancas foi o equivalente a 52%; já o rendimento médio das mulheres negras equivale a 35% do rendimento médio dos homens brancos. As mulheres negras também representam a maior parcela das pessoas desempregadas ou que trabalham sem carteira assinada, possuindo a menor renda *per capita* do país.

A invisibilização da mulher negra também pode ser observada na política. O Congresso Nacional é formado majoritariamente por homens brancos, aproximadamente 80%. Apenas 10% da Câmara e do Senado Federais, juntos, correspondem ao número de mulheres. Já as mulheres negras representam 2% do Congresso Nacional e menos de 1% da Câmara dos Deputados.

Em 2018, foram eleitas 290 mulheres no total. Para a Câmara Federal, foram 77, sendo 13 delas negras e uma indígena. No Senado Federal, foram 7 senadoras, o que significa 13% do total de parlamentares, porém nenhuma negra (GEORGES, 2017).

Essas desigualdades extremas reforçam a precariedade de vida e de trabalho das mulheres pretas, que sofrem com a associação do racismo com o sexismo. Além disso, segundo Carreira (2013, p. 42),

[...] consideram-se também como agravantes desse cenário desfavorável vivenciado pelas mulheres e meninas negras a desqualificação cotidiana de sua estética e beleza, a erotização precoce (que tenta transformá-las em objetos sexuais), a falta de divulgação de imagens e de referências positivas pela sociedade, a baixa expectativa por parte de determinados profissionais de educação, além de dificuldades enfrentadas, grande parte delas no cotidiano familiar.

Se o número de homens negros que consegue ascensão e destaque social é pequeno, o número de mulheres negras é ínfimo. Hooks (2019) relata, em sua experiência como professora universitária, o pequeno número de mulheres negras em posições permanentes nas instituições acadêmicas. Muitas destas mulheres sofrem tanto com ataques racistas, machistas e misóginos que abandonam o ambiente acadêmico, acreditando que aquele realmente não é o seu lugar. Hooks (2019, p. 134-135) afirma:

Muitas vezes a única mulher negra que professores brancos encontram é uma trabalhadora doméstica em suas casas. [...] Mulheres negras costumam ser uma “presença invisível” nos campi que muitos estudantes podem não estar cientes de que alguma mulher negra ministre aulas na universidade que eles frequentam. [...] Mulheres não brancas que trabalham em tempo integral constituem menos de três por cento do total

do corpo docente na maior parte dos campi dos Estados Unidos. Racismo e machismo, especialmente no nível da pós-graduação, moldam e influenciam tanto o desempenho acadêmico quanto a empregabilidade de mulheres negras acadêmicas.

Observa-se que há uma exclusão da mulher negra dos espaços de produção do conhecimento e o silenciamento das pensadoras negras em âmbito internacional, regional e nacional. Na concepção de Hooks (2019), a maioria das mulheres negras será desvalorizada e/ou deslegitimada se desejar ou fizer escolhas contrárias às ideias que prevalecem na sociedade a respeito do que a população feminina negra deveria ser ou fazer.

Apesar de a maioria das pesquisas apontarem que há hoje no mundo uma maior escolarização das mulheres, superior inclusive a dos homens, quando realizamos uma análise a partir do sexo e da raça, passa a haver uma grande diferença entre mulheres brancas e negras e entre mulheres negras e homens brancos. De acordo com a análise e os dados trazidos por Sotero (2013), as desigualdades raciais no âmbito da escolarização pouco diminuíram a despeito do crescimento absoluto das taxas. A presença de mulheres e homens brancos nas universidades, faculdades e centros universitários, por exemplo, ainda é muito superior à de mulheres e homens negros. Em 2009, a diferença entre mulheres brancas e negras chegava a 13,9 pontos percentuais.

Para Gomes (2005), é preciso admitir que o racismo está presente na escola brasileira, rompendo com a crença da democracia racial e com a hipocrisia da nossa sociedade diante da situação da população negra. Ainda segundo a autora, os(as) educadores(as) precisam estar cientes do impacto do racismo na educação e que a sua docência deve pautar-se por uma conduta antirracista.

Ainda seguindo o pensamento de Gomes (2005), é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceitual sobre a

questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Negar a escravização, o racismo ou minimizar as dores e sofrimentos do povo negro é colaborar para a perpetuação de um discurso racista. Um discurso que foi rearranjado e recebeu elementos contemporâneos, mas continua conservador e excludente. De acordo com Carreira (2013, p. 55),

[...] bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, é necessário repensar as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas; os procedimentos de ensino; as condições oferecidas para aprendizagem; os objetivos da educação oferecida pelas escolas. As aulas devem corresponder às necessidades e aos interesses dos diferentes educandos, sem excluir parte deles, como tem sistematicamente acontecido com muitos alunos e alunas negros.

Como já explicitado, a inclusão da temática racial na escola é garantida por lei desde 2003. A lei federal nº 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial. Apesar dessa conquista, o tema ainda é incipiente até na própria formação de professores. A pensadora negra Sueli Carneiro fala no epistemicídio do povo negro, fenômeno que causa o apagamento e a negação da cultura negra e de todas as contribuições históricas do povo negro como sujeitos, agentes da transformação.

Não obstante, é preciso reconhecer que houve alguns avanços na sociedade no tocante ao reconhecimento das pautas antirracistas. Muitos destes foram direcionados à educação pela disseminação de conteúdos de autores como Abdias do Nascimento, Djamila Ribeiro e Sueli Carneiro.

O IFRN possui um núcleo institucional criado para discussões étnico-raciais na escola. O NEABI (Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas) é um grupo de trabalho responsável por fomentar ações sistêmicas no campo da diversidade racial, buscando atuar no ensino, pesquisa e extensão.

O núcleo deve ser implementado em todos os *campi* do IFRN e atua para o cumprimento efetivo das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. De acordo com o PPP (2012) da instituição:

O NEABI do IFRN tem, como finalidades, propor, fomentar e realizar ações de ensino, pesquisa e extensão sobre as várias dimensões das relações étnico-raciais; sensibilizar e reunir pesquisadores, professores, técnicos-administrativos, estudantes, representantes de entidades afins e demais interessados na temática das relações étnico-raciais; contribuir para a ampliação do debate e da abrangência das políticas de ações afirmativas e de promoção da igualdade racial; promover, por meio de parcerias, ações estratégicas no âmbito da formação inicial e continuada dos profissionais do sistema de educação do Rio Grande do Norte; produzir e divulgar conhecimentos sobre relações étnico-raciais junto às instituições educacionais, à sociedade civil organizada e à população em geral.

Contudo, apesar da iniciativa da criação deste núcleo pela escola, observa-se, pelo menos entre as alunas do *Campus* Natal Central, um desconhecimento ou distanciamento dessa ação.

Para a construção de uma educação antirracista, a escola deve atuar em articulação com a sociedade civil e com os movimentos sociais. O movimento negro vem evidenciando a necessidade de se debater a questão racial com seriedade. A marcha de Zumbi dos Palmares, ocorrida em 1995, significou um grande marco, em que aproximadamente 30 mil pessoas se reuniram para denunciar a negligência e a ausência de políticas públicas para a população negra. O ato marcou também os 300 anos do assassinato de Zumbi dos Palmares, grande liderança negra brasileira, e deu visibilidade às desigualdades raciais brasileiras, ajudando a romper com o mito da democracia racial. Por tanto, para o(a) educador(a) e para a escola é importante tomar conhecimento das lutas, demandas e conquistas

do Movimento Negro e fortalecer laços com outros serviços e políticas públicas que contribuam para a garantia do direito ao acesso, à permanência e ao sucesso da população negra na educação (CARREIRA, 2013).

No cenário político brasileiro atual, pensar e articular programas, projetos e políticas para a população negra torna-se uma tarefa hercúlea. Isto porque o próprio governo federal vem menosprezando e deslegitimando a pauta dos movimentos antirracistas no país.

O Brasil, agora mais do que nunca, dá provas de que não abandonou a herança escravocrata, com a ascensão de um neoconservadorismo extremamente perverso e desumano. Um conservadorismo que se baseia no neofascismo para disseminar pautas racistas, misóginas, naturalizar as desigualdades e resgatar discursos fundamentados no obscurantismo e na irracionalidade.

VOZES FEMININAS:

A REALIDADES DAS MULHERES INSERIDAS
NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DE NÍVEL
MÉDIO NO IFRN CAMPUS NATAL CENTRAL

6



Como forma de levar os(as) leitores(as) desse livro a conhecer um pouco da posição e do perfil das mulheres que expõem as suas considerações aqui, traçaremos um breve perfil das entrevistadas. Os seus nomes reais foram mantidos no anonimato, sendo substituídos por codinomes que remetem a mulheres de destaque na história brasileira e mundial.

Os dados compilados das alunas entrevistadas podem ser observados no Quadro 2.

Quadro 2 - Dados das estudantes participantes das entrevistas presenciais e via WhatsApp

Marielle Franco	18 anos, 3º ano do curso de Controle Ambiental, egressa de escola pública, negra, renda <i>per capita</i> de menos de ½ salário-mínimo.
Simone de Beauvoir	17 anos, 3º ano do curso de Edificações, egressa de escola privada, branca, renda <i>per capita</i> de mais de 1 salário-mínimo e meio.
Rosa Luxemburgo	18 anos, 3º ano do curso de Mineração, egressa de escola pública, parda, renda <i>per capita</i> de menos de ½ salário-mínimo.
Frida Kahlo	17 anos, 4º ano de Mecânica, egressa de escola privada, branca, renda <i>per capita</i> de 1 salário-mínimo.
Ada Lovelace	16 anos, 2º ano de Informática para Internet, egressa de escola particular, renda <i>per capita</i> de mais de 1 salário-mínimo e meio.
Angela Davis	19 anos, 4º ano do curso de Geologia, negra, egressa de escola pública, renda <i>per capita</i> de pouco mais de 1 salário-mínimo.

Joana D'Arc	18 anos, 4º ano do curso de Edificações, egressa de escola privada, parda, renda <i>per capita</i> de menos de 1 salário-mínimo.
Alexandra Kollontai	14 anos, 1º ano do curso de Geologia, egressa de escola privada, parda, renda <i>per capita</i> entre ½ e 1 salário-mínimo.
Nísia Floresta	19 anos, 4º ano do curso de Mineração, branca, egressa de escola particular, renda <i>per capita</i> de mais de 1 salário-mínimo e meio.
Pagu	17 anos, 4º ano do curso de Controle Ambiental, branca, egressa de escola privada, renda <i>per capita</i> de pouco mais de 1 salário-mínimo.
Marie Curie	18 anos, 4º do curso de Controle Ambiental, egressa de escola privada, parda, renda <i>per capita</i> de aproximadamente 1 salário-mínimo e meio

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados das entrevistadas (2020)

6.1 ONDE ESTÁ A DESIGUALDADE? A REALIDADE APRESENTADA POR ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DE NÍVEL MÉDIO NO CAMPUS NATAL CENTRAL

As reflexões trazidas por este estudo partiram de um processo de aproximação com estudantes do *Campus Natal Central* realizado através de contatos virtuais e presenciais. O Grêmio Estudantil do *Campus Natal Central* se mostrou aberto e disponível ao diálogo. Dentro deste grêmio há uma diretoria de mulheres que, segundo a sua discente representante, é responsável por combater as expressões do machismo em tudo que envolve o ambiente escolar, incluindo a implantação de uma ouvidoria na qual podem ser denunciados e acolhidos casos de assédio/abuso e a promoção de eventos com as pautas feministas na escola. No grêmio ocorrem reuniões semanais com as estudantes para debater temas pertinentes ao feminismo

dentro e fora do IFRN. Há também coletivos e outros grupos feministas no IFRN.

Observamos que muitas das participantes dos grupos organizados de mulheres do *Campus Natal Central* eram do curso de Controle Ambiental, um dos poucos cursos em que as mulheres são maioria. As alunas deste curso inclusive relatam que vivenciam experiências e situações diferentes das colegas de outros cursos. Quando questionadas se percebem desigualdade dentro do ambiente escolar, assim responderam duas das estudantes entrevistadas:

[...] eu percebo sim essa desigualdade. Eu não percebo tão forte porque o meu curso ele é mais ameno nessas questões. Eu imagino que cursos como Manutenção e Suporte, Mecânica, eles sejam bem mais machistas. (Marie Curie)

Eu acredito que existem várias desigualdades entre os meninos e as meninas, mas não na área em que eu estou porque o curso de Controle Ambiental, a área ambiental, ela é uma área que atualmente, não sei se sempre foi assim, tem mais meninas. Então eu acho que eu nunca sofri uma diferença tão grande dentro de sala de aula. Mas eu sei de meninas de outras áreas que acabam sofrendo muito mais com isso porque são de áreas que são majoritariamente masculinas, compostas por homens, então acredito que seja mais difícil pra elas. (Pagu)

As diferenças de quantidades de homens e mulheres entre os cursos podem ser verificadas quando analisamos os números de discentes matriculados(as) em cada curso no *Campus Natal Central*. A Tabela 2 mostra os dados obtidos através do SUAP.

Tabela 2 – Número de homens e mulheres matriculados nos cursos técnicos de nível médio integrado no Campus Natal Central

Curso técnico integrado	Número de homens matriculados	%	Número de mulheres matriculadas	%	Total de estudantes
Administração	55	33,74%	108	66,26%	163
Controle Ambiental	97	33,45%	193	66,55%	290
Edificações	151	46,75%	172	53,25%	323
Eletrotécnica	122	79,22%	32	20,78%	154
Geologia	62	44,93%	76	55,07%	138
Informática para Internet	102	69,86%	44	30,14%	146
Manutenção e Suporte em Informática	109	81,34%	25	18,66%	134
Mecânica	124	80%	31	20%	155
Mineração	52	36,88%	89	63,12%	141

Fonte: elaborada pela autora através de dados pesquisados no SUAP (2020)

Apesar de percebermos que as mulheres já ocupam todos os cursos e em alguns deles representam a maioria, em termos absolutos ainda existe uma pequena predominância de homens matriculados nos cursos técnicos integrados, que somam atualmente 53,2%, contra 46,8% de mulheres matriculadas. O ingresso dos(as) discentes não leva em consideração gênero, dessa forma, qualquer homem ou mulher pode inscrever-se em qualquer curso que desejar. No entanto, percebe-se claramente uma preferência das mulheres pelos cursos de

Administração e Controle Ambiental, enquanto os cursos de Mecânica, Eletrotécnica e Informática possuem uma maioria masculina. Como já debatido nos capítulos anteriores, determinados cursos mais ligados à área de serviços costumam ter a preferência das mulheres, enquanto aqueles mais ligados à área de exatas, cálculos e tecnologia ainda são um reduto masculinizado. Essa análise também é reforçada pelos relatos de algumas das entrevistadas:

Eu acho que é porque tem a questão de desde antigamente, ter mulheres fazendo profissões femininas, entre aspas, femininas. Que no caso seria limpar a casa, cuidar dos filhos e etc. E não foram introduzidas nessas coisas, principalmente de Exatas e aí acaba que fica esse ciclo, porque todos os professores são homens, aí acaba que todos os alunos são homens, as meninas se sentem menos encorajadas. E aí os alunos que eram todos homens viram professores e aí fica nesse ciclo pra sempre. (Ada Lovelace, sobre o curso de Informática para Internet)

Não acredito que seja um curso masculino [sobre o curso de Edificações], mas eu acho que tem mais homens. Não o curso em si não é nem masculino, nem feminino, é um curso. Mas eu acho que a maioria das pessoas que fazem são homens. (Simone de Beauvoir)

Além destas diferenças observadas por cursos, nas quais, segundo os relatos, as mulheres recebem tratamentos diferentes a depender da área que escolheram para cursar e da quantidade de mulheres e homens dentro da mesma turma, algumas estudantes também relataram diferenças quanto à raça e classe. Algumas se dizem privilegiadas pela origem familiar que tiveram e afirmam que percebem diferenças de *status* entre os(as) estudantes, como ilustram as seguintes falas das voluntárias da pesquisa:

[...] eu acho que não há um privilégio em ser mulher, mas há um privilégio em ser uma mulher branca, entende? Então, ser uma mulher negra é muito mais complicado e muito mais difícil. (Marielle Franco)

[...] diferença de desigualdade social, sabe? Pessoas que têm mais dinheiro ou não. Percebi, mas não só entre meninos e meninas, entre meninas e meninas. Tipo, um grupo de meninas excluindo outras [...] (Alexandra Kollontai)

De acordo com Cisne (2012), é inegável que todas as mulheres sofrem discriminação e opressão de gênero; essas opressões, no entanto, são vivenciadas de forma diferenciada de acordo com as condições materiais de cada uma. As opressões não se sobrepõem, elas formam um nó, como já discutido anteriormente a partir de Saffioti (2000), e as mulheres vivem experiências de exploração diferentes de acordo com o seu lugar na sociedade.

Ao consultarmos os dados institucionais referentes à raça, no caso dos(as) estudantes matriculados(as) no ensino médio integrado, a maioria – 53,8% – se declararam pretos ou pardos, enquanto 39,9% se declararam brancos; 0,12% indígenas; 0,18% amarelos e 5,9% não declararam. Estes números podem apontar uma perspectiva positiva se analisados pelo fato de o IFRN proporcionar inclusão e grande parte do seu público estar entre a classe trabalhadora. Por outro lado, alguns dados e falas das entrevistadas podem sugerir que persiste um racismo estrutural dentro do ambiente escolar. Apesar de haver um número maior de estudantes que se declaram pretos ou pardos, parece existir uma falta de atenção para essa pauta, o que faz com que as mulheres negras sintam opressões diferenciadas.

[...] acho que uma coisa que sempre me deixou indignada é o fato de que pra qualquer evento onde vão estar todas as meninas juntas sempre é um movimento maior. Mas quando é um evento direcionado pra mulheres negras, um Dia da Consciência Negra,

voltado para as mulheres, é muito mais difícil ter o engajamento porque ainda é muito difícil para as pessoas entenderem que é necessário falar mais sobre isso. (Marielle Franco)

Quanto às desigualdades em relação à renda, as alunas relataram que existem diferenças, mas que elas não costumam ser determinantes. O IFRN, historicamente, representou um meio formal de educação para os(as) filhos(as) da classe trabalhadora, para que aprendessem uma profissão e fossem inseridos(as) no mercado de trabalho. Portanto, a instituição não costuma ser almejada pelos(as) filhos(as) da elite. O que ainda pode ser notado é a inserção de parte da classe média, que procura a instituição observando o ensino de qualidade oferecido gratuitamente e pelo fato de o IFRN possuir altos índices de aprovação nas universidades públicas. Ainda em relação aos dados institucionais, verificamos que 57,54% dos(as) estudantes declararam ser egressos(as) de escola pública, enquanto 41,54% declararam ter estudado em escola privada e 0,91% não declararam. Ademais, o relatório de gestão do IFRN do ano de 2018, aprovado em abril de 2019 pela Resolução 19/2019, explicita que 92% dos(as) discentes possui renda *per capita* de até 1 e $\frac{1}{2}$ salário-mínimo, apresentando, assim, perfil para inclusão nas ações da assistência estudantil, de acordo com o PNAES, decreto nº 7.234/2010.

O Instituto Federal do Rio Grande do Norte em seu Projeto Político Pedagógico (2012) enfatiza que um de seus papéis é estimular a exploração de “temas/conhecimentos que possibilitem maior consciência sobre a diversidade cultural, as desigualdades e as injustiças sociais” (p. 40). O mesmo documento afirma ainda que a Instituição “visa contribuir para as transformações da sociedade, visto que esses processos educacionais são construídos nas relações sociais” (p. 20). Analisando este Projeto Político Pedagógico, observamos que o IFRN demonstra preocupação com uma educação crítica e que possa tornar os seus alunos

e alunas sujeitos pensantes e produtores de conhecimento para a sociedade. Não obstante, é preciso reconhecer que o IFRN é um aparelho do Estado e, como tal, segue as determinações do Governo Federal e subordina-se às regulamentações do Ministério da Educação.

É preciso considerar que, entre os anos de 2018 a 2022, vivemos um período de ascensão e estabelecimento de uma forte política ultraliberal e neoconservadora, comandada principalmente pelo ex-presidente Jair Bolsonaro e seu aliados. Desta maneira, houve repercussões dentro dos espaços da educação federal, com a reformulação de currículos e o alinhamento da educação a valores burgueses capitalistas. Ademais, o Estado brasileiro historicamente se caracteriza por servir aos interesses da burguesia e do capital, aplicando propostas neoliberais também na educação.

Vale destacar que o Governo Federal vem manifestando a intenção de cada vez mais controlar as instituições públicas de educação federal. No final de 2019, o presidente Bolsonaro publicou uma Medida Provisória que possibilitava a nomeação arbitrária dos reitores das Universidades, sem que necessariamente fosse nomeado o nome do servidor mais votado. A Medida Provisória 914 fixa a regra de que o presidente poderá nomear qualquer um dos três nomes apresentados pela lista tríplice indicada pela Universidade. No entanto, esta medida perdeu a eficácia por não ter sido aprovada pelo Congresso em tempo hábil. Na mesma perspectiva de destruição da autonomia e da democracia dentro dos espaços federais de educação, outra Medida Provisória foi publicada em 2020, autorizando o Ministro da Educação a nomear reitores e vice-reitores das instituições de educação públicas federais sem consulta à comunidade acadêmica. No entanto, esta deliberação foi devolvida ao Poder Executivo pelo presidente do Senado, Davi Alcolumbre, que apontou violação dos princípios constitucionais da autonomia e da gestão democrática das instituições federais de ensino.

Na concepção de Moura (2007), a formação dos(as) estudantes deve ser na perspectiva de uma prática social ampliada, incluindo a formação para o trabalho e a vida em sociedade. Desta forma, uma prática pedagógica emancipatória deve refletir sobre o mundo do trabalho e todos os seus aspectos, incluindo a cultura, a correlação de forças antagônicas, as relações sociais que se estabelecem a partir do trabalho e do sistema de produção existente. Não obstante, o que se percebe no IFRN – e que está conectado a uma tendência mundial amparada pelo neoliberalismo – é que a formação técnica para o trabalho e a transmissão de conhecimentos específicos e especializados vêm sendo o principal foco da educação profissional e tecnológica.

A formação política e o aprofundamento crítico promovido dentro do IFRN permitem que as alunas possam conhecer o feminismo e se aproximar dele, porém isso acontece principalmente pelos coletivos e grupos independentes ou ligados ao grêmio e não propriamente por trabalhos pedagógicos realizados pela escola e por seus servidores. Tal fato nos leva a refletir que a educação por si só não é capaz de mudar o mundo se ela não estiver conectada a um projeto emancipatório e revolucionário. O que liberta a consciência da classe trabalhadora é o engajamento político e isso não depende necessariamente do apoio dos aparelhos hegemônicos do Estado, como observado no Instituto Federal. A formação de intelectuais orgânicos relaciona-se muito mais à militância do que ao estudo teórico sistematizado. Assim pontua uma das estudantes:

Muitas meninas não conhecem o feminismo e aqui no IF com esses coletivos e com toda a formação política que tem, isso se torna mais fácil. Nessas reuniões a gente fala sobre assédio, fala sobre o movimento feminista, a gente debate vertentes, essas coisas e aí acaba que muitas pessoas conhecem mais. E eu acho muito importante. (Ada Lovelace)

Em consonância com o pensamento de Almeida (2018), compreende-se que as instituições que não tratam de maneira ativa e como um problema as desigualdades de raça, classe e gênero irão facilmente reproduzir práticas discriminatórias. De acordo com o autor, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras da sociedade, dentre as quais o racismo e o machismo.

Como já demarcado, coletivos dentro do IFRN (especialmente no *Campus Natal Central*) fazem o trabalho de acolhimento e também um trabalho educativo com as mulheres, debatendo temas pertinentes à luta feminista e antipatriarcal. Segundo as estudantes, este trabalho de acolhimento e combate ao machismo é de extrema importância no instituto, pois a maioria relatou que identifica práticas machistas dentro da escola e que o machismo está presente, sim, no Instituto, como corroboram as falas das alunas:

Eu acredito sim que existe machismo dentro do IF. Eu sei de diversas histórias de meninas que passaram por isso, que passam por isso dentro da sala de aula, tanto pelos alunos, pelos colegas, quanto pelos professores, por serem motivos de piada ou então não serem levadas a sério, serem consideradas menos capacitadas. (Pagu)

[...] óbvio que tem machismo dentro do IFRN. De várias formas, sendo professores, servidores e alunos falando coisas, pronunciamentos machistas. [...] seja com o fato de que na direção, o corpo da direção do IFRN quase não tem mulheres. Existem muitos pontos que a gente consegue perceber o machismo proposital ou o machismo estrutural. (Nísia Floresta)

Sim, com certeza tem machismo dentro do IF. De várias formas, por exemplo, o que já aconteceu comigo de estar numa reunião séria e eu ser a única mulher da reunião. E um dos meninos que estava na reunião

o tempo todo me interrompendo pra falar o que eu estava falando, como se ele soubesse mais, sabe? Isso acontece muito. Homem achar que vai falar algo melhor que a mulher, se expressar melhor e acaba interrompendo. Isso acontece muito dentro do IF e fora também. (Marie Curie)

A grande maioria das entrevistadas afirmou acreditar que existe machismo na instituição, seja através de piadas, comentários maldosos, tratamentos desiguais, olhares julgadores ou falas diretas e intencionais. Observamos, de acordo com as ponderações das discentes, que expressões machistas permeiam o espaço do IFRN, assim como permeiam a sociedade. Apesar de a instituição pretender ser um campo de igualdade, as diferenças estão presentes também dentro do espaço escolar.

De acordo com Saffioti (1987), as relações homem-mulher estão permeadas pelo poder. O patriarcado e o poder atribuído aos homens nas relações sociais atravessam toda a sociedade, estão presentes nas classes dominantes e nas subalternizadas, nos contingentes populacionais brancos e não-brancos. Nessa perspectiva, compreende-se que o IFRN, como parte de uma sociedade capitalista patriarcal, reproduza os valores burgueses sociais, as discriminações e hierarquizações que estruturam o modelo patriarcal de sociedade vigente. Ainda segundo a autora, o processo de naturalização de uma discriminação é exclusivamente sociocultural, sendo necessário alterar essas ideologias difundidas socialmente. Dentre os relatos sobre as manifestações machistas dentro do Instituto, as alunas apontaram o fato de o machismo ser encarado como brincadeira:

Eu acho muito mais complicado, mas eu acho que existe o caso de meninos perturbarem muito as meninas e isso não ser resolvido, sabe? De ficar de piadinha, de estar falando besteira ou de estar falando da sexualidade da menina. Esse tipo de coisa. E eu acho que muitas pessoas levam como brincadeira de menino,

ou coisas que vão passar, sendo que é só mais uma situação de machismo, que pode ser pequena para alguns, mas que não é. Eu acho que esse tipo de coisa acontece bastante. (Marielle Franco)

O patriarcado possibilita que várias formas de opressão e violações ocorram com as mulheres, pela relação de poder que o homem estabelece na sociedade. Na concepção de Cisne e Santos (2018), todas as formas de violência contra a mulher, sejam elas ocorridas em relações interpessoais ou relações sociais coletivas, têm origem no sistema patriarcal estruturante e estruturado na sociedade capitalista atual. Certas formas de violência contra a mulher, como a social, manifestam-se nas desvalorizações sofridas pelas mulheres no âmbito público, como nas desigualdades no mundo do trabalho e nos racismos e sexismos institucionais. A comunidade do IFRN não está alheia a esse fenômeno e, mesmo que nem sempre diretamente, em várias situações reproduz a lógica patriarcal de inferiorização da mulher, como evidenciam as seguintes falas:

[...] eu já ouvi comentários como pedir pra menina arranjar alguém pra casar ou coisas do tipo. Ou referenciando a beleza da menina, diminuindo a menina só à beleza. Mas nunca foi a mim. Ainda bem. (Nísia Floresta)

As entrevistadas, além de declararem que o machismo repercute dentro da instituição, também mencionam situações e comentários machistas, experiências constrangedoras vivenciadas por mulheres dentro e fora da sala de aula. De acordo com os relatos, a maior reprodução do machismo explícito acontece por parte dos alunos, geralmente colegas de turma, e há revolta por parte de algumas alunas, que sentem vontade de denunciar, mas acabam muitas vezes “deixando passar”.

Muitas vezes as minhas amigas vão falar alguma coisa e aí eles [os meninos colegas de turma] ficam

“xiii, cala a boca, cala boca, mulher só fala merda”, essas coisas, mas é mais entre os alunos e não entre os professores... Até agora, que eu estou no primeiro ano. (Ada Lovelace)

A maioria das vezes a gente não reage, mas eu fico pensando: “nossa, isso é tão errado”. Não sei, eu só não consigo falar porque eu sinto que não vou ser acolhida ou sei lá. (Simone de Beauvoir)

Algumas meninas aprendem em casa que elas não podem deixar calarem a voz delas, mas tem muitas que aprendem ao contrário, sabe? E chegam aqui com esse pensamento, muitas vezes, isso faz com que elas se caleem. Quando eu falei sobre brincadeiras, também casos de que os meninos brincam e as meninas não falam nada, não procuram ninguém. É porque é muito implantado na cabeça dessas pessoas que elas precisam ficar caladas. (Marielle Franco)

Ocorre historicamente uma maior apropriação pelos homens do poder político, do poder de escolha e de decisão sobre sua vida. Este é um processo que resulta em diferentes formas opressivas, submetendo as mulheres a relações de inferiorização e subestimação, mesmo que de forma dissimulada. Poder e visibilidade são construtos históricos determinados nas e pelas relações sociais (SANTOS; OLIVEIRA, 2010). Essa falta de acolhimento é sentida pela mulher desde muito cedo, pois a família e a escola reproduzem esses valores morais burgueses nas relações sociais e nos espaços coletivos de interação e aprendizagem. Segundo Cisne e Santos (2018), a lógica patriarcal que se faz presente nas relações familiares é a mesma que se encontra nos ambientes de trabalho, em hospitais, escolas e demais instituições. Refletindo acerca dessa mentalidade patriarcal, algumas alunas também relataram que o machismo aparece em situações cotidianas no ambiente escolar, em sala de aula, em reuniões, em atividades curriculares, onde as discentes

têm a sensação de que há mais atenção destinada aos homens da turma, como também mais credibilidade e confiança. Algumas declarações narram essa diferenciação de maneira muito explícita, como a apresentada a seguir:

[...] foi uma situação que uma das minhas melhores amigas daqui passou, que foram aprovados dois alunos da minha turma para serem monitores numa disciplina e... foi um menino e foi ela. E ela percebeu que a forma como o professor estava tratando ele era totalmente diferente e também a forma como os alunos da monitoria tratavam ela. Mesmo ela estando sozinha no local, sem fazer nada, e ele atendendo outra pessoa, os alunos esperavam pra ele terminar de atender pra pedir ajuda. E ela comentou que se sentiu muito mal com isso porque ela também tinha capacidade pra responder. (Angela Davis)

De acordo com Santos e Oliveira (2010), as escolas e outras instituições educadoras continuam pautando as questões referentes às mulheres no campo da reprodução do machismo, conferindo mais liberdade aos meninos do que às meninas. Isto porque a educação, seja ela formal ou informal, permanece marcada por um ideal patriarcal que define os modos de ser, de agir e de pensar dos homens e das mulheres desde a mais tenra infância. Às mulheres são atribuídas características que as tornam vistas socialmente como fracas, frágeis e incapazes de liderar, de tomar decisões. Suas ocupações devem estar ligadas ao servir e ao cuidar. Enquanto os homens são associados à força, à virilidade, à iniciativa e ao comando. De acordo com Biroli (2018, p. 35): “[...] diferenças codificadas como ‘naturalmente’ femininas ou masculinas, imprimindo as vivências uma concepção dual e binária de gênero, decorrem da atribuição distinta de habilidades, tarefas e alternativas na construção da vida de mulheres e homens”.

Desta forma, desde muito cedo, os homens se privilegiam por possuírem mais espaço, poder e liberdade nas relações

sociais, o que conseqüentemente os leva a ter uma maior visibilidade e ocupar mais os espaços públicos. Ao contrário das mulheres, que, além de enfrentarem mais dificuldades para alcançar os mesmos lugares que os homens, quando o fazem, são muitas vezes humilhadas e/ou diminuídas. No IFRN, dentre as alunas entrevistadas, a maioria afirmou que sentiu ou conhece alguém que já se sentiu diminuída por ser mulher ou que já passou por alguma situação constrangedora envolvendo o fato de ser mulher. Algumas estudantes relataram sentir que o posicionamento dos alunos homens tanto em sala de aula, como fora dela (nos espaços de convivência, atividades de projetos de pesquisa e extensão, eventos e reuniões institucionais, movimentos e organizações estudantis) parece ter mais peso e ser levado mais em consideração dentro da escola. Ademais, segundo as discentes, quando alguma aluna se posiciona mais fortemente, parece haver certa exclusão e repulsa por parte da comunidade acadêmica. Destacamos aqui algumas declarações que ilustram as reflexões supracitadas:

Geralmente quando querem que alguma coisa seja mais ouvida lá dentro, geralmente são os meninos que falam. (Frida Kahlo)

Acho que esse ponto de você sentir diminuída pode ser visto na menor das coisas de uma relação, que é na conversa, tanto na conversa entre amigos, em que você percebe que eles priorizam e respeitam mais discursos de outros homens do que o seu próprio. E não é porque eles têm mais conhecimento ou coisa do tipo, é só porque eles são homens. (Joana D'arc)

[...] uma questão mais de dia a dia que eu percebo é que existem meninos no IF, na escola, que são, não venerados assim, mas a galera gosta muito porque têm personalidade forte e tal. Mas meninas que têm basicamente a mesma personalidade, mas que todo mundo odeia, tem ódio e não sei o quê. Esse tipo de coisa, sabe? (Marie Curie)

Ainda hoje na área da educação permanece presente a segmentação sexual por cursos e ramos do conhecimento e, segundo Guedes (2008), esta tendência ocorre tão precocemente quanto o sistema escolar permite. Ora, as habilidades consideradas “naturais” de homens e mulheres são atributos que vão sendo construídos e reforçados desde o início do processo de escolarização. Nesta perspectiva, a educação vem desempenhando um papel importante na naturalização dos papéis femininos e masculinos. Assim, segundo a autora, os meninos apresentariam mais aptidão nas ciências devido à sua maior racionalidade. Essa concepção permeia o imaginário coletivo dos espaços escolares e acaba se convertendo em uma “espécie de profecia autorrealizável” (GUEDES, 2008, p. 120). Nesta mesma perspectiva, Saffioti (2013) afirma que o patriarcado criou vários mitos justificadores para a supremacia masculina e para a subvalorização das capacidades femininas. Assim, muitas vezes as mulheres não são preparadas para o exercício de uma profissão e, pelo medo inconsciente do fracasso ou pela falta de incentivo que recebem, buscam integrar-se na estrutura de classes através das vias de menor resistência, em campos julgados próprios às características de seu sexo. Para explicitar como isso acontece na realidade concreta, trazemos as declarações de uma aluna de mecânica cujo pseudônimo é Frida Kahlo:

Eu não faria nenhum curso que não fosse da DIACIN [diretoria de indústria], faria eletro, faria mecânica, gosto muito do meu curso, mas às vezes dá vontade de trocar só por em outro lugar ser mais fácil. (Frida Kahlo)

[...] me desestimulou bastante, não minto, mas eu gostaria de fazer alguma engenharia. Mas eu não sei, as vezes tenho medo de ser um IFRN 2.0 e aí as vezes dá vontade de fazer a segunda opção que é psicologia. Mas eu sempre seguindo pra essa área de exatas de certa forma seria neuropsicologia, enfim.

Todo mundo falou que é artes²⁵, mas na verdade é exatas. (Frida Kahlo)

Durante a pesquisa de campo, também foi possível observar, a partir das narrativas das estudantes, que há diferenciações a partir do curso que a aluna frequenta, e que em determinadas diretorias acadêmicas, as discentes sofrem mais situações de discriminação e subestimação. Especificamente no caso da DIACIN e da DIATINF, os relatos são de falta de espaço e invisibilização. Os cursos técnicos integrados dessas diretorias, tais quais Informática para Internet, Manutenção e Suporte em Informática e Eletrotécnica, costumam ter forte ocupação masculina. Ao ingressar nestes cursos, parte das mulheres sentem desencorajadas a permanecer, manifestam o desejo de desistir ou mudar de curso, como demonstra este relato:

Às vezes, como o meu curso é Informática, eu sinto meio desencorajada, às vezes, porque os melhores alunos da minha sala são os meninos. E eles se juntam em grupo e eles ficam fazendo coisas melhores e isso meio que desincentiva as pessoas. E quando alguma menina vai pedir ajuda pra eles, eles tratam as meninas como se a pessoa fosse burra logo. E isso meio que desincentiva a pessoa a aprender. E principalmente Informática que é uma área muito dos homens. (Ada Lovelace)

Quando questionadas mais especificamente sobre o corpo docente, as alunas citaram que há uma predominância de professores homens, especialmente no ensino de matérias técnicas específicas dos cursos. Nesta mesma linha, as estudantes afirmaram que os cargos de gestão, coordenação e direção

25 . Frida Kahlo já havia mencionado na entrevista que a mãe desejava que ela fosse para a área de artes e que pediu muito para a filha cursar o curso técnico de Multimídia. No entanto, Frida insistiu que queria cursar Mecânica.

do *Campus* Natal Central são ocupados em sua grande maioria também por homens. Esse fenômeno se repete em todos os *campi* do Instituto e pode ser facilmente constatado quando se observa a Portaria nº 666/2020, da reitoria do IFRN, que nomeia 21 diretores(as) gerais para os *campi* do IFRN – desses, apenas duas são mulheres.

Ainda sobre o corpo docente, parte das entrevistadas relatou que se sentem mais representadas e confiantes quando encontram mulheres dando aula, além disso, as professoras aparecem como fonte de incentivo e inspiração. O conforto também é relatado quando há uma quantidade razoável de mulheres na turma, algumas alunas apontaram que não se sentem incentivadas a permanecer em uma turma formada majoritariamente por homens. Sobre essas questões, seguem algumas declarações das estudantes:

Eu acho que a professora mais incrível que eu tive foi uma professora de ciências dos materiais que ela é perfeita. É, enfim, é a inspiração mesmo. Mas porque ela conseguiu vencer tudo. E todo mundo respeita ela. É muito bom ver isso. (Frida Kahlo)

Eu sabia que era diferente, só que eu não sabia que era tão diferente. Porque eu sempre estudei em uma escola que era meio a meio, meninos e meninas. Mas quando eu cheguei aqui no IF, numa turma de 40 pessoas, 11 meninas... E aí eu fiquei meio triste, meio desincentivada, porque eu tenho mais dificuldade de fazer amizade com meninos. Eu por exemplo não quis desistir do meu curso por causa disso, até porque é um curso que não é tão radical assim a diferença entre homens e mulheres. Mas por exemplo a minha segunda opção era Mecânica, eu não ia fazer Mecânica de forma alguma, porque eu não conseguiria, eu acho que eu me sentiria meio insegura até de ficar em uma sala com 40 meninos e 2 meninas. É complicado, eu fico meio triste com isso. [...] quando tem uma menina na sala você fica mais relaxada pra poder conversar,

pra você poder falar alguma coisa. Ou se você se sentir mal com alguma coisa, você pode falar com ela, essas coisas... Já quando a sala tem 40 meninos, você pode não se sentir tão confortável de falar. Quando tem uma menina você já sente que tem uma pessoa ali que pelo menos te entende em alguns aspectos.
(Ada Lovelace)

Ter mulheres docentes no instituto, especialmente em áreas dominadas por homens, torna-se importante e incentiva as estudantes a permanecerem em seus cursos. Essa representatividade trazida pelas professoras que, apesar dos desafios, conseguiram se incluir e permanecer no mercado de trabalho, motiva as alunas a acreditarem que também poderão conquistar um espaço como trabalhadoras técnicas especializadas na sociedade. Quando questionadas, todas mostraram o entendimento de que possuem a mesma capacidade que qualquer homem de sua turma, mas que a sociedade as coloca num lugar de subalternidade. Por esse motivo, as alunas declararam acreditar que enfrentarão desafios no mercado de trabalho, também demonstraram sentir que ainda há preconceito com as mulheres em determinadas áreas. A maioria afirmou categoricamente que as mulheres estão em desvantagem e apontaram o que sentem sobre a participação feminina no mercado de trabalho:

[...] eu acho que se eu quisesse continuar na minha área, que não é o que eu quero, eu não conseguiria igualmente. Ou se eu conseguisse não seria tão agradável quanto seria se eu fosse homem. Porque a área de Mineração ainda é muito dominada pelos homens. A gente já foi em uma aula de campo que tinha uma mulher lá comandando e ela falou que era muito difícil porque os homens da mina falavam que não iam receber ordem de mulher, esse tipo de coisa, então nessa área ainda é bem complicado.
(Nísia Floresta)

[...] inclusive, relatos delas [das geólogas] que é uma situação muito mais complicada pra elas do que pros meninos. Porque geologia é uma área que é muito você no meio da floresta procurando minérios. E é uma situação muito “periculosa”, sabe? E a maioria dos chefes das minas, os diretores, eles não acreditam que a mulher tenha capacidade para vivenciar tudo aquilo, por causa de uma fragilidade. Então elas relatam isso. [...] eu não conheço nenhuma diretora de uma mina, não conheço, mas pode existir. (Angela Davis)

No mercado de trabalho, eu acho que com certeza que tem esse preconceito com as mulheres, as pessoas pensarem que mulheres são inferiores em informática. E toda aquela questão, daquele estudo que mulheres ganham bem menos que homem na mesma profissão. (Ada Lovelace)

Porque eu acho que do ponto de vista das pessoas que estão empregando eles por serem homens e terem feito um técnico, já está tudo bem. A mulher fez o técnico, mas tem que provar que você sabe fazer isso, entendeu? E eles não precisam provar. Não tem lógica. (Frida Kahlo)

Apesar dos desafios apontados pelas mulheres, os dados institucionais do IFRN apontam que, de maneira geral, as mulheres estão ingressando e concluindo os seus cursos técnicos, e, por vezes, se formam em maior quantidade que os homens. De acordo com os dados obtidos através do SUAP, em 2020, ingressaram 205 mulheres e 253 homens nos cursos técnicos integrados de nível médio. Neste ano, houve um número um pouco maior de homens ingressantes. Já quando analisamos os dados dos(as) estudantes que estão cursando o último ano do ensino médio integrado e têm a expectativa de concluir o curso em 2020, vemos que a previsão é de que se formem 206 mulheres e 174 homens. Assim como já discutido em

capítulos anteriores, a escolarização da mulher vem crescendo e, segundo dados trazidos por Biroli (2018), hoje elas já são a maioria entre os(as) estudantes do ensino superior. No entanto, a profissionalização não garante o acesso igualitário a determinadas ocupações. Portanto, permanece um forte de recorte de gênero em determinadas profissões, o que dificulta a entrada massiva de mulheres, ficando este grupo, muitas vezes, restrito às profissões socialmente aprovadas como femininas, como as ligadas ao cuidar, ao servir e ao ensinar.

Quando questionadas sobre os seus futuros, a maioria é otimista e acredita que irá alcançar êxito em suas profissões. As discentes afirmaram acreditar também que as mulheres estão avançando, estão lutando e que no futuro conquistarão uma igualdade. Além disso, as entrevistadas também citam e reconhecem a importância do feminismo como forma de a mulher ser ouvida na sociedade. Nas falas, o feminismo aparece associado a ideias como luta das mulheres, empoderamento, liberdade, igualdade e união das mulheres.

É olhar pro passado e ver que muitos dos seus direitos que antes eram negados, hoje eles são acertados por causa da luta de muitas mulheres que vieram antes de você. Eu acho que isso dá um reforço para que a gente não desista do que a gente precisa e necessita e do que é o nosso direito. Se é meu direito, eu vou lutar por ele, outras pessoas já lutaram e conseguiram obter. Porque eu não lutar também, entendeu? (Rosa Luxemburgo)

Tivemos no Brasil, por exemplo, nesse século, a primeira vez que uma mulher foi presidente e coisas como essa eu acho que são fundamentais para que a mulher caminhe na conquista de direitos. Porque na medida que ela está num posto de poder tão alto, ela tem voz, voz não só para requerer e para pedir coisas pra si próprio enquanto indivíduos, mas para melhorar sobretudo a vida das outras mulheres. Eu

acho que ter mulheres em postos de poder é algo fundamental, imprescindível, porque mesmo que aquela mulher venha de uma classe financeira mais elevada, que não tenha passado por tantos problemas na vida, ela vai entender alguns dos problemas que outras mulheres enfrentam e com isso ela vai ter uma necessidade, uma vontade real de modificá-los. (Joana D'Arc)

Porque o feminismo pra mim quando eu vejo essa palavra, ele fala muito sobre união das mulheres e da luta conjunta pra que todas as mulheres sejam livres, não só nas escolhas individuais dela, mas que essa luta alcance as escolhas políticas dos países e das organizações internacionais. (Nísia Floresta)

[...] as mulheres não querem se sentir superior aos homens, elas querem igualdade. Elas querem se sentir iguais, se o homem ganha, sei lá, 5 mil trabalhando como médico, a gente se sente no direito de, na mesma profissão, estar ganhando 5 mil também. (Alexandra Kollontai)

De acordo com Nascimento (2016), o movimento feminista se caracteriza como sujeito político do coletivo das mulheres, procurando garantir e fortalecer a liberdade e a autonomia feminina. Para a autora, este movimento vem se renovando e apresentando novas expressões de luta: luta por pluralidade, diversidade e também para a construção de um novo projeto de sociedade fundamentado na emancipação humana. Durante as entrevistas, nas declarações das discentes, foi observado um sentimento de pertencimento ao movimento feminista, mesmo que algumas não tenham uma ideia bem clara e concreta do que é o feminismo. A ideia de união, de solidariedade, igualdade e ajuda mútua aparece nas falas, mas também é apresentado o respeito às pluralidades e diversidades dentro do feminismo. Gurgel (2014) reflete que a articulação entre um projeto comum e a representatividade coletiva é um grande desafio para

o movimento feminista, pois ele contém em seu interior uma heterogeneidade e diversidade de sujeitos, com experiências de vida e vivência de opressões diferenciadas, de acordo com a sua raça, etnia, classe e orientação sexual.

Outro fato importante observado é a força e o destaque dos movimentos sociais, estudantis e/ou feministas dentro do IFRN. A organização dos(as) estudantes tem garantido uma formação política e crítica dentro da escola. Os coletivos de mulheres procuram fazer frente às desigualdades de gênero verificadas dentro do ambiente escolar, combater as expressões do patriarcado através do acolhimento e apoio às mulheres e na disseminação de informações e pautas feministas. Apesar de jovens, as alunas vêm apresentando consciência política e crítica sobre o lugar da mulher na sociedade, sobre a desvalorização histórica da mulher e da sua força de trabalho, e têm buscado formas de diminuir e lutar contra as opressões do patriarcado. Isso pode representar um avanço para o movimento feminista, que, em tempos de conservadorismo e redução da proteção social, como o que vivenciamos na atualidade, precisa encabeçar lutas por vários direitos, alguns até já garantidos constitucionalmente, mas não respeitados.

Percebemos que há uma nova geração de mulheres que está cada vez mais cedo se reconhecendo como sujeito de direitos, como seres tão capazes quanto qualquer outro e que não aceitam subalternização, exploração e opressão e que, reconhecendo que as desigualdades existem e permeiam a sociedade, lutam pela superação desse sistema patriarcal. De acordo com Nascimento (2016), há uma juventude feminista que vem ocupando espaços públicos e políticos, organizando-se de maneira coletiva e se posicionando criticamente contra as convenções sociais patriarcais, construindo um novo movimento feminista combativo e indispensável.

Estudar e aprofundar-se nas temáticas que envolvem desigualdades não é tarefa fácil, considerando que a análise de fenômenos sociais é algo complexo. Portanto, as reflexões

trazidas nesta obra não se encerram aqui e não são imutáveis. Elas partem, além de um extenso levantamento de dados acadêmicos e empíricos, de uma perspectiva crítica, e buscam entender a causa histórica da desigualdade, como ela se apresenta e quais os caminhos possíveis para encerrá-la. Trabalhamos mais especificamente a desigualdade de gênero e as observações e conclusões trazidas expressam o resultado de uma contínua aproximação e aprofundamento com a temática, porém não dão conta da totalidade e da dinâmica do objeto de estudo, pois a realidade social é dialética e impermanente.

O estudo aqui exposto trouxe ainda a temática da educação como ponto central, buscando entender como as desigualdades de gênero se expressam no ambiente escolar, mais precisamente aprofundamo-nos no debate sobre o lugar da mulher estudante de educação profissional e tecnológica no Brasil. Tomando como amostragem a realidade de estudantes do IFRN *Campus* Natal Central, investigamos as condições materiais e subjetivas destas estudantes e as formas através das quais elas percebem e enfrentam as desigualdades patriarcais de gênero que se apresentam cotidianamente na sociedade e no ambiente escolar.

O aprofundamento teórico em temáticas como “patriarcado”, “educação” e “divisão sexual do trabalho” foi de grande relevância para a construção das reflexões contidas nesta obra, que buscaram desvelar o real, os processos históricos, sociais e econômicos que envolvem compreender a real condição da mulher na atualidade.

Diante disso, iniciamos o primeiro capítulo tratando da exploração do trabalho feminino e de como essa exploração se tornou estrutural para a sociabilidade capitalista. Neste ponto enfatizamos a superexploração do trabalho das mulheres, com a extensão da jornada laboral e o pagamento de salários mais baixos que os masculinos. As razões e configurações histórico-culturais que originaram essa divisão sexual do trabalho e a subalternização da mulher em relação ao homem podem ser encontradas no patriarcado, como sistema milenar que favoreceu os homens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS 7



Outro ponto central tratado nesta obra foi a noção de educação e de como ela se configura no contexto capitalista e patriarcal atual. A educação tem um papel relevante na dinâmica da reprodução social, pois integra, junto com outras dimensões da vida social, o conjunto de práticas sociais essenciais à construção e manutenção de um modo de ser dentro de uma determinada sociedade (CFESS, 2013). Nesta perspectiva, a educação encontra-se imersa num campo contraditório e de disputas de projetos societários: pode contribuir para a reprodução do capital e sua barbárie ou para a construção de uma nova forma de sociabilidade, baseada no fim da desigualdade social.

Tonet (2006) ressalta que a educação é um processo permanente, um ideal a ser perseguido dentro e fora da escola, pois o processo educativo deve envolver a formação integral do indivíduo. Não obstante, na atual sociabilidade, a educação transforma-se em mercadoria e se volta a atender os objetivos de uma elite burguesa preocupada com a manutenção do seu domínio político, econômico e ideológico. As ideias neoliberais e as reformas engendradas pela reestruturação produtiva atingiram frontalmente políticas públicas que constituem direitos sociais, como educação e saúde, atribuindo um caráter deturpado para os processos educativos, no sentido de que devem atender às demandas da produção capitalista.

Desta forma, apoiando-se nas análises de Tonet (2006), podemos considerar que a educação nos moldes atuais não reflete uma formação humana integral, pois a sociabilidade capitalista implica necessariamente a exploração de uma classe. Uma formação humana integral exige o acesso aos bens materiais e espirituais necessários à plena realização dos sujeitos e, para isto, é fundamental a construção de uma nova sociabilidade. Evidenciar os limites insuperáveis que a educação escolar apresenta para a construção de uma sociedade plenamente emancipada não significa negar a sua contribuição. A educação é elemento essencial para a reflexão crítica e o embasamento da luta pela emancipação. Mesmo sendo organizada de forma a

atender a interesses burgueses, sua importância não pode ser minorada, pois o processo educativo teve e tem favorecido a elevação do nível de vida da humanidade.

Apresentamos ainda neste trabalho uma síntese histórica sobre a origem da educação profissional e tecnológica no Brasil, seus momentos relevantes e as principais legislações que envolveram a criação das escolas de ensino técnico e tecnológico.

Ao avançar com reflexões suscitadas por estudos teóricos, nós as articulamos aos dados obtidos em entrevistas presenciais para avaliar o mais profundamente possível as desigualdades patriarcais de gênero na educação e a inserção da mulher na educação profissional e tecnológica. Para isso também realizamos um percurso histórico, buscando entender como a mulher se inseriu nos espaços de educação formal e nos espaços de produção da ciência e tecnologia, observando que, ainda hoje, há barreiras e empecilhos para a entrada e permanência da mulher em determinados espaços. Ainda que a história das ciências exatas e tecnológicas tenha contado com nomes femininos de grande relevância como Ada Lovelace (matemática e escritora inglesa reconhecida por elaborar o primeiro algoritmo para ser executado por uma máquina), Marie Curie (cientista polonesa e primeira mulher a receber um prêmio Nobel) e Katie Bouman (cientista responsável por elaborar um algoritmo capaz de registrar a primeira foto de um buraco negro), mostramos através de dados e pesquisas que ainda não atingimos a equidade de gênero nestas áreas e que, na verdade, estamos bem distantes disso.

Quando buscamos analisar a realidade das mulheres negras e o racismo estrutural da sociedade brasileira, também tratadas nesta produção, percebemos que as desigualdades se agudizam. De acordo com dados trazidos pelo Instituto Geledés²⁶, baseados

26 . PORTELLA, Tânia. Boletim Seta 01 – Desigualdade de gênero e raça na educação brasileira. **Geledés**, 21 jun. 2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/boletim-seta-01-desigualdade-de-genero-e-raca-na-e->

na PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) contínua 2018, as taxas de conclusão do ensino médio entre as mulheres negras giram em torno de 67%, enquanto entre as mulheres brancas os números se aproximam dos 81%. Já em relação ao ensino superior público, o número de ingresso de mulheres negras em 2020 (já com a política de cotas raciais) é equiparável ao número de mulheres brancas que ingressaram nas universidades públicas em 2014. Essas análises demonstram que o Brasil se mantém um país racista e patriarcal, de bases escravocratas e misóginas.

Vale ainda ressaltar que alguns dados coletados no sistema escolar do IFRN, o SUAP, também serviram de apoio para as considerações deste estudo. Assim, pudemos nos aproximar da essência do fenômeno, que é a inserção das mulheres no *Campus Natal Central*.

Os diálogos com as entrevistadas confirmam que ainda há segregação entre homens e mulheres dentro dos espaços escolares, sendo esta mais visível quando se trata de cursos das áreas das ciências e tecnologias, isto é, a maioria dos cursos do IFRN. Ainda há uma descredibilização da capacidade da mulher e a comparação com os homens, sendo estes considerados mais capazes nas áreas tecnológicas.

Ademais, outro ponto levantado foi a importância da representatividade feminina na escola e como algumas mulheres dentro da instituição conseguem inspirar as alunas. A falta de representação repercute para as mulheres do corpo discente quando elas afirmaram que, em alguns momentos, os homens são mais ouvidos e respeitados dentro da comunidade do IFRN. Este fato reforça a discussão de poder e superioridade masculina também realizada nesta obra, onde o homem é colocado como o centro do universo e o modelo a ser seguido, e a mulher é “o outro”.

Em seu modo mais explícito, o machismo continua presente dentro do IFRN: as estudantes afirmaram categoricamente

a presença do machismo no Instituto, relatando que muitas mulheres sofrem com piadas e comentários machistas. O sentimento das mulheres que foram entrevistadas é de inferiorização, de serem tratadas como menos capazes, mais frágeis, apenas por serem mulheres.

Um modelo educacional voltado para a erradicação das desigualdades não só de gênero, mas também de raça e classe, como é proposto no PPP (2012) da instituição, precisa ser posto em prática mais objetivamente dentro da Instituição. As iniciativas por parte da instituição no combate às formas históricas de opressão precisam se tornar diárias e permanentes. Projetos e ações como o “Code Girl”, os núcleos NEABI e NEGEDI, ao menos no âmbito do *Campus* Natal Central, precisam ganhar mais visibilidade e estarem articulados aos grêmios e à comunidade discente, difundindo informações e realizando ações de grande evidência dentro da escola. Ademais, valorizar e dar condições materiais para esses grupos e as pessoas que os compõem (todas voluntárias) pode ser um fator importante para o crescimento de suas ações.

As iniciativas das alunas a partir de grupos organizados, coletivos e movimentos sociais operam a resistência e fornecem o arcabouço crítico e político para as estudantes. Estas, a partir das experiências vividas e compartilhadas dentro do instituto, especialmente com outras alunas que sofrem as implicações do patriarcado diariamente, constroem um pensamento de oposição e de militância, reconhecendo e combatendo o machismo. Algumas afirmaram, inclusive, que saem mais fortalecidas do IFRN para enfrentar na universidade e no mercado de trabalho os desafios postos à população feminina. Todas demonstraram ter consciência de que encontrarão desvantagens se permanecerem em carreiras com forte ocupação masculina, porém nenhuma delas se acha menos capaz ou inferior a um homem.

Vale enfatizar ainda que o contexto atual se torna especialmente desafiador para uma pesquisa de cunho feminista. As mudanças rápidas e constantes que vivenciamos todos os dias

e os novos elementos de barbárie e repressão social, aliados a discursos moralistas e irracionais, provocam angústia em grande parte dos militantes de movimentos sociais e da população em geral. O conservadorismo avança para regredir direitos das mulheres que já haviam sido conquistados, como o direito ao aborto e aos métodos contraceptivos.

Finalmente, as mudanças sociais, políticas e econômicas trazidas pela pandemia do Covid-19, com a discussão sobre o “novo normal” e o desprezo pela vida dos(as) trabalhadores(as), que continuaram suas atividades mesmo correndo risco de morte, pois “a economia não podia parar”, também nos fornecem um cenário rico para análise.

Apesar dos enormes desafios que enfrentamos e enfrentaremos com a conjuntura atual, acomodar-se não é uma opção. Resistir é a única forma de sermos livres, como diz a banda Francisco El Hombre em sua canção “Triste, louca ou má”: “Prefiro queimar o mapa, traçar de novo a estrada, ver cores nas cinzas e a vida reinventar”. Que o Brasil possa ser resistência, que as mulheres sejam a força da revolução.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís; VALENZUELA, Maria Elena. Tempo de trabalho remunerado e não remunerado na América latina. In: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. (Orgs.). **Gênero e Trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo: Boitempo, 2016. (Coleção Mundo do Trabalho).

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo impossível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte/MG: Letramento, 2018.

ALVES. Hellen Virginia da Silva. Educação profissional, percepção de gênero e o espaço da mulher técnica em informática: uma investigação entre alunas e alunos do serviço nacional de aprendizagem comercial SENAC de Porto Velho – RO. **Formação (Online)**, v. 4, n. 23, P. 31-56, 2016.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele. Org. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 1, p. 207-228, 2008.

BARBOSA, Mayra de Queiroz. **A demanda social pela educação e a inserção do serviço social na educação brasileira**. Campinas: Papel Social, 2015.

BARRETO, Andreia. A mulher no Ensino Superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, v. 3, n. 6. P. 3-46, 2014.

BEZERRA, Luzia Freire da Costa. As bases da industrialização brasileira à época do desenvolvimento do ensino técnico. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha. (Org.) **A trajetória do CEFET-RN: do início do século 20 ao alvorecer do século 21**. 2. ed. Natal: IFRN, 2010.

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

BONATO, Nailda Marinho da Costa. **A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. São Paulo, 2003.

BONFIM, Carla Marcia Paiva Assis. **A situação das mulheres na educação profissional de nível médio: uma análise dos dados do censo escolar 2001 a 2006**. 2009. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2009.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. 1942.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.095**, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. 2007.

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

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

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971.

BRASIL. **Lei nº 8.948**, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. 1994.

BRASIL, **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

Brasil. **Lei nº 9.649**, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.195**, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. 2005.

BRASIL, **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008.

BRASIL, SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). **Igualdade étnico-racial e políticas de cotas e compensação** [recurso eletrônico]: jurisprudência do STF e bibliografia temática. Brasília: Secretaria de Documentação, 2018.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de pesquisa**, n. 64, p. 4-13, 1988.

CAMELO, Gerda Lúcia Pinheiro; MOURA, Dante Henrique. Interfaces legais, políticas, pedagógicas e administrativas na trajetória do CEFET-RN. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.) **A trajetória do CEFET-RN: do início do século 20 ao alvorecer do século 21**. 2. ed. Natal: IFRN, 2010.

CARDOSO, Vera Lúcia. **Inserção de mulheres: um estudo sobre a presença feminina em escolas de educação profissional no Brasil (Belo Horizonte) e em Portugal (Lisboa)**. 2016. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, São Paulo, 2016.

CARREIRA, Denise. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da cidade de Natal**. 3. ed. Natal: IHGRN, 1999.

CISNE, Mirla. Feminismo e marxismo: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais. **Revista Serviço Social & Sociedade**, n. 132, p. 211-230, 2018.

CISNE, Mirla. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social**. Editora Outras Expressões, 2012.

CISNE, Mirla; SANTOS, Silvana Mara Morais dos. **Feminismo, diversidade sexual e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília: CFESS, 2013. (Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais, v. 3).

COSTA, Cesar Lima. **A integração do ensino médio à educação profissional técnica no Brasil: da aparência à essência**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

DAROS, Michelli Aparecida. Contribuições do pensamento de Antonio Gramsci ao debate sobre os Institutos Federais. In: DUARTE, Amanda Machado dos Santos; SILVA, Grazielle Nayara Felício; DANTAS, Maria Conceição Borges; DAROS, Michelli Aparecida; BRANT, Nathália Lopes Caldeira (Orgs.) **Serviço Social e Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Cortez, 2019. p. 58-81.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEVREUX, Anne-Marie. A teoria das relações sociais de sexo: um quadro de análise sobre a dominação masculina. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 20, n. 3, p. 561-584, set/dez 2005.

DELPHY, Christine. Patriarcado (teorias do). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DIAS, Edmundo Fernandes. Educação, luta de classes e revolução. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, fev. 2011. p. 43-49.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1993. (Coleção Educação Contemporânea).

D'EAUBONNE, Françoise. **As mulheres antes do patriarcado**. Lisboa: Editorial Vega, 1977.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FALQUET, Jules. Repensar as relações sociais de sexo, classe e “raça” na globalização neoliberal. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 1/2, p. 121-142, 2008.

FALQUET, Jules. Transformações neoliberais do trabalho das mulheres: liberação ou novas formas de apropriação? In: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (Orgs.). **Gênero e Trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo: Boitempo, 2016. (Coleção Mundo do Trabalho).

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEDERICI, Silvia. Calibã e a bruxa. **Mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: editora Elefante, 2017.

FILHO, Domingos Leite Lima; CAMPELLO, Ana Margarida de Mello. Educação Tecnológica. In: PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV, 2008

FONSECA, Cláudia. Ser mulher, mãe e pobre. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 510-553.

FREIRE, Eleta de Carvalho. Mulher no magistério: uma história de embates entre espaço público e espaço privado. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 1, n. 2, p. 239-256, 2011.

GAZE, Isabella Paula. Ensino profissional no Distrito Federal: a administração legal da instrução pública na década de 1910. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, Universidade Federal da Paraíba, 2012, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa: HISTERDBR-PB, 2012. p. 838-864. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.11.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

GEORGES, Rafael; MAIA, Katia. **A distância que nos une. Um retrato das desigualdades brasileiras**. São Paulo: OXFAN, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Ltda, 1982.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos** [online], Rio de Janeiro, v. 15, supl., p.117-132, jun. 2008.

GUILLAUMIN, Colette. Prática do poder e ideia de natureza. In: FERREIRA, Verônica *et al.* (Org.) **O patriarcado desvendado: teorias de três feministas materialistas**. Recife: SOS Corpo, 2014. p. 27-99.

GUIMARÃES, Josiana Liberato Freire; BARACHO, Maria das Graças. Percurso educacional do CEFET-RN desde as origens aos dias atuais. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.) **A trajetória do CEFET-RN: do início do século 20 ao alvorecer do século 21**. 2. ed. Natal: IFRN, 2010.

GURGEL, Telma; CISNE, Mirla. Os Atuais Desafios Para o Feminismo Materialista-entrevista com Jules Falquet. **Temporalis**, v. 14, n. 27, p. 245-261, 2014.

GURGEL, Telma. Feminismos no Brasil contemporâneo: apontamentos críticos e desafios organizativos. **Temporalis**, v. 14, n. 27, p. 57-76, 2014.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagu**, n. 17-18, p. 139-156, 2001/02.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e para a sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2002.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos-CEBRAP**, n. 86, p. 93-103, 2010.

KOLLONTAI, Alexandra. **A nova mulher e a moral sexual**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

LIMA, Rita de Lourdes de. **Os assistentes sociais e a questão da subalternidade profissional**: reflexões acerca das representações sociais do “Ser Mulher” e do Serviço Social. 2004. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

LOMBARDI, Maria Rosa. Mulheres em carreiras de prestígio: conquistas e desafios à feminização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 163, p. 10-14, 2017.

LUCAS, Marcelly Kathleen Pereira; SILVA, Karla Katielle Oliveira da; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. A escola profissional do Alecrim (década de 1920). **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 6, n. 1, p. 3-12, 2019.

MANACORDA, Mário Aliguiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. **Revista Arte & Ensaios**, n. 32, 2016. p. 123 – 151.

MEDEIROS NETA, Olivia Morais; NASCIMENTO, Juliana Minardi; RODRIGUES, Antônio G.F. Uma escola para aprendizes artífices e o ensino profissional primário gratuito. **Revista HOLOS**, v. 2, p. 96-104, 2012.

MEDEIROS NETA, Olivia Morais; SILVA, Nina Maria. A professora Lourdes Guilherme e o canto orfeônico na escola industrial de Natal (1945-1968). **Revista Educação & Formação**, v. 2, n. 6 set/dez, p. 153-164, 2017.

MEIRELES, Elisângela Cabral de. Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Centro Federal de Educação Tecnológica; uma análise econômica. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.) **A trajetória do CEFET-RN: do início do século 20 ao alvorecer do século 21**. 2. ed. Natal: IFRN, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).

MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Angela Santana do. Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e Serviço Social. **A nova fábrica de consensos**. São Paulo: Cortez, v. 5, 1998. p. 23-44.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007.

NASCIMENTO, Lissa Crisnara Silva do. **Feminismo, autonomia e consciência coletiva**. Curitiba: CRV, 2016.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. As relações sociais de gênero no trabalho e na reprodução. **Revista Aurora**, UNESP Marília, ano 4, n. 6, p. 59-62, 2010. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1231>. Acesso em: 20 jul. 2023.

NOGUEIRA, Luana Brenda da Silva. **Relações sociais de sexo/gênero e educação: o acesso de mulheres ao ensino regular dos Institutos Federais do Rio Grande do Norte como uma dimensão da luta feminista por direitos sociais**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social), Departamento de Serviço Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRI-NHO, Moisés Domingos. Educação Profissional e Tecnológica: das escolas de aprendizes artífices aos institutos federais de educação,

ciência e tecnologia. **T&C Amazônia**, v. 7, n. 16, p. 2-7, 2009.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual** (1988). Tradução de Marta Avancini. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

PEGADO, Erika Araújo da Cunha. Reflexos da história no cotidiano institucional desde a Escola de Aprendizizes e Artífices até o CEFET-RN. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.) **A trajetória do CEFET-RN: do início do século 20 ao alvorecer do século 21**. 2. ed. Natal: IFRN, 2010. p. 31-52.

PEREZ, Suyane Campos. O lugar das mulheres nas famílias, nas políticas sociais e no mercado de trabalho: tecendo algumas considerações. **Revista Sociedade em Debate**, v. 23, n. 1, p. 110-141, 2017.

PINO, Aline Muras de Oliveira. **Diversidade sexual e educação: uma relação de desafios e possibilidades**. Natal: IFRN, 2017.

PPP - Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento-base. Natal: Editora IFRN, 2012. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/ensino/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

QUIRINO, Raquel. Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo: aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista. **Revista Trabalho & Educação**, Minas Gerais, v. 24, n. 2, p. 229-246, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9440>. Acesso em: 20 jul. 2023.

REIS, Fabiana de Arruda Resende. **O ensino profissionalizante (feminino) no Brasil**: uma análise da escola profissional feminina Nilo Peçanha (Campos, Rio de Janeiro, 1922-1930). 2013. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais), Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes/RJ, 2013.

REIS, Fabiana de Arruda Resende; MARTINEZ, Silvia Alicia. O ensino profissional feminino no Brasil: uma análise da escola profissional feminina Nilo Peçanha (Campos, Rio de Janeiro, 1922-1930). **A Cor das Letras**, v. 13, n. 1, p. 27-46, 2012.

MEDEIROS, Arilene Lucena de; SILVA, Tânia Carvalho da. (Org.) **Relatório de Gestão: Campus Natal-Central do IFRN 2012-2019**. Natal: 2019.

Resolução 19/2019 – CONSUP/IFRN. Aprova o Relatório de Gestão e processo de contas do Exercício 2018 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2019. Disponível em: https://suap.ifrn.edu.br/documento_eletronico/conteudo_documento/41f21518-2166-4017-8e0c-212200c86f61/. Acesso em: 20 jul. 2023.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Chynthia Greive (Org.) **Trajetória da educação profissional. 500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

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

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. 2. reimpr. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth. **Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres**. Brasília: Série Estudos/Ciências Sociais/FLASCO-Brasil, 2009.

SAFFIOTI, Heleieth. Quem tem medo dos esquemas patriarcais de pensamento? **Crítica Marxista**, São Paulo, n. 11, out. 2000.

SAFFIOTI, Heleieth. Trabalho feminino e capitalismo. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 1976.

SANTOS, Elza Ferreira. **Gênero, Educação Profissional e Subjetivação**: discursos e sentidos no cotidiano do Instituto Federal de Sergipe. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Sergipe. Núcleo de Pós-Graduação em Educação. São Cristóvão/SE, 2013.

SANTOS, Silvana Mara Morais dos; OLIVEIRA, Leidiane. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. **Revista Katálysis**, v. 13, n. 1, 2010. p. 11-19.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

SILVA, Juracy Resende. (Org.) **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Maria da Guia de Sousa. **Escola para os filhos dos outros**: trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942-1968). 2012. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2012.

SOTERO, Edilza Correia. Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In: MARCONDES, Mariana Mazzini *et al.* (Org.). **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013. p. 35-52.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. SILVA, Silvia Helena dos Santos Costa. Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 2, n. 5, p. 17-26, 2016.

THÉBAUD, Françoise. **História das mulheres no Ocidente**. Porto Alegre: Edições Afrontamento, 1991.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2. sem. 2006.

TURMENA, Leandro; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, p. 1067-1084, 2017.

VASCONCELLOS, Inaê Soares de. **Institutos Federais, Educação e Desenvolvimento**: o Instituto Federal do triângulo mineiro e suas formas de inserção na sociedade. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Sociais, Programa de pós-graduação em Ciências Sociais. Uberlândia, 2017.



Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.


Tipografias utilizadas:

Rasa

Niramit

-

Todos os direitos são reservados à Editora IFRN, não podendo ser comercializado em período de contrato de cessão de direitos autorais. Em caso de reimpressão com recursos próprios do autor, está liberada a sua comercialização.



A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.




editoraifrn





Mestra em Serviço Social pela Universidade Federal de Rio Grande do Norte. Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012). Possui especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFRN. Possui especialização em Assistência Sociojurídica e Segurança Pública pela Unifacex. Desde 2014 é Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Atualmente é conselheira da gestão “Da luta não me retiro, enfrento e resisto!” do Conselho Regional de Serviço Social 14ª região e vice-líder do núcleo de estudos e pesquisas em gênero, educação e diversidade do IFRN.



Esta produção analisa as condições materiais e os desafios enfrentados por mulheres estudantes da educação profissional e tecnológica matriculadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), mais especificamente a partir de um recorte feito com alunas do Campus Natal Central. O estudo busca refletir sobre as condições de permanência e êxito destas mulheres da classe trabalhadora no IFRN, debruçando-se sobre os desafios enfrentados por elas em uma sociedade classista, racista e patriarcal e considerando o contexto do Brasil atual. As análises partiram de noções como “patriarcado” e “educação”, buscando refletir, com embasamento histórico, como o modelo educacional atual e as políticas governamentais tratam a questão da educação voltada à diversidade e a equidade dos sujeitos. Ademais, também se discute como as desigualdades patriarcais de gênero se apresentam no espaço escolar do IFRN Campus Natal Central e como são percebidas pelas estudantes.

ISBN 978-85-8333-307-4

