

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

TÂNIA GRACIELI VEGA INCERTI

SERÁ UM SONHO PELA METADE? Reflexões e percepções sobre relações de gênero, raça e classe vivenciadas na formação e no espaço laboral de técnicas/os do Eixo Ambiente e Saúde do IFPR

CURITIBA

2022

TÂNIA GRACIELI VEGA INCERTI

SERÁ UM SONHO PELA METADE? Reflexões e percepções sobre relações de gênero, raça e classe vivenciadas na formação e no espaço laboral de técnicas/os do Eixo Ambiente e Saúde do IFPR

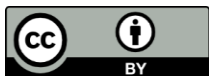
IS IT A PARTLY FULLFILLED DREAM? Reflections and perceptions on gender, race and class relations experienced in the training and workspace of technicians from the Environment and Health axis of IFPR

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção de grau de doutora no Doutorado em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientadora: Profa. Dra. Lindamir Salete Casagrande

CURITIBA

2022



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite compartilhamento, remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba



TANIA GRACIELI VEGA INCERTI

SERÁ UM SONHO PELA METADE? REFLEXÕES E PERCEPÇÕES SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE VIVENCIADAS NA FORMAÇÃO E NO ESPAÇO LABORAL DE TÉCNICAS/OS DO EIXO AMBIENTE E SAÚDE DO IFPR

Trabalho de pesquisa de doutorado apresentado como requisito para obtenção do título de Doutora Em Tecnologia E Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Tecnologia E Sociedade.

Data de aprovação: 07 de Outubro de 2022

Dra. Lindamir Salete Casagrande, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Angela Maria Freire De Lima E Souza, Doutorado - Universidade Federal da Bahia (Ufba)

Dr. Lucas Bueno De Freitas, Doutorado - Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais

Dra. Marília Gomes De Carvalho, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Marise Nogueira Ramos, Doutorado - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 07/10/2022.

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese às/aos participantes da pesquisa. Certamente sem elas/es a construção deste trabalho não seria possível. Dedico ao meu filho Francisco e à minha filha Maria Cecília, que me ensinam e me motivam diariamente na busca por um mundo mais justo e equânime. E, por fim, dedico ao meu pai (*in memoriam*) que não pôde, fisicamente, comemorar as minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Tenho tanto a agradecer por esse momento que certamente estas poucas linhas não serão suficientes. Mas, nem por isso, deixarei de aqui lembrar daquelas e daqueles que foram fundamentais para que a redação e conclusão deste trabalho fosse possível.

A Deus agradeço pela minha vida e pela vida das pessoas que amo. Se estou aqui é por um propósito que vai se construindo.

À ciência e às/aos cientistas agradeço pelas descobertas fundamentais para que eu me mantivesse viva nesse período de pandemia.

Ao meu marido, meu filho e minha filha pelo suporte emocional, pelas trocas de afetos e choros nos momentos de angústia e pelos fundamentais momentos de alegrias.

À minha mãe e minha sogra por estarem comigo e com minha família nos momentos de precisão.

Ao Instituto Federal do Paraná, instituição que para mim representa o que a educação pública deve ser: laica, gratuita e de qualidade, na pessoa do Adriano agradeço a oportunidade de afastamento.

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná, especialmente ao Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade pelos conhecimentos, aprendizados e acolhimentos durante meu mestrado e doutorado.

Às participantes e aos participantes da pesquisa agradeço a disponibilidade em participar e construir comigo este trabalho.

À minha orientadora, professora Dra. Lindamir, que, com muita liberdade e afetividade, me acolheu, ajudou e principalmente me valorizou.

Às professoras Dra. Ângela, Dra. Marília e Dra. Marise e ao professor Dr. Lucas agradeço pela disponibilidade em novamente ler o meu trabalho, participar da defesa e pelas importantes contribuições na banca de qualificação.

À Jusane que, para além da “chefe” que me permitiu a saída para o afastamento, suportou momentos de muita carga laboral e é uma grande amiga em todas as fases da minha vida.

Às amigas Ana Maria, Evelise, Glaucia, Eliane, Rosangela, Glacieli, Evelyn e aos amigos Michel, Cleison e Leandro que comigo dividiram as principais angústias nesse período de

doutorado. Ana Maria e Evelise queridas, especialmente agradeço a vocês por me ouvirem e me fazerem sacudir a poeira da vontade de desistir.

E, por fim, agradeço às colegas do GETEC pelas trocas, conversas, encontros e desabafos.

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, sabia que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago

RESUMO

A pesquisa apresentada nesta tese tem por finalidade o aprofundamento e descoberta de outros conhecimentos no que se refere à discussão sobre as relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica. Com a realização de uma pesquisa de mestrado, se observou que, para compreender as relações de gênero nesse espaço, havia a necessidade de trabalhar também com as categorias raça e classe, bem como ampliar o universo de pesquisa, buscando a percepção de outras/os participantes, também parte da comunidade escolar do Instituto Federal do Paraná – IFPR. Assim, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar percepções de pessoas egressas do IFPR sobre as relações de gênero, raça e classe, manifestas no processo de formação profissional e suas implicações no mercado de trabalho. Para tal, tem como participantes egressas/os de cursos subsequentes do Eixo Ambiente e Saúde do IFPR. Os cursos que integram esse eixo são ofertados nos *campi* Curitiba e Londrina. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva/interpretativa, com duas técnicas para a construção das informações: questionário *online* respondido por 162 egressas/os do período de 2015 a 2019 dos cursos Técnico Subsequente em Enfermagem, Técnico Subsequente em Massoterapia, Técnico Subsequente em Prótese Dentária, Técnico Subsequente em Radiologia e Técnico Subsequente em Saúde Bucal do Instituto Federal do Paraná; e entrevista semiestruturada realizada com 20 participantes dos cursos anteriormente mencionados. Como principais resultados, observamos que as implicações das relações de gênero, raça e classe são proeminentes no espaço de trabalho dessas/es egressas/os e são por elas/es percebidas. Destaca-se a relevância desta pesquisa ao trazer à tona o debate teórico do tema, ainda escasso na instituição, bem como se apresentar como uma possível proposição de ações no espaço escolar.

Palavras-chave: Relações de gênero; raça; classe; formação profissional; Educação Profissional e Tecnológica; egressas/os; trabalho.

ABSTRACT

The research presented in this thesis aims to deepen and discover various knowledge regarding the discussion on gender relations in Vocational and Technological Education. Throughout the development of a master's degree research, one could observe that the comprehension of the gender relations engaged in this space depended on the work with other categories, such as race and class, as well as the expansion of the research range to seek the perception of other participants, also part of the school community of the Federal Institute of Paraná - IFPR. Therefore, this research has the general objective of analyzing IFPR's egress students' perceptions of gender, race, and class relations, manifested in the process of professional education and its implications in the labor market. Hence, its participants are from Technological programs of the Axis Environment and Health of IFPR, which integrate this axis and are offered in the Curitiba and Londrina campuses. This research is qualitative, of descriptive/interpretive nature, carried out with two techniques for the construction of information: online questionnaire answered by 162 egress students who studied in the Technical in Nursing, Technical in Massage Therapy, Technical in Dental Prosthesis, Technical in Radiology and Technical in Oral Health at IFPR between 2015 to 2019, and a semi-structured interview conducted with 20 participants of the previously mentioned programs. As main results we observed that the implications of gender, race and class relations are prominent in the workspace of these former students and are perceived by them. We highlight the relevance of this research by bringing to light the theoretical debate on the theme, still scarce in the institution, as well as presenting itself as a possible proposition of actions in the school space.

Keywords: Gender relations; race; class; professional training; Professional and Technological Education; egresses; work.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Gênero x curso	121
Tabela 2 – Cor/etnia x cursos	122
Tabela 3 – Faixa etária	123
Tabela 4 – Estado civil	124
Tabela 5 – Mulheres x cor x proporção renda <i>per capita</i>	126
Quadro 1 – Histórico da Educação Profissional e Tecnológica	53
Quadro 2 – Participantes da entrevista	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Egressas/os x Participações	119
Gráfico 2 – Identificação por gênero	120
Gráfico 3 – Cor/etnia – Total	122
Gráfico 4 – Renda familiar mensal	125
Gráfico 5 – Renda domiciliar <i>per capita</i> mensal	125
Gráfico 6 – Mulheres x cor/etnia renda <i>per capita</i> mensal	127
Gráfico 7 – Situação de moradia	128
Gráfico 8 – Estudos anteriores	129
Gráfico 9 – Escolaridade atual	129
Gráfico 10 – Escolaridade mãe/pai	130
Gráfico 11 – Situação de trabalho	131
Gráfico 12 – Situação de trabalho anterior	132
Gráfico 13 – Gênero x situação laboral x renda <i>per capita</i>	133
Gráfico 14 – Satisfação com a área técnica	143

Gráfico 15 – Satisfação com a atividade profissional	144
Gráfico 16 – Situação laboral Enfermagem e Massoterapia	145
Gráfico 17 – Continuidade dos estudos	152
Gráfico 18 – Situações de discriminação ou desigualdade no mercado de trabalho	195

LISTA DE FIGURAS/IMAGENS

Figura 1 – Distribuição geopolítica do Brasil em 1909 e a distribuição das dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”	61
Figura 2 – Mapa do Brasil/Distribuição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2020)	62
Figura 3 – Núcleo Temático “Significados e sentidos da Educação Profissional”	134
Figura 4 – Núcleo Temático “Expressões de desigualdades na formação profissional”	162
Figura 5 – Nuvem de palavras – “Expressões de desigualdades na formação profissional”	163
Figura 6 – Classificação de renda	176
Figura 7 – Nuvem de palavras – “Desigualdades no mercado de trabalho”	196
Figura 8 – Núcleo Temático “Na labuta, onde a disputa se faz ainda mais injusta”	197
Figura 9 – Precariedade do descanso	221
Figura 10 – Mais valorização salarial	221
Figura 11 – Piso salarial	221
Figura 12 – Nuvem de palavras – “Consequências da pandemia”	229

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

C&T	Ciência e Tecnologia
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
Dirac	Diretoria de Registro e Acompanhamento Acadêmico
EAD	Ensino a Distância
ESSP	Escola de Saúde Pública do Paraná
ET – UFPR	Escola Técnica – Universidade Federal do Paraná
Fiocruz	Fundação Osvaldo Cruz
Getec	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações de Gênero e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPR	Instituto Federal do Paraná
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGTE	Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade
PPP	Projeto Político-pedagógico
PROENS	Pró-reitoria de Ensino
Senac	Serviço Nacional do Comércio
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SAEE	Seção de Acompanhamento de Estágios e Egressos
Sisu	Sistema Unificado de Seleção

SUMÁRIO

1 E POR AQUI VAMOS COMEÇANDO.....	15
2 GÊNERO, CLASSE E RAÇA: POR QUE É NECESSÁRIO FALAR EM INTERSECCIONALIDADE?	23
2.1 Retomando: os Feminismos e as lentes necessárias para nossa discussão	24
2.2 Gênero, Raça e Classe: entre os nós e a multiplicidade da interseccionalidade	33
3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A RELAÇÃO COM O TRABALHO	44
3.1 Discutindo a Escola e a Educação Formal.....	44
3.1.1 O Brasil e o início do processo educativo: as delimitações marcadas por gênero, raça e classe.....	48
3.2 Educação Profissional: entre interesses e interessadas/os.....	52
3.3 O Instituto Federal do Paraná e os <i>campi</i> Curitiba e Londrina	67
3.4 Os Cursos Técnicos Subsequentes do Eixo Ambiente e Saúde.....	72
3.4.1 Curso Técnico em Enfermagem.....	74
3.4.2 Curso Técnico em Massoterapia.....	77
3.4.3 Curso Técnico em Prótese Dentária.....	78
3.4.4 Curso Técnico em Radiologia.....	80
3.4.5 Curso Técnico em Saúde Bucal	81
4 O TRABALHO E AS/OS TRABALHADORAS/ES	83
4.1 O trabalho no capitalismo globalizado: impactos no processo de trabalho e na vida da/do trabalhadora/r	83
4.2 Divisão sexual do trabalho: para além de uma letra na palavra trabalhador	91
4.2.1 Feminilização do trabalho: Cuidados, hierarquizações e feminização da pobreza.....	95
4.2.2 O cuidado como trabalho feminino e as relações com a área da saúde	99

5 CAMINHOS PERCORRIDOS E AS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	103
5.1 A pesquisa qualitativa entremeada por uma ciência contextualmente envolvida	103
5.2 Construindo informações: processos e angústias desse momento	108
5.3 As informações e as formações de discursos.....	113
5.4 Conhecendo as/os participantes.....	118
6 SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: entre escolhas e escolhidas/os	134
6.1 A área técnica de saúde ainda não é uma escolha dos homens? Por que eles não? ...	139
6.2 Desafios e satisfações com a área: o que nos dizem as/os egressas/os	143
6.3 Educação profissional e o IFPR: olhares, construções e experiências	148
6.4 Trabalhar na saúde e a importância de discutir gênero, classe e raça na formação profissional.....	154
7 EXPRESSÕES DE DESIGUALDADES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	162
7.1. Os racismos nossos de cada dia: na escola também tem suas expressões!.....	167
7.2 Afinal, quem sou eu?.....	170
7.3 E o IFPR, como se constitui em relação à classe, raça e gênero?	178
7.4 Resistir para não desistir: estratégias individuais e institucionais	185
8 NA LABUTA, ONDE A DISPUTA SE FAZ AINDA MAIS INJUSTA	195
8.1 Expressões de gênero, classe e raça e as dificuldades de inserção no mercado de trabalho	198
8.2 Expressões de racismos: cadê as pessoas negras da área?	201
8.3 Divisão sexual de áreas: delineando estereótipos, mantendo preconceitos	207
8.4 A pandemia da covid-19 e as implicações nas profissões de saúde.....	227
9 E ASSIM VAMOS ENCERRANDO... ..	233
REFERÊNCIAS	241
APÊNDICES	259

APÊNDICE A – NOMES FICTÍCIOS	259
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	264
APÊNDICE C – TCLE	267
APÊNDICE D – MODELO DO QUESTIONÁRIO	272

1 E POR AQUI VAMOS COMEÇANDO...

Não há nada de súbito, nem de claro, nem de fácil. O processo todo é penoso e dolorido – e se pode comparar a alguma coisa, digamos que se parece muito com um processo fisiológico –, que se assemelha terrivelmente a uma gestação, cujo parto se arrastasse por muitos meses e até anos.

(Raquel de Queiroz, 2003)

Começar trazendo essa reflexão de Raquel de Queiroz, sobre o processo da escrita, nos lembra do caminho percorrido até aqui. Não, não é fácil escrever. E como lindamente intitulado o artigo da escritora: “A inspiração não ‘vem’ para todos”, eu muitas vezes me questionei sobre isso: Por que eu não sou um ser inspirado? Quantas vezes me achei sem inspiração, até entender que a inspiração não é simplesmente um *insight*, ela é dolorida e duramente construída. Por vezes, só nos sai um amontoado de palavras sem sentido. E as palavras, como nos diz Graciliano Ramos¹, foram feitas para dizer. Dizer coisas que façam sentido, que nos façam pensar, que nos façam questionar.

Foi com o amontoado de palavras, que, é bom dizer, fizeram sentido, produzidas na minha dissertação de Mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – PPGTE/UTFPR, que novas perguntas surgiram. Palavras que, conciliadas com a realidade concreta da mesma instituição que me instigou ao projeto anterior, formaram um novo começo, um novo projeto.

Dessa realidade, pelo menos três componentes estão em constante mudança: eu, como pesquisadora, que, com o acúmulo teórico e de experiências durante esses anos de doutoramento, e a constante participação no Núcleo de Gênero e Tecnologia (Getec), certamente não sou a mesma que era quando entrei nesse processo e menos ainda a que concluiu o mestrado; a instituição que, apesar de parecer inerte, é composta por pessoas e se insere em um contexto social e político que “vive” o processo dialético e; as/os participantes de minha pesquisa que são seres históricos e fazedoras/es de história. Nesse sentido, apesar de parcialmente parecer o mesmo tema de pesquisa, explico com isso a originalidade da proposta, visto que as/os participantes não são as/os mesmas/os, os cursos são outros e o foco na Educação Profissional terá o aprofundamento das relações de trabalho, proporcionadas por essa formação. Existem outros trabalhos que discutem genericamente

¹ Entrevista a Joel Silveira (1938) Conversas com Graciliano Ramos. In: LEBENSZTAYN, Ieda; SALLA, Thiago Mio (org). **Conversas Graciliano Ramos**. São Paulo- Rio de Janeiro. Record, 2014.

a temática, certamente que sim². Todavia, em meus levantamentos nos principais sites acadêmicos de busca, somente observei pesquisas com aderência parcial ao meu projeto e essas certamente contribuirão para esse debate e se farão presentes na construção da fundamentação teórica do meu trabalho, bem como enriquecerão as análises.

Bem, talvez seja necessário retomar alguns pontos para que eu consiga devidamente apresentar a minha proposta de pesquisa de doutorado, a qual surgiu com o término da minha dissertação. Como eu havia dito, a dissertação de Mestrado foi realizada no PPGTE/UTFPR, teve por *locus* o contexto Educação Profissional e Tecnológica, mais precisamente o Instituto Federal do Paraná - IFPR e objetivou compreender como se dão as relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica, tendo por base as percepções das/os estudantes dos cursos Técnico em Processos Fotográficos e em Mecânica, ofertados nas formas integrado e subsequente³. O trabalho apresentado à época buscou, em sua base, trazer à tona as falas, por vezes não ouvidas, das e dos estudantes no que se refere à discussão sobre as relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica. A partir dessas falas, foi possível compreender que as questões de gênero estão imbricadas em todo o processo educativo do IFPR. A partir do que foi apontado pelas/os estudantes, no espaço da educação tecnológica, as brincadeiras constituem-se uma realidade presente e carregada de preconceito e desigualdade de gênero (INCERTI, 2017).

Com a pesquisa realizada se diagnosticou a necessidade de se considerar, além da categoria gênero, as categorias de raça e classe, como também ouvir e dialogar com outras vozes presentes no espaço educacional do Instituto Federal do Paraná, dentre elas, estudantes de outros cursos e egressas/os, para que assim houvesse um maior aprofundamento da temática relações de gênero e Educação Profissional e Tecnológica.

Por isso, para o doutoramento, apresentei um projeto cuja temática persiste na discussão das relações de gênero, interseccionada com as categorias raça e classe, no espaço de formação da Educação Profissional, expandindo-se para a discussão do mercado de trabalho dos cursos do Eixo Ambiente e Saúde.

² Por sugestão da banca de qualificação, o quadro de revisão bibliográfica não foi incluído na tese.

³ Cursos Integrados são aqueles em que a/o estudante tem possibilidade de realizar, ao mesmo tempo, o ensino médio e um curso técnico. Cursos subsequentes são aqueles em que a/o estudante já deve ter concluído o ensino médio, ou seja, são cursos técnicos pós-médio.

Outra questão motivadora para apresentar o projeto de pesquisa que deu origem a esta tese está no fato de que como assistente social, venho de uma profissão feminilizada e feminizada⁴, e tal como Silvia Cristina Yannoulas (2013, p. 49, grifos da autora) nos coloca, essas profissões ditas “femininas”, “têm forte conotação moralista e higienista no século XIX foram e, por vezes, ainda são consideradas semiprofissões ou ‘profissões subalternas’ pela sociologia do trabalho da década de 1950”. Portanto, a proximidade com as vivências de desvalorização profissional e de nunca ter discutido isso na minha formação, constituem-se motivadores para ouvir outras pessoas inseridas nesse contexto.

Considero que, se ao menos problematizarmos e discutirmos essas desigualdades no processo de formação, nos dará suporte para enfrentar situações, resistir e persistir na luta por mais igualdade e respeito dentro e fora de profissões feminizadas. Por aqui já vou deixando nítido que a pesquisa que está se apresentando é permeada por situações subjetivas e de certa forma “tendenciosa” na escolha da temática. Ao me inserir nesse processo, de antemão, aponto que a ciência e a pesquisa que temos em vista não são neutras e nem se constituem somente por elementos objetivos. As relações sociais e os contextos que envolvem a/o pesquisadora/r e os sujeitos da pesquisa estão imbricados e isso se mostrará durante o processo de escrita deste trabalho. Nesse sentido, nesta pesquisa o questionamento da ciência tradicional em que o único sujeito do conhecimento é o homem, branco, eurocentrado que demarca os padrões da cisheteronormatividade⁵ se fará presente. Com isso ratifico o viés feminista que permeará o problema de pesquisa e será nosso fio condutor. A proposta aqui presente é trazer para o diálogo especialmente a contribuição de autoras e autores que em suas produções também compartilhem desses questionamentos.

Outro ponto a se ressaltar é que esse trabalho se constitui como interdisciplinar, partindo do entendimento que para além de agregar conhecimentos de diferentes áreas, com o intuito de melhor compreender o fenômeno e as relações nele imbricadas, deve ter por resultado a busca pelo “reestabelecimento da visão do todo e revelar a complexidade deste todo e das inúmeras teias de relações presentes”. (FERNANDES, 2010, p. 75)

Inicialmente é importante informar que se parte do pressuposto que a educação permeia algumas instituições sociais, dentre elas, de modo especial, a escola. Tendo em vista que aí reside

⁴ Esses dois termos serão descritos e detalhados no decorrer deste trabalho de pesquisa.

⁵ Cisheteronormatividade – Normas em atividade na sociedade que tendem a ignorar a identidade das pessoas trans e travestis, bem como definem a cisgeneridade e heterossexualidade como padrão normativo.

o *locus* da pesquisa, é importante delinear nosso entendimento de escola, ou melhor, de educação. Entende-se a escola, espaço prioritário para a educação formal, como um ambiente em constante articulação e dependência das relações sociais, e tal como postula Paulo Freire (2019, p. 96)

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, como outras instituições federais de educação tecnológica e profissional, tem sua institucionalização por meio da Lei n. 11.892, de 2008, e constitui a Rede Federal de Educação. Com essas novas escolas, observou-se a introdução de um novo modelo de Educação Profissional no país, que oferece cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrados e doutorados, possibilitando ao estudante construir um itinerário formativo que se aproxime de suas expectativas e necessidades, além de proporcionar que a/o estudante tenha, desde o nível médio, acesso a uma formação de qualidade, com professoras/es pós-graduadas/os, equipe pedagógica multidisciplinar, bem como participe ativamente de atividades e projetos de pesquisa e extensão.

Atualmente, a instituição está em funcionamento em vinte e seis *campi*. A territorialidade em que esses *campi* estão inseridos é muito diversa. Tem-se *campi* na capital, bem como em municípios de médio e pequeno porte. Os cursos ofertados na instituição englobam os níveis médio, superior e de pós-graduação. Vivencia-se nessa instituição uma diversidade muito rica no que se refere à oferta desses cursos, que fazem parte de diversos eixos tecnológicos e formam profissionais das mais diversas áreas.

Tal como já refletimos durante a redação da dissertação realizada, as instituições de ensino se constituem e estão inseridas em espaços em que as relações sociais e econômicas são dinâmicas, estando em constantes transformações, o que indica diversos desafios ao processo educacional. É nesse processo que reside a potencialidade da escola em se instituir como o *locus* privilegiado, com potencial para mudanças, bem como de se constituir como um lugar no qual muitas vezes se manifestam desigualdades – particularmente, a desigualdade de gênero, classe e raça. No que se refere a essas temáticas, é importante lembrar que as discussões teóricas promovidas pelas escolas e pelas universidades priorizaram inicialmente as discussões sobre classe; todavia, por conta do processo histórico e de luta dos movimentos sociais, com destaques para o movimento feminista e

movimento negro, as categorias raça e gênero vêm se constituindo também como uma temática necessária e cada vez mais presente.

Ao refletirmos sobre a questão da igualdade, retoma-se a discussão proposta por Joan Scott (2005), para a qual, ao se ter em vista esse conceito como uma expressão meramente numérica, tem-se como significado quantidades idênticas de coisas. Entretanto, quando se pensa no contexto social, sua definição é menos precisa e apresenta alguns paradoxos. Não se pode deixar de considerar, ainda, que “A igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração” (SCOTT, 2005, p. 15). Caso essas diferenças sejam consideradas, e devem ser, pois é pelas diferenças que nos constituímos em nossa singularidade, para que haja igualdade e equidade, os direitos devem ser iguais, desmontando as hierarquias sociais ou processos de dominação baseados nas desigualdades.

Hoje, por se observar uma realidade em que homens e mulheres estão proporcionalmente em números muito próximos nos bancos escolares, as mulheres, inclusive, em alguns níveis de ensino, são maioria, como é o caso dos cursos técnicos que integram o Eixo Ambiente e Saúde do IFPR, lutar pela igualdade nesse espaço é considerado por muitos, leigos e estudiosos, como sem valor ou desnecessário. Mas será suficiente pensar que não há nada mais em uma escola que se traduza em desigualdade nas relações de gênero, classe e raça? Quem são essas mulheres e homens que fazem parte do contexto escolar do IFPR? Infelizmente, argumentamos que, ao se pensar nas relações de gênero, classe e raça e educação, situações de desigualdades ainda são fortemente vivenciadas. Como, quando e por que elas se manifestam? Sabemos as dificuldades enfrentadas pelas/os estudantes no decorrer dos seus cursos? Será que essas dificuldades, de certa forma, têm relação com questões de gênero, classe e raça? E quando concluem, como é sua inserção no mercado de trabalho? Como essas questões são assimiladas pelas/os egressas/os?

A partir desses e outros questionamentos que se encontram no decorrer deste trabalho, o qual se alia a uma proposta pedagógica da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1995) sintetizamos nossa questão motivadora em: Quais expressões e implicações das relações de gênero, classe e raça no processo formativo e no mundo do trabalho das/os egressas/os dos cursos que compõem o Eixo Ambiente e Saúde do IFPR? De antemão, argumentamos que nossa tese prévia é de que existem implicações de gênero, classe e raça no processo formativo e especialmente no mundo do trabalho dessas pessoas. Ainda que sejam cursos majoritariamente femininos, ofertados em uma instituição

pública, as mulheres e homens, que não atendem aos padrões hegemônicos ali presentes, vivenciam desigualdades estruturais quanto ao gênero, raça e classe, as quais, é fato, podem estar naturalizadas e não serem observadas. Resta-nos saber quais são expressões dessas desigualdades e se elas são percebidas pelas/os participantes desta pesquisa. Ademais, acentua-se o caráter transformador que se tem em vista, que se move a partir do desocultamento dessas situações e da ação reflexiva desses sujeitos, tendo a educação importante contribuição nesse processo. Em vista disso, destaco minha adesão aos pressupostos da Análise Crítica do Discurso, a qual será base para descrever, explicar e interpretar, a partir da fundamentação teórica, os caminhos metodológicos e as respostas que as/os participantes apresentarão.

Diante desse contexto, nesta pesquisa temos por objetivo geral: analisar percepções de pessoas egressas do IFPR sobre as relações de gênero, raça e classe, manifestas no processo de formação profissional e suas implicações no mercado de trabalho.

Com vistas a desdobrarmos desse objetivo, temos como objetivos específicos:

- ✓ Elaborar perfil socioeconômico de egressas/os dos cursos Técnico em Enfermagem, Técnico em Massoterapia, Técnico em Prótese Dentária, Técnico em Radiologia, Técnico em Saúde Bucal;
- ✓ Reconhecer, nos discursos, quais expressões (significados, manifestações, apreensões) de desigualdades de gênero, classe e raça são mais visíveis e/ou vivíveis na formação profissional e no mercado de trabalho do Eixo Ambiente e Saúde;
- ✓ Compreender repercussões e experiências sociais da formação profissional e tecnológica na vida de egressas/os do Eixo Saúde do IFPR;
- ✓ Identificar manifestações e consequências de relações gênero, classe e raça na Educação Profissional e Tecnológica no processo formativo do Eixo Ambiente e Saúde do IFPR;
- ✓ Compreender, a partir da percepção das/os egressas/os, implicações das relações de gênero, classe e raça no mercado de trabalho;

A pesquisa que se propõe é de natureza qualitativa e pode ser definida como descritiva/interpretativa, visto que, para além da descrição do fenômeno que permeia a temática proposta, busca-se interpretá-lo/analísá-lo. Para o alcance dos objetivos propostos, além da participação efetiva das/os egressas/os, temos por base o levantamento bibliográfico de referências que discutem gênero, raça, classe, Educação Profissional e mercado de trabalho.

Como técnicas de construção das informações, duas etapas foram parte da pesquisa:

- Questionário *online* enviado ao universo de egressas/os, do período de 2015 a 2019 dos cursos citados acima. O questionário foi realizado na ferramenta *google formulários*.

- Entrevista semiestruturada, realizada virtualmente, com o objetivo de aprofundamento das questões relacionadas à temática proposta nesta pesquisa.

Ao propiciar o entendimento de como as/os egressas/os do IFPR oriundas/os da Educação Profissional e Tecnológica, espaço de produção de conhecimento e experimento de tecnologias, e posteriormente inseridas/os ou não no mercado de trabalho, se veem enquanto participantes de um processo de transformação ou continuidade das desigualdades de gênero, classe e raça, pensamos que de alguma forma contribuiremos para que a discussão sobre essas temáticas tornem-se uma realidade cada vez mais presente nesse espaço. Discutir sobre os contextos de desigualdades, sobre as formas que isso se concretiza, é discutir sobre tecnologia, é discutir sobre a sociedade. Nesse sentido, essa pesquisa justifica-se como tema do PPGTE e, além do caráter acadêmico, apresenta-se como possibilidade de contribuição prática.

Diante do exposto, esta tese, além desta introdução e das considerações finais, está estruturada em 7 Capítulos. No capítulo 2 nos centraremos no debate sobre as discussões que permeiam os conceitos de feminismos e a interseccionalidade entre gênero, raça e classe. Nesse sentido, pretende-se discorrer sobre os principais pressupostos teóricos que iluminaram o caminho de análise a que nos propomos neste trabalho. Dessa forma, a conversa com autores/as será proeminente⁶. No terceiro capítulo, nos dedicaremos a discutir sobre a educação, especialmente a Educação Profissional, inter-relacionando-a aos marcadores sociais da diferença, especialmente gênero, raça e classe e apresentaremos nosso campo de pesquisa e os cursos escolhidos. No capítulo 4, o nosso debate se centrará na discussão do trabalho e das/os trabalhadoras/es, perpassando pelas discussões sobre a divisão sexual e social do trabalho e os trabalhos da área da saúde. No capítulo 5, apresentaremos o caminho metodológico, a concepção de ciência a que temos em vista e as/os participantes da pesquisa. Nos três últimos capítulos, nos deteremos às análises, portanto, nesse espaço, as vozes das/os participantes nos guiarão em um processo de conversa direta com autoras/es que nos fundamentam teoricamente.

Antes de finalizarmos esta introdução é importante trazermos à tona nossa percepção sobre o momento em que estamos vivendo, em que no ano de 2019 fomos mundialmente

⁶ De antemão, destacamos a preferência política por utilizarmos o prenome de nossas referências teóricas como forma de, cada vez mais, darmos visibilidade às mulheres como produtoras de conhecimento e fazedoras de ciência.

surpreendidas/os por um vírus (coronavírus) que é altamente transmissível e muitas vezes fatal. Por conta desse vírus, e a doença por ele causada, a covid-19, no Brasil⁷, a partir do mês de março de 2020, nossas vidas foram totalmente modificadas. Espaços públicos e privados foram fechados. As escolas, universidades e outras instituições de ensino tiveram que, sem planejamento inicial, rever toda a metodologia de ensino/aprendizagem, fazendo com que o ensino à distância e atividade de ensino doméstico se tornassem a única metodologia possível. Muitas pessoas perderam seus empregos, “novas” formas de trabalho foram implantadas e as atividades em *home office* foram vivenciadas por muitas/os trabalhadoras/es; todavia, algumas profissões como médicas/os, enfermeiras/os e técnicas/os de enfermagem foram altamente requisitadas em seus espaços de trabalho. Momentos de muito medo e incerteza fizeram (fazem) parte do cotidiano e, de todas essas situações difíceis, a mais triste e catastrófica é a de que mais de seis milhões quatrocentas e dezoito mil e noventas⁸ pessoas perderam suas vidas ao redor do mundo, deste total, mais de seiscentas e oitenta e uma mil só no Brasil.

Esse contexto que, dentre outras coisas, mudou nossa forma de proceder a coleta das informações para a pesquisa, seguramente interferirá em nossos resultados e certamente influenciou as vidas das/os participantes da pesquisa; por isso, ressaltamos a importância de contextualizarmos o momento vivido que no decorrer de nosso trabalho e, especialmente nas análises, será lembrado.

⁷ Trago essa informação específica do Brasil, pois em outros países essas situações foram vividas em outro momento.

⁸ Esse número de vítimas fatais (6418958) refere-se à data de 10/08/2022. Disponível em: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=Cj0KCQjwuaiXBhCCARIsAKZLt3m0tb22ctRTDBUrCli5s_63tuegF5Kxhbm8KluWyJq8SOkxuVVAk8IaAq9SEALw_wcB. Acesso em: 11 ago 2022.

2 GÊNERO, CLASSE E RAÇA: POR QUE É NECESSÁRIO FALAR EM INTERSECCIONALIDADE?

[...] O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. [...]

(Paulo Freire, 2019)

Iniciamos este capítulo trazendo os pressupostos de Paulo Freire pois, tal como o autor, não compreendemos e nem toleramos que as diferenças, que devem servir para informar nossas singularidades, sejam elas de raça, cor, de gênero, de classe sejam transformadas em preconceitos e discriminações. O parágrafo apresentado na epígrafe também sintetiza algumas diferenças e marcadores sociais, os quais serão pontes para o nosso debate. Inicialmente é importante destacar que a definição de marcadores sociais é por nós compreendida e pode ser sintetizada como uma forma de definir como as diferenças são socialmente determinadas e “contém sistemas de dominação” e opressão no que se refere à hierarquia, assimetria, discriminação e desigualdades que acabavam por produzir “efeitos de subordinação social” (PISCITELLI, 2008, p. 267; SAGGESE *et al.*, 2018). Acrescentamos ainda que:

Diferenças instituídas socialmente não acarretam necessariamente desvantagens ou desníveis de prestígio, poder e riqueza; com frequência, porém, são marcadas por desigualdades no plano das representações sociais, que dão respaldo a posições e relações de assimetria, exclusão e iniquidade (FRY, 2012). Além disso, categorias classificatórias podem atravessar ou circular por diferentes domínios de relações, interseccionando-os. Categorias de gênero e sexualidade, com frequência, se inscrevem em matrizes classificatórias de cor e raça, constituindo uma linguagem poderosa para expressar hierarquias e desigualdades sociais mais amplas. (ALMEIDA, 2018, *et al.*, p. 16)

A partir do exposto, ressaltamos a relação entre marcadores sociais da diferença e interseccionalidade e, neste capítulo, pretendemos apresentar os pressupostos teóricos que fundamentam os conceitos de gênero, raça e classe, que integram a proposta de

interseccionalidade⁹, bem como trazer as discussões pertinentes ao Feminismo¹⁰, lente para nossa análise.

É com essas lentes que iniciamos nossa fundamentação teórica, pois, o espaço em que se inserem as/os participantes desta pesquisa é permeado por marcadores sociais¹¹, especialmente de gênero, raça e classe, que podem e devem ser tensionados. O espaço da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente dos cursos técnicos, é ainda um espaço desvalorizado e “destinado” quase que exclusivamente à classe trabalhadora de extratos sociais com menor poder aquisitivo, para atendimento das demandas do mercado de trabalho. Em relação aos cursos escolhidos para participação nesta pesquisa, há uma prevalência muito significativa de mulheres ingressantes e formadas neles. Em comum, esses cursos técnicos compõem o Eixo Meio Ambiente e Saúde, ou seja, há profissões ligadas à área de saúde, que, historicamente, sabemos, é ligada ao cuidado e esse é constituído por estereótipos femininos e socialmente “destinado” às mulheres, especialmente àquelas de classes sociais subalternizadas.

Falar de gênero, classe e raça significa falar de pessoas que, por muito tempo, foram excluídas do processo formal de educação e separadas por uma divisão sexual e social de trabalho que a elas determinava os trabalhos menos valorizados socialmente. Hoje, esses grupos, atravessados por marcadores sociais, acessam esses espaços de educação, mas como é esse acesso? Na percepção das/os egressas/os dos cursos do IFPR, como se dão as relações no espaço de formação e, posteriormente, no mercado de trabalho?

2.1 Retomando: os Feminismos e as lentes necessárias para nossa discussão

O Feminismo [...] mais do que uma teoria e prática intimamente entrelaçadas, é uma invenção de um outro mundo possível, a partir da desmontagem do jogo patriarcal, mas apenas enquanto a invenção de um outro mundo constitui sua utopia.

(Marcia Tiburi, 2019)

⁹ Destaca-se que a interseccionalidade abrange outras categorias tais como idade/geração, nacionalidade, sexualidade, dentre outras. Todavia, é necessário que reconheçamos a impossibilidade de trabalharmos com todos esses marcadores nesta pesquisa. Assim, priorizaremos aqui os marcadores de gênero, raça e classe.

¹⁰ Quando nos utilizarmos da palavra no singular e com letra maiúscula, significa, neste trabalho, que estamos ponderando um movimento político e teórico plural e “unificado” de luta para que as mulheres cis e trans, em sua diversidade de classe, raça, sexualidade, origem etc. possam viver em melhores condições e sejam respeitadas em suas diferenças, sejam elas de classe, raça, gênero, sexualidade, dentre outros marcadores que nos fazem singulares. Aqui se menciona a importância de uma possível epistemologia que considera as duras conquistas sociais como movimento social e político, o qual engloba diversos pressupostos teóricos ou diversos feminismos.

¹¹ Ver texto nota 9.

Há muitas discussões que nos informam que não há um Feminismo e sim feminismos. Nesse sentido, além de um movimento político e social, constitui-se também como pressupostos teóricos, ou seja, epistemologias, e, portanto, um campo de estudo das ciências.

Importa, preliminarmente, apontar que o Feminismo a que temos por base e que nos guia o olhar e nossas ações como mulher que se autoidentifica feminista, não tem, como já questionou Judith Butler (2015) um sujeito predefinido. Tal como apresenta a autora (2015, p. 18), “O próprio sujeito das mulheres não é compreendido em termos estáveis ou permanentes [...] as qualificações do ser sujeito têm que ser atendidas para que a representação possa ser expandida”. Ou, como aponta Marcia Tiburi (2019, p. 11), “[...] somos – mulheres e não mulheres, pessoas inscritas no âmbito LGBTT e também homens – sujeitos e assujeitados a um mundo patriarcal que o feminismo vem questionar”. Em complemento a essa afirmação, Margarete Rago (2020) nos aponta que o Feminismo trouxe o tema de olhar de si, o cuidado de si. Precisamos do Feminismo, mas, como aprendemos com Cinzia Arruza, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser (2019, p. 12), não de qualquer feminismo: há que se acolher e pensar nas diferentes mulheres e nas tantas dores que elas/nós carregamos. Não podemos deixar corpos pelo caminho. “Não há liberdade possível se a maioria das mulheres não couber nela.”

Nesse sentido, esses pressupostos teóricos e movimento político se importam em discutir as diferenças, a diversidade e a desconstrução de normas socialmente impostas pelo sistema patriarcal, racista, capitalista. Importa enxergar as mulheres constituídas por variadas experiências e trajetórias articuladas por marcadores sociais. Esses marcadores sociais servem para que possamos distinguir os sujeitos como singulares, tendo em vista as diferenças que se dão a partir deles; porém, essas diferenças não podem ser transformadas em desigualdades, o que comumente ocorre em nossa sociedade. Como acrescenta Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 83): “Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos¹² em torno dos quais elas se organizam”.

Desta forma, ter em vista o Feminismo como pressuposto teórico se faz fundamental para esta tese, pois ele será a lente para nossa análise. É com as lentes do Feminismo que pude me enxergar uma pessoa “privilegiada”, assim, esta posição informa o meu lugar de fala, o qual,

¹² Esse autor destaca que “as relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual”. (Silva, 2014, p. 83)

discute justamente o *locus social*, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com suas experiências comuns. [...] Desta forma, ter consciência da prevalência branca nos espaços de poder permite que as pessoas se responsabilizem e tomem atitudes para combater e transformar o perverso sistema racial que estrutura a sociedade brasileira. (RIBEIRO, 2019, p. 14, grifos da autora)

Partindo dessa consciência de “privilégio”¹³, em que o meu contexto de branquitude¹⁴ fala por si, todavia, numa busca cotidiana de promover uma desconstrução dos valores que permeiam minha vida, fazendo com que essa branquitude, seja, tal como assevera Lourenço Cardoso, uma branquitude crítica¹⁵, que se localiza meu lugar de fala. Nesse sentido, sou levada a pensar que tenho por obrigação olhar ampliadamente para as desigualdades que permeiam a vida de outras pessoas que compõem os grupos minoritários, ou melhor, minorizados. Aqui é bom lembrar que me remeto a esse conceito por entender grupos minoritários não por uma situação numérica e sim uma condição de direitos, portanto a expressão minorizados se faz mais adequada. Ou seja, grupos minorizados são aqueles grupos de pessoas que constantemente sofrem situações de violações de direitos, de discriminações, de preconceitos e opressões.

Há pouco me defini como uma pessoa privilegiada e de fato sou, especialmente por estar, como aponta Butler (2019), em um “enquadramento” proposto pela ordem patriarcal, racista e capitalista e pela qual me reconheço e sou reconhecida. Sou branca, com uma certa condição financeira que me insere como consumidora dos bens e serviços que desejo, apesar das adversidades, tive oportunidade de estudar, sou heterossexual e escolhi ser mãe. Entender essa posição e, a partir do que eu evidencio como fundamento e princípio do Feminismo, questionar esses enquadramentos e especialmente questionar essa cisheteronormatividade em que opera a sociedade é uma obrigação da condição de feminista que eu me coloco. É importante aqui retomarmos o significado que a normatização apresenta, para isso nos valem da contribuição teórica de Silva (2014, p. 83) o qual destaca que: “Normalizar significa atribuir a essa identidade

¹³ Deixamos a palavra privilégio entre aspas, pois entendemos que as oportunidades que eu tive deveriam constituir-se como direito de todas as pessoas, todavia, considerando o racismo estrutural, é negado especialmente às pessoas negras. Portanto, trata-se de um privilégio que deveria ser direito de todes.

¹⁴ “A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial ‘injusta’ e racismo.” (CARDOSO, 2010, p. 611, grifos do autor)

¹⁵ Lourenço Cardoso menciona que duas formas de branquitude: “[...] a branquitude crítica que desaprova o racismo ‘publicamente’, e a branquitude acrítica que não desaprova o racismo, mesmo quando não admite seu preconceito racial e racismo, a branquitude acrítica sustenta que ser branco é uma condição especial, uma hierarquia obviamente superior a todos não-brancos.” (CARDOSO, 2010, p. 611, grifos do autor)

todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa”.

Nesse sentido, concordando com Ribeiro (2019, p. 31) argumentamos que,

[...] o objetivo principal ao confrontarmos a norma não é meramente falar de identidades, mas desvelar o que as instituições fazem das identidades para oprimir ou privilegiar. O que se quer com esse debate, fundamentalmente, é entender como poder e identidades funcionam juntos a depender de seus contextos e como o colonialismo, além de criar, deslegitima ou legitima certas identidades.

Voltando-nos à compreensão das diversas vertentes teóricas e epistemológicas do Feminismo, reportamos ao que apresenta Mary Dietz (2003) em que contextualiza que o Feminismo é um movimento político e social, local e global, historicamente constituído com uma proposta emancipatória. Esses movimentos políticos e sociais são base para a construção e reconstrução dos feminismos como pressupostos teóricos, como epistemologia. Em comum, os diversos feminismos têm por base o questionamento da ciência e dos sujeitos que a compõem, englobando assim o tensionamento das condições existentes e as relações de poder, com vistas a uma luta por empoderamento e emancipação das mulheres.

Esse movimento afirma as mulheres, incluídas também as mulheres trans, como sujeitos de sua ação, identifica um problema, qual seja, a sujeição e objetificação das mulheres através de relações marcadas pelo gênero. Ainda, conforme destaca a mesma autora, manifesta diversos objetivos os quais se convergem em princípios específicos: igualdade, direitos, liberdade, autonomia, dignidade, autorrealização, reconhecimento, respeito, justiça. Dietz (2003), ao discorrer sobre o Feminismo como movimento histórico, enfoca a coordenação de ações e a transformação social, assim como o questionamento das condições existentes e as relações de poder, com a intenção não só de interpretar, mas também de mudar o mundo.

Avtar Brah (2006, p. 341) nos lembra que as desigualdades de gênero estão contidas em todas as esferas da vida, desta forma, como expõe a autora,

[...] as estratégias feministas envolvem um enfrentamento da posição subordinada das mulheres tanto dentro das instituições do estado como da sociedade civil. [...] As feministas, é claro, não ignoram a biologia das mulheres, mas questionam ideologias que constroem e representam a subordinação das mulheres como resultado de suas capacidades biológicas.

Iniciamos esta seção informando que há uma pluralidade de vertentes do Feminismo como pressuposto teórico. As quais, tal como aponta Sandra Harding (2007, p. 165, grifos da autora), “surgiram nas ‘agendas públicas’ durante os séculos XVIII e XIX na Europa e nos Estados Unidos.

Estes se basearam nas filosofias políticas – liberalismo, marxismo etc. – por meio das quais mulheres e homens fizeram reivindicações aos governos”. É sobre as principais discussões que permeiam essas distintas vertentes dos feminismos que pretendemos discorrer a seguir. Não se tem a intenção de esmiuçar a história e a cronologia linear dos feminismos, mas, sim, informar sobre o significado desses momentos para a luta por igualdade de gênero, classe e raça.

O caminho inicial traçado pelas “primeiras” feministas, que compunham o feminismo liberal, tinha em vista a luta por determinados direitos civis e políticos que atendiam a algumas mulheres, especialmente as de classes mais abastadas e certamente foram importantes para a história das mulheres. É pela luta social, política e teórica dessas feministas que hoje podemos votar e ser votadas, nos inserimos nos espaços educacionais e questionamos por que as ciências não consideravam(consideram) os conhecimentos produzidos pelas mulheres.

O feminismo liberal, baseado nos princípios de liberdade e igualdade e protagonizado por mulheres de classes mais abastadas e com instrução, expandiu amplamente seus interesses e atualmente seus adeptos vêm de um espectro econômico e político mais amplo do que o do século XVIII. (HARDING, 2007) A principal crítica que se faz a esse feminismo é a concepção de mulher que se tem em vista, a qual não contempla as diversas mulheres em suas diferenças de classe, raça/etnia e outros marcadores sociais. Busca-se com ele a igualdade de direitos entre homens e mulheres, mas não se questionam os contextos, oportunidades e condições diferenciados em que essas mulheres estão inseridas. Enfim, o questionamento do capitalismo como sistema de exploração e o racismo como forma de opressão são temáticas de pouco interesse dessa epistemologia.

Destaca-se também o feminismo radical, que tem por principal questionamento o sistema patriarcal e a dominação dos homens sobre as mulheres. Esse feminismo tem por base a diferença sexual biologicamente constituída (macho-pênis/fêmea-vagina), e, assim, não compreende as mulheres trans como sujeitos de direitos. O objetivo principal é a luta pela igualdade entre homens e mulheres e os direitos das mulheres em relação às suas escolhas. “As análises enfatizavam o ‘modo de reprodução’, a família, a questão da sexualidade, da violência sexual e dos direitos sobre o corpo.” (SARDENBERG, 2002b, l¹⁶.9, grifos da autora)

¹⁶ No documento encontrado, versão PDF, não havia numeração de página. Dessa forma, atendendo as normas para citação direta, utilizaremos l. (localização) e não p. (página). Essa regra será utilizada para todos os documentos sem paginação.

A seguir daremos ênfase aos feminismos que, compreendemos, apresentam relação direta com nosso tema de pesquisa, com os quais temos, podemos assim dizer, mais entrosamento teórico e político, pois contemplam uma luta que inclui também o antirracismo e o anticapitalismo. Nesse sentido, sem a intenção de desconsiderar as importantíssimas contribuições dos demais feminismos, os pressupostos do feminismo interseccional é o que agrega maior contribuição a esta pesquisa e a nosso modo de ver e compreender o mundo.

Dentre as explicações para essa multiplicidade ou pluralidades de vertentes está a tensão, como bem coloca Dietz (2003), em torno do significado e *status* dos conceitos “mulher” e “identidade de gênero” e é o questionamento dessa essencialidade da mulher que temos por base ao compreendermos o conjunto de marcadores: gênero, raça e classe.

Um dos movimentos feministas que marcadamente tem influência e realizou o questionamento da ciência é o feminismo da diferença. Conforme destaca Londa Schiebinger (2001) iniciado nos anos 1980, o feminismo da diferença abrangia três princípios básicos: 1) Divergia do liberalismo, enfatizando a diferença e não a uniformidade, entre homens e mulheres. Todavia essa diferença não era justificada pela biologia/natureza e sim pela cultura; 2) Tendia a repensar as qualidades socialmente impostas e desvalorizadas como femininas, por exemplo a subjetividade, cooperação, sentimento e empatia; 3) Argumentava que a igualdade na ciência poderia ser alcançada não apenas com mudança nas mulheres, mas, sim, na própria ciência, do processo de formação de concepção e de experiências científicas.

Apesar da importância atribuída ao feminismo da diferença, especialmente quanto ao questionamento da ciência como processo neutro e androcêntrico e da invisibilidade da mulher nesse espaço, a grande questão posta é, tal como trazem Schiebinger (2001), Haraway (2009) e Butler (2015), a concepção de uma “mulher universal” não levando em consideração a multiplicidade de mulheres existentes, as quais fazem parte de contextos de classe, raça/etnias entre outros marcadores diferentes.

No feminismo marxista/materialista e socialista¹⁷, conforme apresenta Helena Hirata (2018), gênero, patriarcado, trabalho e classe são os componentes principais. Conforme a autora, a divisão sexual do trabalho, tanto profissional quanto doméstico, que subjaz à divisão sexual do poder e do saber também é central. Para Hirata (2018, p. 15), “as relações de classe são sexuadas e

¹⁷ Compreendemos que há diferenças entre as duas vertentes, no entanto, aqui, priorizamos apresentar os elementos de ligação entre o feminismo marxista e o feminismo socialista.

as relações sociais do sexo são atravessadas por pontos de vista de classe [...] Não é só em casa que se é oprimida, nem só na fábrica que se é explorada [...].”

Corroborando para essa compreensão, Flavia Biroli e Luis Felipe Miguel (2015, p. 32, grifos da/o autora/r) destacam que o objetivo das feministas marxistas da segunda metade do século XX “[...] é demonstrar como a divisão do trabalho está na raiz da opressão sofrida pelas mulheres (ainda que eventualmente possa ser incorporada ao quadro a transferência de ‘trabalho sexual’ das mulheres para os homens)”.

Tal como sintetiza Elaine Bezerra (2020), para o pensamento marxista, fundamento teórico para esse feminismo, a origem da opressão da mulher origina-se com a propriedade privada, com a família e a partir da exploração do trabalho assalariado.

As críticas apontadas a essa forma de feminismo têm por base especialmente as seguintes questões: o fato de que “A classe operária tem dois sexos”, tal como apontou a socióloga Elizabeth Souza-Lobo (1991) no título do seu livro, e como expõem Biroli e Miguel (2015, p. 32): “uma luta anticapitalista que ignore as relações de gênero é uma luta que tolera e legitima a exploração das mulheres”; outra problematização posta é o fato de que, mesmo na classe operária, se observam hierarquizações e privilégios de classe e raça.

Nesse sentido, conforme aponta Heleieth Iara Bongiovani Saffioti (2013), as mulheres da classe dominante podem não explorar os homens de sua classe, todavia, exploram a força de trabalho de mulheres e homens da classe dominada, ou, tal como trazem Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007), ao explicarem o modelo de delegação em que as mulheres, para sair do espaço privado e conseguirem atuar e trabalhar em suas áreas de formação, delegam a outras mulheres de classes menos favorecidas as tarefas domésticas e familiares.

No que concerne ao feminismo negro, é importante destacar o que nos traz Angela Davis (2016), ao nos apresentar a história de Sojourner Truth, mulher negra, ex-escrava, abolicionista e ativista que, em seu discurso pronunciado em 1851, na Convenção dos Direitos da Mulher em Akron, em Ohio, repetiu, por quatro vezes, a pergunta: “Não sou eu uma mulher?”. Com base nesse questionamento, Sojourner Truth lembrava a todas/os que as mulheres participantes da convenção não eram universalmente brancas, nem mesmo vivenciavam a mesma situação econômica própria da classe média ou da burguesia. Conforme acentua Davis (2016), a sua situação econômica e a sua cor eram diferentes das demais, todavia, isso não anulava sua condição de mulher. Sua reivindicação por direitos iguais, pelo fato de ser uma mulher negra, não era menos legítima do que

a das mulheres brancas de classe média que ali se faziam presentes. Nesse sentido, a célebre frase de Sojourner Truth, “Não sou eu uma mulher?”, “expunha o viés de classe e o racismo do novo movimento de mulheres”. (DAVIS, 2016, p. 74)

bell hooks¹⁸ (2017, p. 105, grifos da autora), ao descrever o feminismo negro, destaca que esse movimento político e teórico, construído por mulheres negras, de forma individual ou engajadas no movimento feminista, “persistiram em nossos esforços para desconstruir a categoria ‘mulher’ e defenderam a ideia de que o gênero não é o único determinante da identidade feminina”. Biroli e Miguel (2015) destacam que o sexismo, vivenciado cotidianamente, seja na divisão sexual do trabalho, seja em outros aspectos da vida, impacta na vida das mulheres, todavia, esse impacto tem formas e graus variáveis e efeitos que precisam ter uma análise contextual, e, nesse sentido, classe e raça são marcadores importantes.

Em relação ao feminismo interseccional, o qual tem estreitas vinculações com o feminismo negro e com o feminismo socialista/marxista, aponta-se que essa noção se desenvolve a partir dos anos 1980 pelas feministas da Inglaterra e dos Estados Unidos. Conforme acrescenta Flavia Biroli (2018), o questionamento da identidade do grupo “mulheres” vem sendo posto em debate, especialmente pelas feministas negras e feministas socialistas, pelo menos desde a década de 1960. De acordo com a mesma autora, a partir de meados do século XX, se observa uma alteração “radical no pensamento e ativismo feminista que passou a operar com noções mais complexas das experiências e das necessidades das mulheres, vistas em suas diferenças e do prisma das desigualdades de classe, raça, etnia, sexualidade, geração”. (BIROLI, 2018, p. 7)

Para traçarmos algumas palavras sobre o feminismo decolonial teremos por base os pressupostos teóricos de Maria Lugones (2014, p. 940), a qual nos informa que “Descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social”. Lugones (2014) acentua que o feminismo decolonial objetiva compreender a opressão de mulheres subalternizadas por meio de um processo que combina os processos de racialização, colonização, exploração capitalista e heteronormatividade. Em síntese:

¹⁸ A autora utiliza o seu nome no minúsculo e justifica essa escolha por entender que o enfoque do que produz deve ser dado ao conteúdo de sua escrita e não direcionado à sua pessoa. Dessa forma, respeitaremos essa escolha, ainda que a língua portuguesa tenha por regra a utilização de início de frase e substantivos próprios com letra maiúscula.

Chamo a análise da opressão de gênero racializada capitalista de “colonialidade do gênero”. Chamo a possibilidade de superar a colonialidade do gênero de “feminismo descolonial”. (LUGONES, 2014, p. 941, grifos da autora)

Outra teoria feminista de bastante importância e com discussões recentes refere-se ao feminismo desconstrutivista ou pós-moderno. É prerrogativa desse feminismo o dismantelamento do binarismo de gênero masculino/feminino. Essa perspectiva contrapõe-se a qualquer ideia de um feminino prévio, marcado por um corpo sexuado, uma mulher na essência e que esse possa ser o sujeito fundamental do feminismo. No feminismo desconstrutivista, nem gênero nem sexo são dados naturalmente, mas, sim, construídos socialmente. “O feminismo desconstrutivista rechaça de antemão a oposição entre sexo e gênero, essencialismo e construtivismo.” (DIETZ, 2003, p. 183) E tal como pontua Butler (2014, p. 253): “Gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados.”

Findando essa breve descrição de algumas vertentes dos femininos¹⁹, para além das discussões postas entre as separações, Dietz (2003) aponta que as teorias feministas e os estudos de gênero atualmente formam uma gama de novos enfoques teóricos. Todavia, acentua a mesma autora, que uma característica notável de todos esses pressupostos teóricos feministas é a capacidade tática de se apropriar e implantar métodos e teorias que em princípio podem parecer irreconciliáveis, enquanto discutem suas temáticas específicas.

As identidades feministas se constroem a partir da experiência e da vivência, constituem-se como diferentes estratégias de lutas que se localizam em realidades e lugares específicos. É uma maneira de pensar dialeticamente com a história e com as mulheres, por isso diferentes feminismos desenvolvem-se ao longo do tempo e as lutas em cada época não devem ser desconsideradas; ao contrário, a nosso ver, essas lutas e as conquistas delas resultantes se constituem, se somam e se modificam/desconstroem conforme “novas demandas” aparecem e carecem de disputas.

Conforme complementa Haraway (1995, p. 24), deve-se lutar “a favor de uma doutrina e de uma prática da objetividade que privilegie a contestação, a desconstrução, as conexões em rede e a esperança na transformação dos sistemas de conhecimento e nas maneiras de ver”. Nesse

¹⁹ Como mencionamos, a ideia aqui foi trazer a nomenclatura e uma breve descrição das vertentes feministas que se apresentam mais populares, não significando que não existam outras vertentes que também são importantes e vêm a cada dia ganhando mais força, especialmente ao se pensar na relação das mulheres com a tecnologia. Sabe-se por exemplo da constituição do Ciberfeminismo, tecnofeminismo, posfeminismo, transfeminismo. (FERREIRA, 2015) Ainda destacamos o Ecofeminismo, que agrega as discussões da ciência, tecnologia e meio ambiente.

sentido, esse olhar que o Feminismo pode proporcionar nos faz observar a educação, a ciência, a tecnologia e o trabalho como instituições permeadas por relações de poder que podem e devem ser questionadas, tencionadas e desconstruídas.

2.2 Gênero, Raça e Classe: entre os nós e a multiplicidade da interseccionalidade

As organizações de esquerda têm argumentado dentro de uma visão marxista e ortodoxa que a classe é a coisa mais importante. Claro que classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras.

(Elizabeth Cady Stanton; Susan B. Anthony)²⁰

Partindo da premissa proposta por bell hooks, (2017, p. 112) em que a autora afirma que “[...] o racismo, o sexismo e o elitismo de classe moldam a estrutura das salas de aula, predeterminando uma realidade vivida de confronto entre os de dentro e os de fora que muitas vezes já está instalada antes mesmo de qualquer discussão começar [...]” é que apontamos a importância de termos a interseccionalidade como um dos pressupostos que conduzem esta pesquisa.

Algumas teóricas feministas marxistas trazem à tona o conceito de consubstancialidade, que foi apresentado primeiramente por Danièle Kergoat, na década de 1970, como uma categoria para “trabalhar” as desigualdades de classe e sexo (e posteriormente de raça) de forma articulada. Aqui, de antemão, vamos deixando nítido que compreendemos que esses conceitos não são idênticos. De acordo com Kergoat (2012) conforme observamos em Hirata (2014, p. 65) é que

os teóricos da interseccionalidade continuam a raciocinar não em termos de relações sociais, mas em termos de categorias, privilegiando uma ou outra como, por exemplo, a nação, a classe, a religião, o sexo, a casta, sem historicizá-las e, por vezes, não levando em conta as dimensões materiais da dominação.

Para Hirata, a crítica de Kergoat ao conceito de interseccionalidade é que tal conceito não parte das relações sociais fundamentais (sexo, classe, raça), em toda sua complexidade e dinâmica.

²⁰ Elizabeth Cady Stanton, Susan B. Anthony *et al.* History of Woman Suffrage, v. 1, cit., p. 60 *apud* DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

Além disso, para Kergoat, a análise interseccional, pode colocar em jogo, mais comumente, o par gênero-raça, de modo a deixar a dimensão classe social em um plano menos visível (HIRATA, 2014, p. 66).

Todavia, o que queremos apontar é que ambos os conceitos contribuem sobremaneira para compreendermos que pensar em um processo emancipatório, tal como aponta Hirata (2018, p. 14), “passa por uma consciência de gênero, de classe, de raça e por um processo de luta contra a exploração, a opressão e a dominação e, portanto, por uma tomada de consciência que é, ao mesmo tempo, teórica e prática e esse processo emancipatório tem na centralidade do trabalho a referência dinamizadora por excelência”.

Por considerarmos as relações sociais de gênero e não relações sociais de sexo como pressuposto teórico nesta pesquisa, tal como pressupõe a consubstancialidade, por compreendermos as mulheres trans também como sujeitos do Feminismo e pelo fato de que a interseccionalidade foi inicialmente acionada pelas feministas negras, nesse sentido carrega consigo um viés também político e contempla outros marcadores sociais, é essa a categoria que teremos por base nesta pesquisa.

Aliado a isso, entendemos, conforme afirma Brah (2006, p. 341, grifos da autora) que as estruturas de classe, raça, gênero e sexualidade, “não podem ser tratadas como ‘variáveis independentes’ porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela”.

Tendo em vista as várias vertentes teóricas que permeiam os conceitos de gênero, raça e classe, compartilhamos da prerrogativa de que essas categorias abarcam uma complexidade teórica que não daremos conta e nem pretendemos aqui demonstrar; todavia, suscintamente pretendemos, a seguir, apresentar à/ao leitora/r, a concepção dessas categorias/marcadores que temos em vista e que nos guia o olhar. No decorrer dos demais capítulos desta tese, esses conceitos se farão presentes e serão mais bem delineados.

Parte-se do pressuposto de que gênero, como categoria, tal como posto por Guacira Lopes Louro (1997), para além da classificação gramatical utilizada para definir uma classe ou espécie, uma palavra como masculina, feminina ou neutra, tem, em seu uso antropológico, o sentido utilizado pelas feministas inglesas e norte-americanas as quais utilizaram expressão “gênero” para enfrentar e combater argumentações de cunho biologicista comumente utilizadas para explicar as diferenças entre os sexos.

Tal como posto por Joana Maria Pedro (2005, p. 78, grifos da autora), “O uso da palavra ‘gênero’ [...] tem uma história que é tributária de movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas. Tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito”.

Maria Amélia de Almeida Teles (2006), ao ampliar nosso entendimento sobre a conotação antropológica dessa categoria, destaca que os estudos feministas, baseados na categoria gênero, além de desmascararem as explicações usualmente utilizadas de que as diferenças biológicas tornam as mulheres inferiores, podem, ainda, denunciar ideologias e mentalidades que, no dia a dia, escondem as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais entre os sexos, visualizando-se situações que mostram como o poder masculino tem subordinado a população feminina.

Diversas são as abordagens e entendimentos quanto à compreensão e sentido de gênero²¹; todavia, importa frisar que é a partir do cenário de luta nos anos 1980 que o conceito de gênero vislumbrado como instrumento capaz de revelar e mensurar as desigualdades e conflitos entre os sexos começa a ser utilizado. Para além de uma categoria descritiva, segundo Joan Scott (1995), gênero deve ser uma categoria analítica, “uma categoria útil para a análise”, tal como posto pela autora. Na concepção de gênero proposta por Scott, na qual ela entende gênero como uma categoria contextual e/ou relacional, “o gênero implica quatro elementos inter-relacionados”, quais sejam: “os símbolos culturalmente disponíveis”; os “conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos”; a política, as instituições e a vida social; e “a identidade subjetiva”. (SCOTT, 1995, p. 86-87)

Partindo da proposição de gênero como uma categoria contextual ou relacional, conforme Claudia de Lima Costa (1994, p. 161), é possível compreender gênero como “[...] processos também moldados por escolhas individuais e por pressões situacionais compreensíveis somente no contexto social da interação social”. Com base nessa abordagem, linguagem e gênero são apreendidos como configurações complexas, múltiplas e heterogêneas, desconstruindo-se análises essencialistas e universalizantes.

²¹ Na dissertação intitulada “Brincadeiras persistentes, desigualdades de gênero presentes: relações de gênero na Educação profissional, uma análise a partir da percepção de estudantes do IFPR – *Campus* Curitiba (INCERTI, 2017) nos dedicamos a uma descrição breve das diferentes abordagens e conceitos que a categoria gênero pode trazer. Aqui, priorizamos apontar somente o conceito que nos serviu de lente para guiar nosso olhar nesta tese.

Para esta pesquisa, levaremos em conta a definição de gênero como uma categoria de análise histórica/contextual e social, que ainda hoje se faz imprescindível para discussão sobre as relações de poder na sociedade. Relações essas que se estabelecem pelas diferenças entre homens e mulheres, homens e homens e mulheres e mulheres, para além de identidades individuais, socialmente estruturadas. Ademais, como propõe Louro (2008), não se nega o aspecto biológico, mas se enfatiza a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Todavia, tem-se em vista que essa análise da realidade e das desigualdades produzidas pela apreensão equivocada das diferenças só será efetiva, se, além da categoria gênero, as categorias raça e classe também sejam levadas em consideração.

Ao nos atermos no que entendemos por raça observamos, conforme acentua Silvio Almeida (2019), que as circunstâncias históricas atrelam o seu sentido. Junto ao sentido de raça estão relações de constituição política, econômica, conflitos, poder e decisão. Portanto, raça é também um conceito relacional e histórico.

Considerando nosso contexto histórico e político, com ênfase nos processos educacionais e sociais, apoiamo-nos nos referenciais teóricos de Brah (2006), em que a autora destaca que nos discursos populares, políticos e acadêmicos as pessoas negras ou de nacionalidade não hegemônica eram descritos como “pessoas de cor”. Além de ser esse um termo descritivo, apresentava conotação para evidenciar uma relação de dominação e subordinação, definindo quem era o colonizador e quem eram os colonizados. Entender-se racializado/a é entender-se nesse processo de dominação, subordinação e de desigualdades. Assim, compreendemos o racismo como “[...] 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”. (ALMEIDA, 2019, p. 25) Tal como nos traz esse autor, o racismo pode ocorrer de três diferentes formas: individualista, institucional e estrutural. Para essa classificação, Almeida (2019) parte dos seguintes critérios: a) relação entre racismo e subjetividade; b) relação entre racismo e Estado; c) relação entre racismo e economia.

Contribuindo para o nosso entendimento desse processo, Achille Mbembe (2018, p. 73), destaca que “a raça é uma das matérias-primas com as quais se fabrica a diferença e o excedente, isto é uma espécie de vida que pode ser desperdiçada ou dispendida sem reservas”.

Conforme aponta Henrique Cunha Junior (2010, p. 8) o racismo, fruto desse processo que desperdiça e dispensa vidas negras ou de “pessoas de cor” se mantém nas estruturas sociais, onde

se difundem socialmente “ideias ambíguas, erradas ou preconceituosas sobre a população negra”. Essas ideias, deturpadas, tendem a um grande processo de desqualificação de negros e negras. Como consequência, além de todo o preconceito que emanam, tem-se por exemplo a despolitização da população afrodescendente, a fragilização de suas identidades e o apagamento das contribuições técnicas e intelectuais africanas. Para Cunha Junior (2010), a negação de muitas pessoas quanto à existência de racismo contra as pessoas negras ocorre pelo fato de essas pessoas se beneficiarem com isso; a negação ocorre por ser uma forma de disfarçar os propósitos de mantê-los subalternizados. Já “[...] o ‘branco’ é uma categoria racial que foi pacientemente construída no ponto de encontro entre o direito e os regimes de extorsão da força de trabalho”. (MBEMBE, 2018, p. 88, grifos do autor) Não compreender o branco como também racializado, e, tal como acentua Maria Aparecida Silva Bento (2002, p. 26), não refletir sobre “o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado”.

É partir dos anos 60 e 70 que o conceito “negro” se inscreve como sujeito político e como uma política de resistência que envolvia pessoas africanas-caribenhas e sul-asiáticas. Para tal processo, conforme acentua Brah, é observável a influência do movimento americano Black Power, que sacudiu o conceito negro, “despindo-o de suas conotações pejorativas em discursos racializantes, transformando-o numa expressão confiante de uma identidade afirmativa de grupo [...] ‘negro’ tornou-se uma cor política a ser afirmada com orgulho contra racismos fundados na cor”. (BRAH, 2006, p. 333, grifos da autora) Mbembe (2018), ao traçar a construção da sua “Crítica da Razão Negra”, se funda na tensão dialética que possibilita a construção da identidade “negro”. Nesse sentido, três momentos são importantes nesse processo: a atribuição/juízo do conceito “negro”, declaração da identidade, o que ele chama de consciência ocidental do negro, a interiorização ou consciência de si, e, por fim, a subversão desse conceito.

Saffioti (1992), com quem comungamos da proposição, nos diz que gênero, assim como raça/etnia e classe, para além de categorias de análise são também categorias históricas, visto que, antes de serem concebidas como construções intelectuais, operam na realidade empírica. Para a autora, o machismo e o racismo são mais que preconceitos, além de ideias preconcebidas, estruturas de poder os sustentam, estruturas essas mantidas por relações sociais de dominação-subordinação. Saffioti (1992, p. 210, grifos da autora) considera que

não se trata de perceber apenas corpos que entram em relação com outro. É a totalidade formada pelo corpo, pelo intelecto, pela emoção, pelo caráter do EU, que entra em relação

com o outro. Cada ser humano é a história de suas relações sociais, perpassadas por antagonismos e contradições de gênero, classe, raça/etnia.

Classe, como categoria de análise histórica, constitui-se no cotidiano, a partir da realidade social em que as pessoas estão inseridas. Tendo em vista a complexidade que essa categoria apresenta, para esta tese nos deteremos nas discussões realizadas especialmente pelo feminismo com viés marxista/socialista. É preciso atentarmos que essa não é uma compreensão simples. Renata Guedes Mourão Macedo (2019, p. 201), em sua tese de doutorado, apresenta-nos histórias de vida de estudantes de enfermagem e pedagogia de cursos superiores privados e nos leva a concluir que “nas narrativas cotidianas, percepções de classe são negociadas e performatizadas, levando em conta de onde se fala, para quem se fala e quais imaginários sobre mobilidade se aspira.”. Neste sentido, aproximando-se também do que Brah e Ann Phoenix (2004, p. 80) nos alertam em que o desafio da compreensão de classe no cotidiano está no fato de que é na vivência corriqueira que simultaneamente se misturam “subjetivo, estrutural e às práticas cotidianas”.

A nossa sociedade, tal como as demais que também vivem sob a égide do regime capitalista, divide-se em classes sociais. Como é possível resgatarmos do que nos apresentam Cláudio Katz e Osvaldo Coggiola²² (1996, p. 140), mencionados por Mirla Cisne (2015b, 1.20) as classes sociais se constituem em um “fenômeno histórico” e “se definem de acordo com sua relação de propriedade com os diversos meios de produção”.

Todavia, para que se possa contemplar a complexidade que envolve a concepção de classe social na contemporaneidade, a divisão baseada unicamente entre detentores dos meios de produção e “os demais” apresenta-se insuficiente. Sendo necessário, conforme assevera Mauro Iasi (2007, p. 107) se pensar, em outros elementos que coadunam “pela posição no interior de certas relações sociais de produção”, “pela consciência que associa ou distancia de uma posição de classe” e “pela ação dessa classe nas lutas concretas”.

Assim, ampliando-se a divisão na qual predominam os que dominam não só economicamente, mas política, cultural e socialmente, que teóricas/os de viés marxista definem como classes dominantes (burguesia) e aquelas/es que são dominadas/os, exploradas/os e oprimidas/os, comumente chamadas de classes subalternas, que preferimos denominar classes subalternizadas. Nessa última fração de classes, incluindo-se, por óbvio, a classe trabalhadora que, com a venda precária de sua força de trabalho, contribui para os lucros dos capitalistas, rasteja para

²² KATZ, Claudio; COGGIOLA, Osvaldo. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1996.

sobreviver e vive sob a égide de ideologias hegemônicas “determinadas”²³ pelas classes dominantes. Frigotto (2008) acentua que a classe dominante, consciente de seu poder e da “dependência” das classes subalternas, controla os recursos materiais e financeiros e exerce também a dominação e controle de aparelhos ideológicos (Althusser, 1980), tais como a escola, a mídia etc., tornando hegemônica a maioria de suas ideologias (crenças, ideias), que são naturalizadas.

Conforme John Thompson (1990), é pela naturalização de desigualdades (aqui lembramos daquelas socialmente produzidas a partir dos marcadores gênero, raça e classe) que se constitui um dos modos de operacionalização da ideologia dominante/hegemônica. E não nos esqueçamos que as ideologias, como construções e significações da realidade, são constituídas em diversas dimensões e formas das práticas discursivas, contribuindo para a produção, reprodução e transformação das relações de dominação. (THOMPSON, 1984; FAIRCLOUGH, 2016) Com isso, pensa-se a hegemonia como um conceito instável e que permeia a luta de classes. Tem-se em vista que a “hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter, ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas”. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 127) Nesse sentido, a consciência de classe, a consciência da situação de dominação vivenciada pela classe trabalhadora constitui-se como uma das dimensões da contra-hegemonia (GRAMSCI, 1971) ou da contra-ideologia.

Concordando com a análise proposta por Cisne (2015b, l. 22), para que se possa compreender a categoria classe social é necessário não perder de vista a relação dialética entre política e economia. Assim “Entender esse processo exige compreender não apenas a dinâmica econômica restrita da exploração capitalista sobre a classe trabalhadora, mas compreender as particularidades e diferenças dos sujeitos que compõem essa classe e como o capital se apropria das mesmas para gerar mais lucro.” É preciso, ainda, ter-se em vista as diversas formas de inserção social, de consciência e de interesses que permeiam e constituem as pessoas que compõem a classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 2008; CISNE, 2015b)

²³ Aqui deixamos a palavra determinada entre aspas, visto que o conceito de hegemonia, conforme Fairclough (2016, p. 127) ancorado em Gramsci (1971) “é a liderança tanto quanto dominação nos domínios econômicos, político, cultural e ideológico de uma sociedade. (...) Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento”.

É necessário acentuar, conforme apontado por Saffioti (1987), que entre a classe dominante e a subalterna/subalternizada, há uma parcela de trabalhadoras/es que compõem uma classe “intermediária”, como as/os professoras/es, médicas/os, dentistas, dentre outras, que podem, com seu trabalho, não gerar lucro direto aos patrões; além disso, há uma variação muito grande quanto aos valores que recebem ao exercer suas atividades. Acrescentamos, ainda, que em meio à classe subalternizada, há ainda aquelas/es que transversalizadas/os por outros marcadores sociais como raça, gênero, território e sexualidade encontram-se cada vez mais pauperizados e em situação de vulnerabilidade²⁴, que os impede inclusive de vender sua força de trabalho. Nesse sentido, acreditamos que, dividir a sociedade em duas classes, de forma homogênea, não dá conta da complexidade social, econômica e cultural em que nos encontramos hoje.

É importante assim pensar, dentro da classe dominada/subalternizada na diversidade de pessoas e condições socioculturais, considerando as heterogeneidades, as particularidades e as diferenças que a compõem, dentro da proposta originalmente apresentada por Karl Marx. E “esse é um ponto polêmico entre os marxistas”, como bem coloca Miguel, “não são pontos de chegada; antes, são pontos de partida para uma linha de reflexão que ainda está longe de se encerrar”. (MIGUEL, 1998, p. 28)

Almeida (2015), ao discutir o Estado, o direito e o racismo, destaca que, ao considerarmos a constituição material das classes, importa-nos observar que essas são constituídas por mulheres, indígenas, pessoas negras, de orientações sexuais diversas, de credos e religiões diversas, o que nos leva à compreensão de que esses grupos não podem ser definidos somente como proprietários ou não dos meios de produção. Conforme esse autor nos alerta, para que se possa compreender as classes em seu sentido material, necessariamente precisamos ter um olhar para os grupos em vulnerabilidade social, e, tal como destacamos anteriormente, pessoas atravessadas por marcadores sociais de diferença e de desigualdade.

bell hooks (2017, p. 241), ao escrever sobre o papel da escola e a importância de um diploma universitário para uma possível alteração na fração de classe que ocupamos, nos leva a refletir que a questão de classe é “muito mais que a condição econômica da pessoa, que determinava seus valores, seus pontos de vista e seus interesses.” Alia-se nesse sentido o que Pierre Bourdieu

²⁴ “[...] quando dizemos que o corpo é vulnerável, estamos dizendo que ele é vulnerável à economia e à história. Isso significa que a vulnerabilidade sempre toma um objeto, é sempre formada e vivida em relação com o conjunto de condições externas, mas, ainda assim, parte do corpo em si mesmo (Todavia) [...] Toda capacidade de reação ao que acontece é uma função e um efeito da vulnerabilidade”. (BUTLER, 2019, p. 162-163)

(1979, p. 83, grifos do autor) define como capital cultural: “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’ um *habitus*²⁵”.

Nesse contexto, para além de discorrer separadamente sobre cada uma dessas categorias, falar sobre interseccionalidade entre esses marcadores é fundamental para o embasamento teórico desta tese, visto que as/os participantes desta pesquisa são sujeitos transversalizados por esses marcadores sociais. Pois, como propõem Biroli e Miguel (2015), se realizarmos uma análise que foque somente nas relações de classe é possível que deixemos de fora a forma com que as relações de gênero e racismo moldam a dominação no capitalismo, posicionando as mulheres e a população não branca em lugares inferiores, independentemente de sua posição em determinada classe social. Assim como, partir de uma análise das relações de gênero sem problematizar as desigualdades oriundas de classe e raça, universaliza um sujeito mulher, essencialmente constituído, desconsiderando as relações de poder e hierarquias e as experiências e interesses de muitas mulheres que constituem a realidade social.

No Brasil, é fundamental lembrarmos da importante contribuição de Lélia Gonzalez, uma das primeiras intelectuais a pensar a interseccionalidade como proposta teórica e fundamento de práxis, especialmente como questionamento para a compreensão da sociedade capitalista, racista e classista em que estamos inseridas/os. Tal como apontou essa intelectual,

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? A impressão de que só homens, os homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir este país. A essa mentira tripla dá-se o nome de sexismo, racismo e elitismo. E como ainda existe muita mulher que se sente inferiorizada diante do homem, muito negro diante do branco e muito pobre diante do rico a gente tem mais é que mostrar que não é assim, né? (GONZALEZ, 1982, p. 3)

Ou seja, ademais de perceber a importância constitutiva de categorias sociais como gênero, classe social ou raça, trata-se do desafio de compreensão dessas categorias como estando sempre imbricadas e entrelaçadas. (CRENSHAW, 2004)

²⁵ O conceito de *habitus* entendido como “uma condição que permite habitar as instituições, reavivar os sentidos que nelas existem, mas impondo revisões e transformações que são a contrapartida e a condição dessa espécie de reativação”. (Bourdieu, 2007, p. 93, tradução nossa). Esse conceito “é proposto para sintetizar o conjunto de influência que cada ser humano sofre desde seu nascimento, como a aprendizagem da língua, dos costumes, das formas de convivência e de tratamento entre as pessoas, crenças religiosas, valores morais e ideias de realidade. [...] também contribuem para capacitar cada um de nós a ter próprias ideias, valores e atitudes práticas diante da realidade, muitas vezes diferenciadas em relação à educação recebida no meio familiar ou na escola”. (PRAXEDES, 2015, p. 14-15)

Não podemos esquecer também de mencionar que a ideia de imbricamento e articulação foi trabalhada no Brasil por Saffioti (1992), a qual, metaforizando, nos apresenta a ideia de um novelo, em que essas categorias, para além de se cruzarem, se entrelaçam, formando um grande nó/novelo. Voltemo-nos ao que nos propôs a autora:

[...] Retomando-se o nó constituído pelas contradições fundamentais da sociedade brasileira, pode-se afirmar a existência de três identidades sociais básicas: a de gênero, a de raça/etnia e a de classe social. Não se trata porém de três identidades autônomas, em virtude, justamente, de estarem atados os antagonismos que lhes dão origem. (SAFFIOTI, 1997, p. 63)

Pensando nesta pesquisa, nos questionamos se esses entrecruzamentos se fazem presentes na vida das/os participantes, e se assim o fizerem, são percebidos por elas/es?

Kimberlé Williams Crenshaw (2002, p. 177), seguindo o caminho de pensar a interseccionalidade como cruzamento e articulação, a define como

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

Compreender e tentar realizar uma análise interseccional é, como aponta Ribeiro (2019, p. 13), “refutar a ideia de um sujeito universal”. Conforme assevera a autora, esse não é, nem deve ser, “um debate individual, mas estrutural: a posição social do privilégio vem marcada pela violência, mesmo que deliberado sujeito não seja violento”. (RIBEIRO, 2019, p. 14) Por se vivenciar um racismo estruturado e estruturante, ou seja, está enalacrado na sociedade, sendo socialmente criado e até hoje mantém-se conservado, “É impossível não ser racista tendo sido criado em uma sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos sempre lutar”. (RIBEIRO, 2019, p. 15) Nesse sentido, ampliamos essa constatação para os marcadores sociais de classe e gênero; é também contra o machismo, as divisões de classe e a distribuição desigual de renda que a perspectiva interseccional visa fazer frente.

Patrícia Hill Collins (2015, tradução livre), ao tratar dos dilemas, definições e possibilidades da interseccionalidade como projeto de conhecimento abrangente, nos informa as principais preocupações desse projeto, as quais são interdependentes: a interseccionalidade como campo de estudos, com foco nos conteúdos e temas que caracterizam esse campo; a interseccionalidade como estratégia analítica e a sua capacidade de produzir novas formas de

conhecimento sobre o mundo social; e, como terceiro ponto, a interseccionalidade como uma forma de práxis social, com ênfase para as conexões entre conhecimento e justiça social. Ou seja, não devemos nos esquecer, como propõe Collins (2011) que a interseccionalidade pode se constituir como uma das formas de combate às opressões múltiplas e imbricadas e, portanto, como instrumento de luta política. É, assim, ao mesmo tempo, “projeto de conhecimento” e uma “arma política”.

Acrescentamos aqui que associadamente “o racismo, o patriarcado, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as possibilidades relativas das pessoas e constituem instituições e políticas que as afetam”. (CRENSHAW, 2002, p. 177). Para elucidar, a autora se vale da ideia de avenidas na qual cada uma representa uma linha de opressão. Em certos lugares, as avenidas se cruzam e as mulheres que se encontram no entrecruzamento, ou seja, estão circunscritas em duas ou mais linhas/ruas, têm que enfrentar simultaneamente os fluxos ali convergentes, vivenciando situações acentuadas de opressão, discriminação e desigualdades.

Carla Akotirene (2018, p. 38) nos lembra que uma análise interseccional possibilita às feministas “criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna da qual saem”. Akotirene acrescenta que essa análise não leva em conta cada uma das categorias separadamente, todavia, não se trata somente de um somatório para a constituição de uma identidade, sendo necessário analisar as condições estruturais que permeiam os corpos, ocupando posições que orientam tanto os significados objetivos como subjetivos, que “por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz da opressão, sob a forma da identidade”. (AKOTIRENE, 2018, p. 44) Utilizar-se da análise interseccional é um dos caminhos para as pessoas brancas na desconstrução da “falsa vulnerabilidade uniformizada”, demonstrando o contexto de privilégios de sua branquitude. (LOPES, 2016, p. 92)

Por fim, voltando-nos ao tema desta pesquisa diante do que apresentamos como pressupostos teóricos e de análise desta pesquisa, instigamos: Como os marcadores sociais, gênero, classe e raça são identificados e reconhecidos pelas/os participantes? A inserção dessas/es participantes em estruturas marcadas pelas desigualdades entrecruzadas de gênero, raça e classe é percebida por eles/as?

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A RELAÇÃO COM O TRABALHO

Este capítulo tem por objetivo discorrer sobre a educação formal no Brasil, especialmente nos centrado na Educação Profissional e Tecnológica e a função social desta comumente ligada ao trabalho. É importante informar que, como já apontado, esta tese constitui-se como um processo verticalizado do tema que já vinha sendo estudado durante o mestrado. Dessa forma, neste capítulo nos valeremos da discussão já iniciada naquele documento. Assim, como se trata de uma fundamentação teórica, a qual, pensamos, foi satisfatoriamente apresentada naquele documento, aqui, muito do que foi trazido, será reapresentado.

3.1 Discutindo a Escola e a Educação Formal

É significativo que as diferenças de classe social sejam particularmente ignoradas na sala de aula. Desde o ensino fundamental, somos todos encorajados a cruzar o limiar da sala de aula acreditando que estamos entrando num espaço democrático – uma zona livre onde o desejo de estudar e aprender nos torna todos iguais. [...] acreditamos que o conhecimento será distribuído em proporções iguais e justas.

(bell hooks, 2017)

Trazer a contribuição de bell hooks para que iniciemos a discussão sobre a escola e a educação formal nos motiva a refletirmos sobre os paradoxos, dualidades e contradições que se fazem presentes nesse debate. Tal como a autora, alimentadas pela contribuição de Paulo Freire, somos levadas a compreender que a educação pode ser uma prática para a liberdade. Todavia, nem sempre e nem todos os interesses a ela relacionados se articulam para essa prática. Ela é também um dos espaços mais “eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como natural”. (BOURDIEU, 1966, p. 45)

Antes de adentrar ao diálogo que pretendemos, ressaltamos o caráter interdisciplinar que se fará presente nesta discussão. Nesse sentido, para que possamos compreender o contexto, as relações de poder, as contradições e os interesses que permeiam essa discussão, argumentamos que a contribuição de autoras/es, que, por questões de perspectivas filosóficas diversas, críticas e pós-

críticas²⁶, podem ser compreendidas como divergentes, todavia, contribuirão aqui para este entendimento, e, a nosso ver, não comprometem a análise crítica que se pretende fazer da educação.

Ao buscarmos a cronologia de surgimento de um possível sistema escolar, conforme aponta o sociólogo Mariano Fernandez Enguita (1989), as primeiras indicações do que hoje pode ser nominado sistema escolar são oriundas do Baixo Império Romano e Império Carolíngio. Nesses impérios já se vivenciavam processos burocráticos e que necessitavam de um sistema escolar para sua reprodução. Especialmente eram necessários funcionários que conhecessem pelo menos a leitura, a escrita e o rudimento das leis. Outros sistemas posteriormente foram emergindo, relacionados principalmente por questões religiosas. Na Alemanha, a partir da Reforma Protestante, e, com os católicos, em outros países, observa-se a expansão do ensino dos jesuítas. Desencadeia-se, ainda, a partir da formação dos estados nacionais modernos que uniam em um mesmo espaço geográfico povos com culturas, costumes, leis e línguas totalmente diferentes entre si, outro processo de expansão do ensino. Tarefa essa atribuída primeiramente à escola. (ENGUIITA, 1989)

Caminhando-se para a discussão do surgimento da educação formal, o mesmo autor aponta que, com o surgimento da industrialização, e com ela novas formas de produção e educação para o trabalhador²⁷, faz-se necessária uma nova versão, uma nova forma e novos propósitos do que se chamará de escola, pois nesse cenário histórico a indústria pede um novo modelo de trabalhador – o qual, piedoso e resignado, deveria aceitar trabalhar para o outro e nas condições que lhe fossem impostas. As crianças, desde pequenas, deveriam ser “modeladas” para que, quando adultas, atendessem às necessidades da nova ordem capitalista e as relações de trabalho que com ela se estabeleciam. A escola apresentava-se como ferramenta apropriada para esse ajustamento. Michel Foucault (2000), ao trazer a discussão sobre os corpos dóceis, apresenta-nos uma discussão bastante pertinente sobre a tecnologia e a importância dessa nesse processo, em que a constituição

²⁶ Nos valeremos especialmente das contribuições do filósofo Michel Foucault no que se refere à discussão sobre a disciplina.

²⁷ Aqui, e em alguns parágrafos a seguir, não utilizaremos a flexão de gênero, pois se refere exclusivamente ao homem, já que nesse período o trabalho no espaço público era a ele destinado. Diferente de outros períodos como, por exemplo, o Feudal, que, conforme Silvia Federici: “Na aldeia feudal não existia uma separação social entre a produção de bens e a reprodução da força de trabalho: todo o trabalho contribuía para o sustento familiar. As mulheres trabalhavam nos campos, além de criar os filhos, cozinhar, lavar, fiar e manter a horta. Suas atividades domésticas não eram desvalorizadas e não supunham relações sociais diferentes dos homens, tal como ocorreria em breve na economia monetária, quando o trabalho doméstico deixou de ser visto como um verdadeiro trabalho”. (FEDERICI, 2017, p. 52/53)

das instituições disciplinares, dentre elas a escola, pode ser vista como instituição tecnológica disciplinadora. A análise proposta por Foucault permeia o campo da formação das práticas discursivas em suas relações com outras práticas que produzem efeitos de poder. E a escola é uma dessas práticas que produz discursos, saberes e poder.

Foucault (2000, p. 143) parte da análise da sociedade disciplinar fazendo-nos concluir que essa fabrica indivíduos/corpos dóceis e úteis. O poder disciplinar tem como objetivo “adestrar” as “multidões confusas e inúteis de corpos e forças”, e então, fabricar indivíduos obedientes, dóceis e úteis. A disciplina apresenta-se assim como um tipo de exercício de poder, que produz o indivíduo a partir de um conjunto de instrumentos, técnicas e procedimentos – ou seja, uma tecnologia que torna os indivíduos tanto meros objetos quanto instrumentos do seu próprio exercício. Para o autor, três são as técnicas/instrumentos responsáveis pelo sucesso do poder disciplinar: “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame. [...]”. (FOUCAULT, 2000, p. 143)

Tal como evidenciado pelo autor, em diversos locais da sociedade podemos observar o poder disciplinar em ação, em que o olhar disciplinador e vigilante, os exames e as sanções disciplinadoras se fazem presente, como por exemplo as escolas, os conventos, o exército e as fábricas. Para que possa exercer o controle das atividades, a disciplina impõe o controle do tempo, dos atos e das relações.

Já Enguita (1989, p. 114) aponta “Não que as escolas tivessem sido criadas necessariamente com esse propósito, nem que já não pudessem ou fossem deixar de cumprir outras funções: simplesmente estavam ali e se podia tirar um bom partido delas”. Nesse contexto, de acordo com o autor, o ponto central passa, então, de uma educação religiosa que tinha por objetivo o doutrinamento ideológico para a disciplinarização do trabalhador por meio da educação escolar, que transmitisse ao trabalhador, desde muito cedo, hábitos, comportamentos, disposições e traços que mais se adequassem aos interesses da indústria capitalista, tais como pontualidade, precisão, obediência, dentre outras características.

Demerval Saviani (2007), ao descrever a origem da escola, chama a atenção para o fato de que ela surgiu como lugar destinado à classe dominante, reservada aos membros da classe que dispunha do ócio, do lazer, e de tempo livre para se organizar na formação escolar. Posteriormente, foi alargando-se quantitativamente e tornando-se a forma principal e dominante da educação. Nesse sentido, convém questionarmos se hoje a escola apresenta ainda essa característica inicial. A quem

a escola hoje tem servido? Destaca-se que a discussão não pode constituir-se como algo polarizado, pois entendemos a complexidade que permeia esse conceito. Preferimos argumentar que ela se apresenta num processo contraditório, atendendo aos interesses da classe dominante, todavia, sendo também um instrumento de emancipação e “libertação” para a classe trabalhadora subalternizada.

Voltando-nos ao argumento de Enguita (1989), é preciso sempre ter em vista que as escolas antecederam o capitalismo e a indústria e continuaram a se desenvolver com eles. Entretanto, é desde um certo desenvolvimento do capitalismo, a partir de suas necessidades em termos de mão de obra, que se deu forma à escolarização. Esse autor nos leva a refletir sobre alguns elementos que demarcam a influência no capitalismo no processo de escolarização, dentre eles aponta-se: domínio do capitalismo sobre o poder público; investimentos de recursos financeiros em grande número de iniciativas privadas; a escola subordinada aos interesses capitalistas e subserviente no atendimento às demandas do mercado de trabalho; o espaço escolar como campo de treinamento de mão de obra para as empresas capitalistas.

Nesse contexto, Saviani (2007, p. 159) destaca que: “[...] a Revolução Industrial correspondeu a uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação”. Diante disso, é possível observarmos a intrínseca ligação entre a escola e os modos de produção capitalista. Também, conforme destaca o autor, é possível identificar uma dualidade no processo de formação de escola primária: uma destinada à/ao trabalhadora/r, a partir das escolas profissionais, e outra destinada às/aos futuras/os dirigentes, baseada na formação geral, mais intelectual, a qual somada a todo o capital cultural acentua cada vez mais os processos de desigualdades inerentes ao sistema capitalista.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992, p. 52) mencionam que a tendência do sistema escolar de “impor aos membros dos grupos ou classes dominadas o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, tende a lhes impor, do mesmo modo, pela inculcação ou exclusão, o reconhecimento da ilegitimidade de seu arbitrário cultural”. Além da exclusão de fato, se vivencia, pelos dominados, um processo de autoexclusão. Em relação a isso, exemplificam os autores o aceite por parte tanto de estudantes quanto de seus familiares do ensino técnico como inferior ao ensino superior, ou, ainda, as profissões mais ou menos valorizadas e que são

responsáveis também por hierarquias sociais, como apresentam, trata-se de uma “desvalorização do saber e do saber fazer”. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 53)

Dante Moura, Domingos Leite Lima Filho e Mônica Ribeiro Silva (2015, p. 1059), contribuindo também para esta discussão, ao tratarem da educação escolar, afirmam que esta passou de produto de luxo, que visava atender aos interesses da classe dirigente, para algo essencial à sociabilidade humana. Conforme explicitam: “Na fase atual de desenvolvimento das forças produtivas, ancoradas na ciência, na técnica e na tecnologia, sob o domínio do sistema capitalista, a escola vem tornando-se ‘essencial’ à sociedade humana”. Com base nessa afirmativa, podemos inferir, agregando-nos à contribuição dos/as autores/as citados/as, que a essencialidade da escola se justifica especialmente para atender aos interesses do modo de produção capitalista que requer um sistema educacional dividido e moldado por classes, essas em uma separação ampla, entre trabalhadoras/es (compreendendo suas singularidades) e dirigentes. Para atender a esses interesses, prevalece a fragmentação da educação a partir da divisão entre trabalho intelectual e manual, do trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma formação fracionada, todavia contraditória e dialética. Por isso, nos juntamos à/aos autoras/res quando esses questionam se é possível, nesse cenário, pensar em uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora. Novamente, recorrendo a uma certa utopia, sem lançar mão da crítica apresentada e nutrida pelos ensinamentos de Paulo Freire, especialmente por entendermos que a escola é feita de gente, gente inacabada, gente fazedora de história, arguimos que sim.

3.1.1 O Brasil e o início do processo educativo: as delimitações marcadas por gênero, raça e classe

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. [...].

(Guacira Lopes Louro, 1997)

Considerando o processo histórico do Brasil, especialmente após a proclamação da independência, Louro (2015) destaca que a classe hegemônica do país vislumbrava a necessidade de uma redefinição da imagem do país, afastando-o do caráter até então predominante de ultrapassado, inculto e primitivo. O discurso da importância da educação passa a ser recorrente tanto na sociedade quanto para os políticos que governavam o país.

Legislações foram criadas, e, em 1827, tem-se a primeira lei com vistas à criação das escolas de primeiras letras, as chamadas “pedagogias”. Essas deveriam estar presentes em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do império. O objetivo dessas escolas deveria limitar-se a ensinar a ler e escrever e transmitir o conhecimento básico das quatro operações matemáticas. Todavia, considerando-se o contexto de uma sociedade escravocrata e predominantemente rural, a realidade era ainda mais excludente e a legislação era destinada a poucos. (LOURO, 2015)

A realidade que predominava nesse contexto era permeada de escravismo e preconceito racial, existindo divisões de classe, etnia/raça e religião. O acesso a qualquer tipo de escolarização era negado especialmente às crianças negras e descendentes indígenas. Nesse sentido, retomamos a contribuição de Sandra Graham (1992) a qual traz o contexto do Brasil do final do século XIX e início do século XX a partir da relação entre patrões e criadas. Essas criadas compunham-se por um grande número de mulheres civis e escravizadas, especialmente mulheres negras e pardas. A essas mulheres eram negados quaisquer direitos, incluindo-se aí qualquer possibilidade de estudos. Restando-lhes somente à obediência para uma precária proteção.

As escolas eram poucas e destinadas quase que exclusivamente para meninos e a um pequeno número de meninas de classes mais abastadas. A doutrina cristã fazia parte dos conteúdos e os currículos eram diferenciados – por exemplo, os meninos receberiam aula de geometria e as meninas das classes privilegiadas, além de bordado e costura, aulas de francês e piano. (LOURO, 2015)

Na sociedade brasileira, especialmente aquelas de maior relevância no país, como a paulistana e a carioca, a influência de movimentos culturais importados, tais como as exposições universais²⁸, se fazia presente na constituição urbana e na ideia que acentuava a prática cultural de ver e ser visto, apreciar vitrines e paisagem como forma de lazer e de consumo. A mulher era parte constitutiva desse universo expositivo. Ela era a representante do seu marido nas atividades de lazer e filantrópicas da sociedade. (CARVALHO, 2008) Assim, ser bem-educada e saber seu lugar era fundamental. Destaca-se que essa era uma mulher específica, ou seja, branca e de classe média ou alta.

²⁸ Tal como sintetizado por Sandra Pasavento (1997, p. 43), “Fenômenos típicos do século XIX, as exposições universais são, como refere Bensaude-Vicent, produtos do mundo industrial já adulto e que se apoiava no tripé do carvão, do vapor e das estradas de ferro. [...] Foram seus agentes a burguesia – industrial, comercial e financeira – secundada pelo Estado”.

O Brasil, nesse contexto, buscava “sobrepôr a representação do Império e manter sua imagem de civilização”, reformando suas cidades, planejando novos inventos, adaptando descobertas, enfim, escondendo os trópicos e exaltando a modernidade. Aceleradamente, entram no país a luz elétrica, telefone, telégrafo, raio x, trem elétrico, automóvel e aeroplano. O “tempo das certezas” estava à tona. (COSTA; SCHWARCZ, 2000; SVCENZO, 1998) O progresso era o desejo esperado da burguesia, a técnica e a tecnologia apareciam como possíveis caminhos para a constituição de um mundo melhor, concretizado pela sociedade de bem-estar. A ciência apresentava-se a serviço da tecnologia, concebendo máquinas e inventos cada vez mais surpreendentes. (PASAVENTO, 1997; SVCENKO, 1998) O determinismo tecnológico em que prevalecia a fórmula + ciência + tecnologia = + desenvolvimento prevalecia absoluto.

A formação da mulher das classes mais favorecidas, vinculando-a a esse processo de modernização da sociedade, ao trabalho, à ordem, em que a moral e os bons costumes fossem relevantes, passa a ser uma necessidade nesse contexto. Especialmente pelo fato de que se esperava para o futuro dessa mulher²⁹ sua vinculação ao matrimônio e à maternidade e seu papel de educadora das/os filhas/os a fazia responsável pela formação de cidadãos dignos. (LOURO, 2015; CARVALHO, 2008) Nesse sentido, é justificável observarmos o poder disciplinar da educação e retomarmos a contribuição teórica de Foucault (2000) para o qual a disciplina, como um tipo de exercício de poder, produz o indivíduo a partir de um conjunto de instrumentos, técnicas e procedimentos – ou seja, uma tecnologia, e torna os indivíduos meros objetos e, ao mesmo tempo, instrumentos do seu próprio exercício. O poder disciplinar é capaz de produzir indivíduos úteis e dóceis.

Com a formação cada vez maior das mulheres pelas escolas normais, os homens, por conta do processo de urbanização e industrialização, começaram a procurar outros tipos de empregos e salários mais altos, observando-se assim o início do processo de feminização do magistério³⁰ (LOURO, 2015) e futuramente a feminização de muitas outras profissões ligadas às funções de cuidado, como por exemplo aquelas oriundas dos cursos do Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde em que a grande maioria das profissionais são mulheres.

²⁹ Para as mulheres de classes menos favorecidas e/ou as criadas/empregadas, com as “inovações” e modificações nas tecnologias observou-se mudança nas atribuições, locais e contextos sociais de trabalho; todavia, como apontou Sandra Graham (1992, p. 72): “Nenhuma parte da cidade e nenhum lar mudou da noite para o dia, de modo que mesmo no fim do século muitas criadas continuaram a trabalhar da maneira antiga”.

³⁰ Conforme dados do Inep, 80% das/os docentes da educação básica são mulheres. (Inep, 2018)

Eulália Pérez Sedeño (2001), ao descrever a luta das mulheres no que se refere à educação, destaca como momentos principais: o Renascimento e a Revolução Científica, visto que foi nesse período que as mulheres, de classes mais privilegiadas, começaram a aprender a ler e a escrever. Posteriormente, passado um século, a conquista foi por meio da possibilidade de acesso ao ensino superior e algumas academias de ciências para as demais mulheres. Outro momento importante, conforme Sedeño (2001), ocorreu nos anos 60 do século XX e impulsionou a segunda onda do feminismo. Foi nesse período que se refletiu sobre porque havia tão poucas mulheres estudando, inseridas nos espaços de trabalho e/ou nos espaços de liderança nas áreas científicas e tecnológicas, ainda que não houvesse nenhuma forma de discriminação legal/formal. Ressalta-se que, além da questão de gênero, o peso da classe e raça/etnia para a conquista desse acesso. Às mulheres negras e pobres o acesso à educação, ao ensino superior e consequentemente às ciências era (e ainda é) negado.

Com base nessa breve retomada histórica, podemos inferir que atualmente vivenciamos outro cenário no que se refere às condições das mulheres para o acesso à educação. Temos dispositivos legais, especialmente a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que definem a educação como direito de todas/os.

Atualmente as mulheres representam a maioria das matrículas nos níveis ensino médio e superior, bem como são mais instruídas que os homens. Com base nos dados do Censo 2019, ao fazermos uma comparação entre os gêneros (binários) observamos que dentre as pessoas com 25 anos ou mais, 37,1% das mulheres eram consideradas, pelo censo, sem instrução ou possuíam somente o ensino fundamental completo. Entre os homens, esse percentual era de 40,4%. (IBGE, 2019)

Em relação ao acesso e conclusão do ensino médio, temos que, em 2014, a taxa de conclusão desse nível de ensino era de 54,9% para os homens, enquanto para as mulheres essa taxa atingiu 66,9%³¹ sobre o total de mulheres matriculadas nesse nível de ensino com idades entre 20 e 24 anos. (IBGE, 2015) Apesar da faixa etária considerada, em que se observa um atraso em relação à idade esperada (18/20 anos) para essa conclusão, essa taxa se reflete também nos índices do ensino superior pois, conforme dados do Censo da Educação Superior de 2016, do total de

³¹ Infelizmente, no documento citado não foi possível observarmos o número total. A informação disponível se referia somente ao percentual.

matrículas à época, 8.052.254, as mulheres representavam 57,2% das/os estudantes matriculadas/os em cursos de graduação, já os homens representavam 42,8% dessas matrículas. (INEP, 2018)

De acordo com dados do Inep (2019)³², ao se levar em conta o perfil das/os estudantes da Educação Profissional, em um total de 1.914.749 matrículas no país, se observa que a maior parte dessas/es são pessoas com idade até 30 anos, representando 78,8% do total de matrículas. O acesso das mulheres é predominante em praticamente todas as faixas etárias, com exceção do pequeno grupo que tem mais de 60 anos. Em relação ao número total de matrículas, elas representam 56,7%. Conforme dados apontados pela pesquisa, a maior diferença é verificada na faixa que vai entre 40 e 49 anos, em que, das 105.183 matrículas, 62% são de mulheres. No que se refere à declaração de raça, conforme a mesma fonte de dados, observa-se, que ao se levar em conta o total de matrículas em todas as formas de oferta, há um equilíbrio em que as/os declaradas/os brancas/os representam 46,9%, enquanto pretas/os/pardas/os são 52%. Todavia, “há uma significativa predominância (83,8%) de pretas/os/pardas/os na educação de jovens e adultos para nível médio e também nos cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação (FIC), com 59,4% das matrículas”. (INEP, 2019) Considerando esse último indicador, podemos apontar o peso do marcador social raça e classe, visto que a educação de jovens e adultos indica matrículas de pessoas que de alguma forma encontram-se com distorção idade-série³³ e os cursos FIC em geral são cursos de curta duração.

3.2 Educação Profissional: entre interesses e interessadas/os

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.

(Paulo Freire, 1968)

Tendo em vista que a pesquisa proposta tem como participantes pessoas egressas da Educação Profissional, é dela que buscaremos apresentar o histórico, procurando também

³² Destaca-se que essa pesquisa leva em consideração todas as instituições que ofertam educação profissional, bem como se refere a todas as formas de oferta (cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional articulado à EJA ou ao ensino médio; ou cursos técnicos de nível médio nas formas articuladas [integrada ou concomitante] ou subsequente ao ensino médio). Informação disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/educacao-profissional-cresce-em-2019-e-alcanca-1-9-milhao-de-matriculados-mulheres-sao-maioria/21206. Acesso em: 14 ago. 2020.

³³ Essa distorção refere-se ao percentual de estudantes em cada série/ano, com idade superior à idade recomendada.

referenciar o contexto na atualidade. Para tanto, iniciamos esta seção apresentando um quadro histórico com os principais momentos da Educação Profissional. Posteriormente, refletiremos sobre acontecimentos e debates em torno deles, especialmente buscando pensar sobre os interesses e interessados que permeiam esses momentos³⁴.

Quadro 1 – Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Data/ano	Legislação	Finalidade principal
1808 -1809	Decreto D. João VI	Chegada da família real portuguesa ao Brasil Criação do Colégio das Fábricas
1909	Decreto n. 7.566	Cria as Escolas de Aprendizes e Artífices
1927	Decreto n. 5.241	Define o ensino profissional como obrigatório nas escolas primárias, conveniadas ou mantidas pela União
1937	Lei n. 378	Transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus industriais com vistas à propagação do ensino profissional.
1942	Decreto-lei n. 4.073	Lei Orgânica do Ensino Industrial. Define que o ensino industrial será realizado em dois ciclos: ensino industrial básico, compreendendo a maestria, ensino artesanal e aprendizagem, e o segundo ciclo que inclui o ensino técnico e o ensino pedagógico
	Decreto-lei n. 4.048	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industria –SENAI
1946	Decreto-lei n. 9.613	Criação das instituições de ensino agrícola no país
	Decreto-lei n. 8.621	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC
	Constituição Federal	Define que as empresas industriais e comerciais são responsáveis por ministrar aprendizagem a seus trabalhadores
1959	sem legislação específica	Institui as escolas técnicas federais como autarquias, com base nas já existentes escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal
1961	Lei n. 4.024/61	Cria a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa lei pode ser considerada como uma das primeiras possibilidades de verticalização do ensino, possibilitando que os concluintes do ensino profissional pudessem continuar os estudos no ensino superior
1968	Lei Federal n. 5.540	Possibilita a oferta de cursos superiores por meio da formação de tecnólogos
1971	Lei n. 5.692/71	Define que o ensino médio, antigo segundo grau, deveria habilitar as/os discentes para uma habilitação profissional técnica

³⁴ Destacamos que não nos debruçaremos em todos os momentos e acontecimentos descritos nesse quadro, visto que objetivamos discorrer com mais ênfase sobre os debates que permeiam a discussão da educação profissional como um processo contraditório, que ora atende aos interesses do capital, todavia pode se constituir como um elemento de transformação.

1978	Lei n. 6.545	Transforma as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets)
1982	Lei n. 7.044	Revoga a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino médio, então segundo grau
1991	Lei n. 8.315	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar)
1994	Lei n. 8.948	Institui-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, formado por escolas similares dos Estados, Municípios e Distrito Federal. As escolas técnicas e escolas agrícolas federais foram transformadas em Cefets.
1996	Lei n. 9.394	Cria a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em vigor, com alterações, até a presente data
1997	Decreto n. 2.208	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394 Separação do ensino médio em propedêutico e técnico
1998 – 2002	Resolução CNE/CEB n. 04/99 Resolução CNE/CP n. 03/2002	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico
2005	Resolução CNE/CEB n. 1/2005	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio
2008	Resolução CNE/CEB n. 3/2008	Institui a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT nas redes públicas e privadas de Educação Profissional
2008	Lei n. 11.741	Altera dispositivos da LDB/94, especialmente o Capítulo III, o qual passa a tratar da Educação Profissional e Tecnológica, e introduz uma nova seção ao Capítulo II, que trata a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
	Lei n. 11.892	Institui e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
2012	Resolução CNE/CEB n. 6/2012	Define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
2014	Lei n. 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação no qual se define que a educação deve ofertar no 25% das matrículas para educação de jovens e adultos, perpassando os ensinos fundamental e médio, na forma integrada à Educação Profissional. Prevê no mínimo 50% da expansão das instituições públicas buscando triplicar as matrículas de Educação Profissional técnica nesse segmento no ensino médio.
2017	Lei n. 13.415/2007	Altera a LDB com vistas a incluir o itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional” no ensino médio que deverá, em relação à oferta de Educação Profissional e técnica, incluir vivências práticas de trabalho como possibilidade de aprendizagem, inclusive certificação intermediária de qualificação para o trabalho.

Fonte: Ministério da Educação³⁵ e BRASIL (2009)

³⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil> Acesso em: 30 set. 2020.

A história de surgimento do que se pode hoje denominar Educação Profissional no Brasil tem relação direta com a criação do Colégio das Fábricas, por meio de um decreto de 1809 do então príncipe regente D. João VI. A partir do exposto nesse decreto, Dante Moura (2007, p. 06) afirma que a origem da Educação Profissional no país está ligada a uma perspectiva assistencialista que tinha por objetivo “[...] ‘amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte’, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes”.

Nesse sentido, o princípio constitutivo da Educação Profissional no Brasil foi destinar-se às pessoas de classes sociais desfavorecidas, as quais deveriam ajustar-se às normas e às ideologias prevalecentes da classe dominante.

Essa prerrogativa e finalidade começa a mudar a partir do início do século XX, deixando-se de lado a preocupação assistencialista com vistas à preparação de operários para o exercício profissional. Aqui já se começa a perceber que além de uma questão de ajustamento social, a educação passa a servir também a um ajustamento econômico, indo cada vez mais ao encontro dos interesses do capital. Em 1906, o ensino profissional passa a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e esse órgão busca a consolidação de uma política de incentivo para a preparação de ofícios dentro desses três ramos da economia.

Ao nos determos ao que se tinha determinado no Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou as Escolas de Aprendizes, data a partir de que se considera como o início da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, observamos a prioridade em “atender” aos desfavorecidos, disciplinando-os para o trabalho, vejamos:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; (BRASIL, 1909, grafia original)

Patrícia Fernandes L. A. Freitas (2020, p. 80) lembra-nos que nessa época, as mulheres não tinham acesso à educação, especialmente nas áreas técnicas ofertadas até então pela Educação Profissional, “pois não eram consideradas aptas para esse tipo de trabalho”. Assim, ao considerarmos os marcadores sociais de gênero, raça e classe, conforme destaca a autora, os cursos ofertados pela Educação Profissional nessa época eram direcionados especialmente a homens, pretos e pobres.

Tendo em vista a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública e com ele a estruturação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico, as Escolas de Aprendizes Artífices saem da supervisão do Ministério da Agricultura, passando a serem orientadas por essa Inspeção que posteriormente foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional. Esse foi um período de expressiva expansão de novas escolas industriais e de implantação de novas especializações nas escolas existentes. (BRASIL, 2009)

Com a criação, em 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública e a estruturação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico, posteriormente transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Superior, as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura, passam a ser supervisionadas por essas novas estruturas criadas. Conforme informações do Ministério da Educação, esse foi um período de grande expansão do ensino industrial, impulsionada por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas vigentes. (BRASIL, 2009)

Com o processo de industrialização e modernização das relações de produção que emergia como realidade no Brasil especialmente a partir da década de 1940, novas medidas passaram a ser exigidas das camadas dirigentes. Dentre essas, um posicionamento mais efetivo no que diz respeito à educação nacional, resultando desse processo a promulgação de diversos Decretos-Lei que visavam normatizar a estruturar a educação no país. (MOURA, 2017)

O conjunto desses decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional, que compunham a Reforma Capanema, nominada assim, tendo em vista que nessa época quem estava à frente do Ministério da Educação era Gustavo Capanema. Dentre os principais decretos do rol da referida reforma estão: Decreto n. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto n. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto n. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto n. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto n. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto n. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. E o Decreto-lei n. 4.048/1942 – que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, que deu origem ao que se conhece hoje como Sistema “S”.

A proposição desses Decretos-lei, tal como aponta Moura (2007), evidencia o espaço de importância que a Educação Profissional passou a ter no país, especialmente a Educação Profissional, para a qual foram definidas leis específicas direcionadas a cada ramo da economia e à formação de professores em nível médio.

De acordo com Gaudêncio Frigotto (2003, p. 52), é a partir dos anos 40 que no país se acentua “a ótica instrumentalista e pragmática, na vertente de adequação ao mercado de trabalho [...] com a criação da rede de escolas técnicas industriais e agrícolas”. Participando desse debate, Acácia Kuenzer (2001, s/p) pondera que “as forças produtivas delineavam a divisão social e técnica do trabalho”. É nessa época também que se vivencia a criação do Senai e Senac, marcando, além do caráter pragmático e instrumentalista da educação, a opção governamental de repasse às iniciativas privadas a tarefa de preparação da mão de obra para o trabalho.

Ainda no que se refere às mudanças ocorridas na década de 1940, é necessário mencionarmos a importância do Decreto n. 4073/42, que promulga a Lei Orgânica do Ensino Industrial, parte da Reforma Capanema. A partir do instituído por essa legislação se observa uma inovação para todo o ensino profissional, o qual passou a constituir o 2º ciclo, denominado colegial (ensino de nível médio) saindo do ensino primário. Essa nova etapa constituía-se em duas subdivisões: o básico e o técnico.

Conforme destaca Lucia Maria da Franca Rocha (2009), considerando o desprestígio que o trabalho manual possuía e o fato de o ensino técnico ter essa prerrogativa como base, vislumbrava-se e acentuava-se a dualidade entre o ensino intelectual destinado aos mais favorecidos e o ensino técnico proposto aos mais pobres. Com essa nova prerrogativa, aos concluintes das escolas industriais e técnicas era possível o ingresso no ensino superior, todavia, esse ingresso era restrito e dificultado, pois só podia ser realizado se fosse em uma área diretamente ligada ao curso técnico realizado.

Em síntese, no que se refere ao conjunto de decretos da denominada Reforma Capanema, destaca-se que as principais mudanças foram: a equivalência entre ensino profissional e ensino médio; a implementação de exames de admissão para o ingresso nas escolas industriais; a divisão dos cursos em dois níveis/ciclos: o primeiro envolvia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria; o segundo referia-se ao curso técnico industrial, que tinha uma duração de 03 anos. (BRASIL, 2009)

A transformação das Escolas Industriais em escolas autárquicas denominadas Escolas Técnicas Federais, em 1959, marca um momento importante para o ensino técnico. A partir de então essas escolas passam a ter autonomia didática e administrativa. O Instituto Federal do Paraná, como muitos IFs, tem sua criação ligada diretamente a essas Escolas Federais.

Na década de 1960 é importante destacar a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por meio da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Ao relatar o processo que resultou na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em que foram necessários 13 anos de debates, Moura (2007) acentua que o documento resultante retratou as contradições da sociedade, especialmente da esfera educacional, envolvendo a atuação da iniciativa privada no processo, em uma disputa, dentre outros aspectos no que se refere (ou não) à oferta de educação pública para todas/os e a equivalência entre ensino profissional e médio. Outro elemento de destaque é que é a partir dessa primeira LDB que o ensino se estrutura em três graus, sendo o primeiro obrigatório a todos os maiores de 07 anos, os demais graus seriam de ingresso a partir de exames de admissão. A partir desta lei, conforme destaca Freitas (2020), se realizou efetivamente a articulação entre o ensino secundário e o ensino profissional, além disso, permitiu o ingresso ao ensino superior com qualquer curso concluído, seja ele profissional ou não.

Outro momento importante de ser lembrado refere-se à reforma da educação básica promovida pela Lei n. 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus –, que se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação, de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante e obrigatório para todas/os. Todavia, conforme destaca Moura (2007), a execução dessa legislação apresentava alguns impedimentos, dentre eles a falta de condições e investimento nas escolas estaduais, ocasionando especialmente uma rápida saturação profissional, evidenciando as Escolas Técnicas Federais como referência de qualidade para a Educação Profissional; também menciona-se que as escolas particulares não se submeteram a essa profissionalização, propiciando ao seu público a educação propedêutica, mantendo-se e acentuando-se a dualidade do ensino.

Em contraposição, Freitas (2020) aponta o destaque e prestígio que as escolas técnicas passaram a ter junto ao empresariado que rapidamente absorvia a mão de obra oriunda dessas instituições. Esse momento foi significativo para uma mudança no público que buscava a Educação Profissional, que, mais valorizada, passou a ser procurada por pessoas de classes sociais com maior poder aquisitivo. Além disso, Freitas (2020, p. 85) destaca que, a partir da década de 1970, pode-se afirmar que “o pertencimento de gênero, raça e classe dos(as) discentes das Escolas Técnicas foi se modificando gradativamente”.

Em relação à década de 1980, destacamos a promulgação da Constituição de 1988 que nos artigos 205 a 214 normatiza uma Seção específica para educação no país. Tal qual descrito no artigo 205, a educação constitui-se como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será

promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988) Apesar dos avanços contidos nessa legislação que, entendemos, é promissora, as estruturas, organizações e instituições públicas do Brasil, bem como a crise financeira vivenciada no país na década de 1980 e 1990, representou um período de grande intervenção financeira internacional, o que, em certa medida, refletiu na educação.

No ano de 1994, por meio da Lei n. 8.948, instituiu-se no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, o qual foi formado por escolas profissionais vinculadas à União, em parceria com os Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais. Ainda, a partir da prerrogativa contida nessa legislação, as escolas técnicas e escolas agrícolas federais foram gradativamente transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), transformação essa que perdurou até 2002.

Nas discussões em torno da elaboração da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada somente em 1996, persiste o tensionamento e discussão da dualidade entre o ensino técnico e a educação propedêutica. A defesa da educação pública e de qualidade é pauta dos movimentos sociais pró-educação e contra as propostas de privatizações e entradas de instituições privadas, e isso não é diferente em relação ao ensino profissional e técnico. Observa-se a defesa da formação profissional *lato sensu* integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos. Na proposta inicial, havia a prerrogativa de uma educação com vistas a propiciar às/aos estudantes “[...] o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35)

Todavia, o texto aprovado conserva a dualidade do ensino médio, o qual faz parte da educação básica, sendo última etapa desse nível de ensino. A Educação Profissional é separada das discussões do ensino médio e aparece em outro capítulo do documento, rapidamente descrita. Com relação especialmente ao ensino médio, Kuenzer (1997, p. 9) pontua que “[...] o ensino de nível médio se destaca dos demais como o nível de mais difícil enfrentamento ao longo da história da educação brasileira, em decorrência da sua dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho”.

Especialmente no que se refere à questão da dualidade do ensino, Kuenzer (2001) menciona que ao se fazer uma análise histórica da educação, observa-se que essa estrutura dual é parte característica da escola marcando seu surgimento e estendendo-se na atualidade. Nesse contexto, há tipos diferentes de escola para distintas classes sociais. Às/aos trabalhadoras/es, especialmente aquelas/es que necessitam de uma inserção rápida no mercado de trabalho ou, como ocorre muitas vezes, precisam conciliar estudos e trabalho, a Educação Profissional ou cursos técnicos mais rápidos é uma realidade. Já às/aos outras/os jovens com melhores condições, a educação propedêutica, com vistas a um ensino mais integral e que prepara para o vestibular, é uma possibilidade latente.

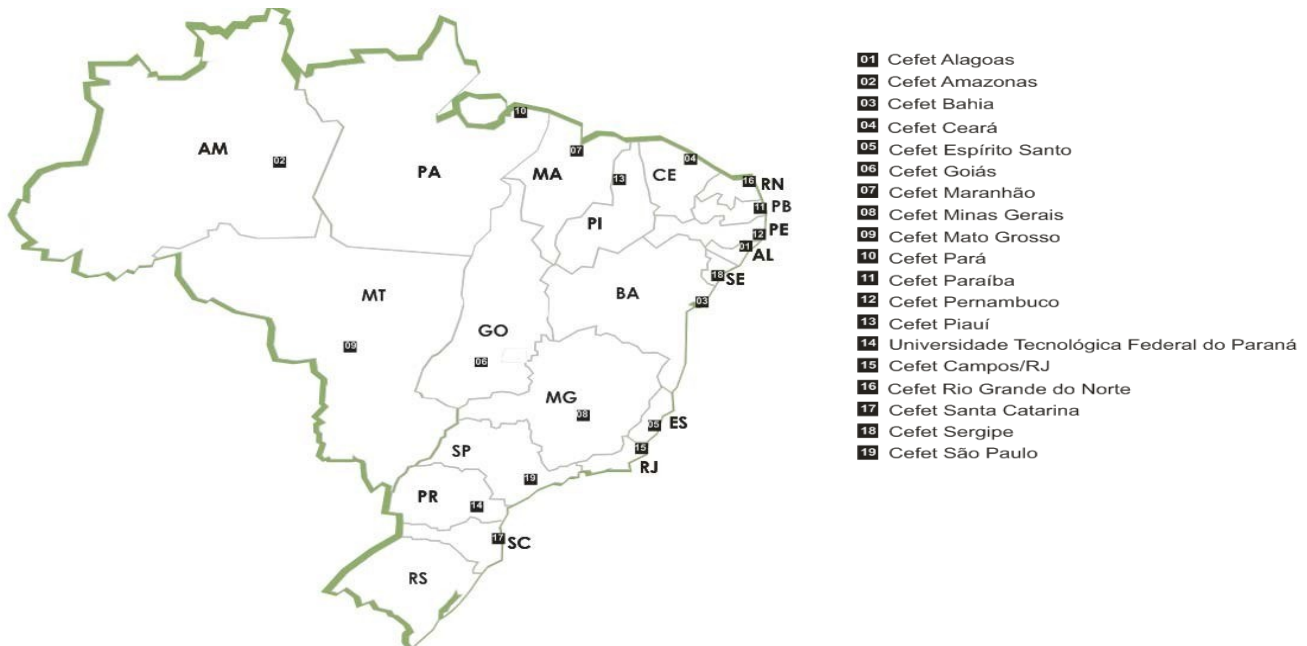
Em que pese a discussão sobre a dualidade do ensino e aos interesses e interessadas/os, é importante lembrarmos que, em 1997, é publicado o Decreto n. 2.208, o qual tinha por objetivo regulamentar a Educação Profissional. A partir do estabelecido nesse decreto houve a criação do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, se intensificando a entrada da iniciativa privada como também promotora da Educação Profissional. Tal como disposto no referido documento, a Educação Profissional compreende os níveis básico, técnico e tecnológico e pode ser realizada “em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho”. Quanto ao nível técnico, o decreto previa que esse teria organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. Desta forma, desonerando o governo da possibilidade de oferta de cursos de ensino médio integrado, dualizando cada vez mais a oferta desse nível de ensino.

Em relação à Educação Profissional, não podemos deixar de citar as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico, as quais começam a ser discutidas em 1998 e em 2012 são reformuladas e atualizadas e permanecem em vigência até o momento, por meio da Resolução CNE/CEB n. 06/2012.

No que diz respeito aos cursos a serem ofertados pelas instituições de Educação Profissional, sejam elas públicas ou privadas, é importante mencionarmos a implementação, em 2008, do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, regulamentado pela Resolução CNE/CEB n. 3/2008. Nesse documento encontram-se descritas as normativas, desde a nomenclatura até a carga horária necessária para a constituição de um curso técnico.

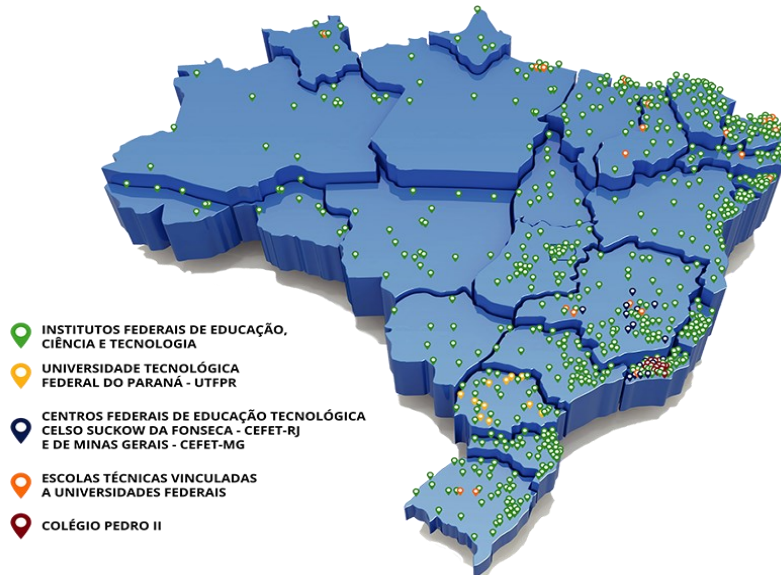
No mesmo ano, 2008, é aprovada a Lei n. 11.741, a qual promove alterações na LDB/96, especialmente instituindo o Capítulo III, que tratará exclusivamente da Educação Profissional. Outro momento de grandes mudanças para a Educação Profissional diz respeito à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituídos pela Lei n. 11.892, os quais passam a constituir, conforme dispõe essa legislação, a Rede Federal de Educação Profissional e tem uma expansão bastante expressiva no país. Conforme podemos observar ao compararmos os mapas que seguem:

Figura 1: Distribuição geopolítica do Brasil em 1909 e a distribuição das dezenove “Escolas de Aprendizizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.



Fonte: BRASIL (2009)

Figura 2 – Mapa do Brasil/Distribuição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2020)



Fonte: Ministério da Educação³⁶

Em relação à expansão da Educação Profissional, destacamos ainda o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei n. 13.005/2014. A partir do estabelecido nesse documento, 25% das matrículas, no que se refere à educação de jovens e adultos, tanto no ensino fundamental como no médio, devem ser atreladas à forma integrada de Educação Profissional. Prevê-se ainda, conforme determina o plano, um mínimo de 50% de expansão das instituições públicas, com isso buscando o triplo de matrículas de Educação Profissional no ensino médio (BRASIL, 2014).

Conforme aponta Moura (2014) não diferente de outros momentos vivenciados pela educação, a aprovação do PNE foi resultado de projetos em disputa na sociedade – “o do capital e o do trabalho”; além disso, muito do que se vê no documento “possibilita” uma articulação com instituições privadas, as quais serão responsáveis pela oferta principalmente de cursos técnicos de curta duração e de Formação Inicial Continuada (FICs).

Com vistas ao cumprimento dos 25% de matrículas na Educação Profissional, algumas estratégias são necessárias, dentre essas, conforme definido no PNE, item 8.4 está: “expandir a oferta gratuita de Educação Profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados;”. (BRASIL, 2014)

³⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 03 out. 2020.

A partir do contido, tal como nos lembra Moura (2014) abre-se novamente e oficialmente a possibilidade de um ensino em concomitância, em que a operacionalização se dará com a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, especialmente para aquelas instituições componentes do Sistema S, que, em diferentes setores da economia, controlam e monopolizam o capital e a ideologia dominante. Resultando, de certa forma, na renúncia de uma educação integrada, a qual, em princípio, é ofertada pelas instituições públicas.

Ao traçarmos esse breve histórico da Educação Profissional, concordamos com Olgamir Francisco de Carvalho (2003, p. 79) que, ao observar essa trajetória, infere que “esta modalidade do sistema educativo sempre esteve atrelada aos interesses econômico-sociais do país e que a absorção dos novos conceitos não tem alterado esta premissa, tendo sido realizado, apenas, a atualização de uma mesma concepção”.

Recordamos que o ensino médio profissional e tecnológico, espaço específico desta pesquisa, tal como disposto nas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional, é antes de tudo, educação. Conforme disposto no documento das Políticas Públicas da Educação Profissional e Tecnológica – EPP,

[...] entende-se por educação o referencial permanente de formação geral que encerra como objetivo fundamental o desenvolvimento integral do ser humano informado por valores éticos, sociais e políticos, de maneira a preservar a sua dignidade e a desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores. A educação é dinâmica e histórica, pois é convidada a fazer uma leitura do mundo moderno marcado por dimensões econômicas, culturais e científico-tecnológicas. (BRASIL, 2004, p. 11)

Assim sendo, esse nível de ensino rege-se conforme mencionado pelos princípios explicitados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Dessa forma, para a formulação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas e instituições de Educação Profissional e proposição de cursos técnicos, deve-se considerar os princípios contidos no artigo 3.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, quais sejam: a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, a valorização dos profissionais da educação.

Conforme disposto na LDB (Lei n. 9.394/96), artigo 39, a Educação Profissional e Tecnológica será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - Educação Profissional Técnica de nível médio; e III - Educação Profissional Tecnológica de graduação e de pós-graduação. Assim, a educação, no Brasil, compõe-se de várias opções e níveis de ensino, os quais são ofertados tanto em instituições públicas quanto privadas.

A partir do que estabelece a LDB, a Educação Profissional, desenvolvida sistematicamente em instituições de ensino, faz parte da educação escolar e deve articular-se sendo a formação básica comum a todas/os, assegurando-se formação “indispensável ao exercício da cidadania, à efetiva participação nos processos sociais e produtivos e à continuidade dos estudos, na perspectiva da educação ao longo da vida”. (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 298)

Conforme destacam Domingos Lima Filho e Gilson Queluz (2005, p. 26), à luz dos pressupostos de Karl Marx³⁷, a Educação Profissional ou, como algumas/uns nominam, ensino técnico, é um local privilegiado de tensões e contradições, sejam elas sociais, econômicas e filosóficas, e essas demarcam inclusive o seu objetivo, que ora se destina a qualificar a/o trabalhadora/r, ora é *locus* para a “transmissão/apropriação/transformação do conhecimento tecnológico”.

Essa contradição apresentada pelos autores traça as linhas para a discussão da perspectiva de um ensino politécnico que se constitui como uma forma de ensino que agrega conhecimentos técnicos capazes de atender as demandas do trabalho a uma formação para a vida. Assim, na perspectiva da politecnicidade tal como nos apresenta Lucília Machado (1992, p. 19) a educação “[...] vai além de uma formação meramente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários para o seu progressivo aperfeiçoamento”.

Ao se pensar na Educação Profissional na atualidade, especialmente a partir dos anos 2000, se observa que os princípios da politecnicidade se fazem presentes referenciados por contradições, conflitos, antagonismos e disputas, ora atendendo aos interesses do capital, ora buscando ser referência para a classe trabalhadora na busca por superação do modo de produção capitalista, constituindo-se as possíveis bases para a escola unitária, com vistas à superação da dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual (GRAMSCI, 1979, 2000). Nesse sentido, a escola unitária tem por objetivo a junção dialética, por vezes compreendida como contraditória, do domínio das diferentes técnicas que fazem parte do trabalho em suas diferentes modalidades, com os conhecimentos humanistas de uma cultura mais geral, e tem por finalidade o trabalho como princípio educativo, objetivando uma educação para a libertação da/o trabalhadora/r e não sua alienação. (GRAMSCI, 1979)

³⁷ MARX, Karl. **O Capital**, L. 1, v. 1, São Paulo: Difel, 1978.

Carlos Lucena (2008, p. 24) sintetiza com nitidez o que também argumentamos ser um desafio posto à Educação Profissional e Tecnológica na busca por se constituir como uma escola unitária:

O desafio consiste na união entre o saber e o fazer, junção de algo que as constantes transformações na organização técnica e social da produção capitalista separam e que está muito distante dos trabalhadores. A qualificação fragmentada e despolitizada constitui-se no esvaziamento do conteúdo dos trabalhadores. A qualificação profissional deve ir além, construindo uma crítica que permita aos trabalhadores discutir qual é a sociedade em que estão vivendo, seus limites e em que modelo gostariam de viver. A noção de qualificação profissional deve ser construída pelos próprios trabalhadores, recuperando a historicidade das suas lutas e reivindicações: o princípio para a concretização da cidadania.

Tendo em vista esses desafios, não podemos deixar de mencionar os contínuos ataques à possibilidade de uma escola unitária. Um desses momentos é a proposta de Reforma do Ensino Médio, prevista na Lei n. 13.415/2017, que altera a LDB com vistas a incluir o itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional” no ensino médio que deverá, em relação à oferta de Educação Profissional e técnica, incluir vivências práticas de trabalho como possibilidade de aprendizagem, inclusive certificação intermediária de qualificação para o trabalho. As proposições contidas nessa lei, no que diz respeito à Educação Profissional, conforme Celso João Ferretti (2018), pressupõe o aligeiramento e acentua o caráter pragmático, voltado apenas para a formação técnica de mão de obra, destituindo qualquer possibilidade de “constituição omnilateral do ser humano”. O mesmo autor nos alerta para os interesses que permeiam essas mudanças e destaca que o que se busca é “apenas para a formação de ocupantes de postos de menor expressão, compondo o mercado secundário de trabalho interno à empresa, de quem se exige menos em termos de qualificação, pagando-lhes, em contrapartida, menores salários, com menores garantias trabalhistas”. (FERRETTI, 2018, p. 270)

Ao termos em vista a história da Educação Profissional, é possível inferirmos que sempre houve e infelizmente ainda persiste tanto nos currículos, no PPCs, quanto nos colegiados, uma disputa entre os conhecimentos que integram o chamado núcleo comum para cursos integrados e subsequentes e o núcleo técnico. Essa disputa, especialmente no ensino subsequente é mais do que acentuada, visto que nessa forma de oferta, a duração dos cursos é de em média 1 ano e meio a 2 anos, bem como se presume que todo o conteúdo do núcleo comum já foi vivenciado na conclusão do ensino médio. Não se trata, a nosso ver, de somente se ter mais ou menos conteúdos do núcleo comum e, sim, que mesmo nos componentes curriculares ditos técnicos se possa pensar, discutir e

tencionar os fundamentos de uma Educação Profissional do trabalho como princípio educativo, que à luz da concepção apresentada por Gramsci (1979), pode ser compreendida como

[...] processo histórico de humanização e socialização competente para a participação na vida social e, ao mesmo tempo, processo de qualificação para o trabalho, mediação para a apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnicas e tecnologias. (LIMA FILHO; QUELUZ, 2005, p. 20)

Em que pese a constituição dos Institutos Federais, que atualmente encontram-se espalhados por todo o país³⁸ e que em termos de Educação Profissional pública são referências, constituem-se, em nossa opinião, com grandes possibilidades de uma escola unitária e que, com a perspectiva de verticalização, apresenta-se como uma possibilidade para que as/os estudantes ali inseridas/os possam construir um itinerário formativo. Todavia, considerando-se a realidade da população brasileira que em sua maioria precisa trabalhar muito para sobreviver, essa escolha ainda é limitada e a realidade de um curso técnico subsequente representa o último degrau a ser alcançado. Conforme apontam Bourdieu e Patrick Champagne (1992), ainda hoje a escola segue excluindo; todavia, o modo com que faz atualmente é velado, de uma forma mais amena, em que conserva em seu interior as/os excluídas/os, posterga sua eliminação e destina a esses os níveis escolares mais desvalorizados. Importante também apontar que essa exclusão não é uma prerrogativa da escola individualmente; aqui se menciona especialmente a escola inserida na sociedade capitalista, patriarcal e racista. Sociedade essa que, por si, não necessita e não “admite” que trabalhadoras/res e suas/seus filhas/os tenham as mesmas oportunidades de estudos que as/os filhas/as das classes mais favorecidas.

Com base nesse contexto, indagamos: será que as/os egressas/os dos cursos participantes desta pesquisa inserem-se na realidade de verticalização ou permanecem no ensino técnico como fundamento para o seu trabalho? Eis aqui uma das questões que pretendemos discorrer a partir dos dados coletados com esta pesquisa.

³⁸ A partir dos anos 2000, especialmente em 2008, se vivencia no país mudanças que se encaminham para uma grande expansão de instituições federais de educação profissional. Atualmente, são “647 unidades de ensino em todos os estados do Brasil, distribuídos em 38 institutos federais, 23 escolas técnicas vinculadas a universidades federais, dois centros federais de educação tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II.” (MEC, 2019). Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/74611-mec-divulga-dados-da-educacao-profissional>. Acesso em: 03 ago. 2020.

3.3 O Instituto Federal do Paraná e os *campi* Curitiba e Londrina

Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

(Brasil, 2008)

A partir da epígrafe que apresentamos, observamos a síntese da finalidade e das características dos Institutos Federais. Trazer uma breve descrição histórica do Instituto Federal do Paraná remonta considerarmos que essa instituição de ensino, juntamente com outros 37 Institutos que compõem a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, são fruto da Lei n. 11.892, de 2008.

A partir dos pressupostos contidos na lei de criação dos Institutos Federais e na concepção dessas instituições, observou-se no Brasil a introdução de um novo modelo de Educação Profissional, modelo esse que oferece cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrados e doutorados, possibilitando à/ao estudante construir um itinerário formativo que se aproxime de suas expectativas e necessidades. Proporciona que estudantes, desde o nível médio, possam acessar a uma formação gratuita, de qualidade, estando ao seu dispor professoras/es pós-graduadas/os, equipe pedagógica e estrutura adequada. Além disso, oferece atividades e projetos de ensino, pesquisa e extensão em todos os níveis de ensino, o que, infelizmente, não é comum em outras instituições de ensino médio.

Tal como descrito na lei de criação, especialmente no artigo 6º, os Institutos Federais propõem-se a realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e a promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais. Devem, ainda, orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, a partir de mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, em cada Instituto Federal. Atendendo a essas prerrogativas, o IFPR apresenta-se ao Estado do Paraná como possibilidade de contribuir para a promoção da educação pública.

Tal como nos aponta Wilson Lemos Junior (2016), ainda que a lei de criação dos Institutos Federais tenha sido promulgada em dezembro de 2008, muitos dos IFs “criados” no Brasil já

possuíam vínculos com a Rede Federal do ensino profissional, já que, na maioria dos estados, o que ocorreu foi a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Em especial, o IFPR tem uma história diferente, pois no Paraná o então Cefet-PR foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) ainda no ano de 2005. Isso, conforme menciona o mesmo autor, tornou-se um problema para o governo brasileiro, já que se previa pelo menos um Instituto Federal em cada estado da federação. Nesse sentido, “coube à Universidade Federal do Paraná, por meio do Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT), iniciar o processo de criação do IFPR”. (LEMOS JUNIOR, 2016, p. 6)

A história do IFPR³⁹, apesar de só ganhar esse nome em 2008, tem mais de um século de existência, mais precisamente em 1869, vinculando-se inicialmente à criação da antiga Colônia Alemã, tendo como primeira nomenclatura Escola-Alemã. Em 1914, a partir de um processo de nacionalização, liderado pelo professor Fernando Augusto Moreira, foi ganhando ares de caráter público da escola que passou a se chamar Colégio Progresso. Com a criação do “Curso Comercial”, em 1936, tem-se o ponto de partida para o IFPR enquanto instituição de ensino profissional e técnico.

Lemos Junior (2016) ao recontar a história de constituição do IFPR nos lembra a influência da conjuntura nacional no processo de educação e em 1930, no Governo Vargas, a partir de um projeto de nacionalização junto às escolas de imigrantes, proibiu-se o uso de materiais didáticos estrangeiros. Em 1942, a situação foi agravada com o rompimento das relações diplomáticas entre Brasil e Alemanha. Com isso, diversos emigrantes alemães foram presos no país e em dezembro do mesmo ano a Escola Alemã/Colégio Progresso teve seu fim determinado. Com a extinção, “consumou-se o processo de cessão e transferência patrimonial para a Faculdade de Medicina do Paraná, representada pelo diretor Dr. Victor Ferreira do Amaral. Nesse processo, o curso comercial, criado em 1936, continuou funcionando na Academia Comercial Progresso anexa à Faculdade de Direito do Paraná.” (LEMOS JUNIOR, 2016, p. 10)

Durante um tempo considerável, a Academia Comercial foi considerada sem muito prestígio e como um anexo pela Universidade Federal do Paraná, e somente em 1974, o Conselho Superior dessa instituição incorporou a Academia Comercial Progresso à Universidade. A partir

³⁹ Essas informações foram obtidas no sítio institucional do IFPR, disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/institucional/o-instituto/historia/> Acesso em: 09 jul. 2020.

de então, a academia passou a se denominar Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Paraná. Em 1990, mais uma mudança administrativa ocorre e a Escola Técnica de Comércio passa a se chamar apenas Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná. Nesse período, conforme nos lembra Lemos Junior (2016, p. 11) onze cursos técnicos eram ofertados pela instituição, dentre eles: “Contabilidade, Secretariado, Administração de Empresas, Transações Imobiliárias, Massoterapia, Enfermagem, Radiologia Médica e Diagnóstico por Imagem, Higiene Dental, Prótese Odontológica, Artes Cênicas – Ator e Informática, todos na modalidade de ensino integrado, ou seja, ofertando o Ensino Médio juntamente com a formação técnica”.

Mudanças pedagógicas e administrativas e denominações diferentes foram vivenciadas até que a instituição foi incorporada à Universidade Federal do Paraná como Escola Técnica (ET-UFPR). O vínculo com a Universidade durou sessenta e oito anos, até que, em 2008, a Instituição ganhou autonomia didático-pedagógica, financeira, disciplinar, administrativa e patrimonial. A transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná em Instituto Federal do Paraná fez parte de um movimento nacional de Reestruturação e Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, que se estendeu por todos os estados do país.

Atualmente o IFPR está em funcionamento com vinte e seis *campi*⁴⁰, presentes em Arapongas, Assis Chateaubriand, Astorga, Barracão, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Coronel Vivida, Curitiba, Foz do Iguaçu, Goioerê, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, Pinhais, Pitanga, Quedas do Iguaçu, Telêmaco Borba, Umuarama e União da Vitória. Muitos desses *campi*, além da oferta de cursos presenciais, dispõem também de cursos na modalidade do Ensino à Distância (EAD). Esses *campi*, em sua maioria, foram implantados entre os anos 2008 e 2012.

Para o ingresso na instituição em todos os cursos ofertados⁴¹, é necessário que a/o estudante passe por um processo seletivo e por meio do Sistema Unificado de Seleção Universitária (Sisu) para os cursos superiores. Esse processo é regido por edital anual, e gradualmente vem

⁴⁰ Informação obtida na página oficial da instituição: <http://reitoria.ifpr.edu.br/>. Acesso em: 09 jul. 2020.

⁴¹ Com exceção dos cursos de curta duração, como aqueles ofertados pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) ou de Formação Inicial Continuada (FIC). Nos anos de 2021 e 2022, em vista da pandemia do coronavírus e da impossibilidade de realizar o processo seletivo, o ingresso na instituição se deu por sorteio público realizado de forma *online*.

incorporando em suas formas possibilidades de acesso diferenciadas por meio de vagas destinadas a determinadas cotas, como, por exemplo, sociais e raciais.

A pesquisa a que nos propomos abrangerá cursos que são realizados nos *campi* Curitiba e Londrina. Assim, são esses *campi* que brevemente pretendemos apresentar.

Curitiba foi o primeiro *campus* do IFPR a ser implantado e, tendo em vista a histórica vinculação com a Escola Técnica da UFPR, os primeiros cursos a serem oferecidos foram aqueles que já estavam em funcionamento na ET-UFPR. Destaca-se também que muitas/os docentes que que atuavam nesses cursos também optaram por se vincular ao IFPR. À época, por decisões do Conselho Superior, a estrutura física da então escola técnica não foi incorporada ao IFPR e o *campus* Curitiba iniciou suas atividades em um espaço bastante antigo e, podemos dizer, precário para o desenvolvimento das atividades escolares.

Hoje o IFPR *campus* Curitiba encontra-se em funcionamento em um prédio histórico, em que parte funcionava uma faculdade particular e parte uma fábrica de chá mate. A instituição se localiza na região central da capital paranaense, e suas/seus estudantes têm acesso fácil à ela. O *campus* vem se estruturando a partir da reforma e construção de novos espaços para o atendimento às/aos estudantes, bem como procedendo à elaboração e reelaboração de documentos, tais como Projeto Político-Pedagógico –PPP, Plano Pedagógicos dos Cursos – PPC e Regimentos Internos. Conta com uma estrutura que abrange o setor de ensino, administrativo, laboratórios e restaurante para estudantes e servidoras/es.

Atualmente⁴² disponibiliza à sociedade vinte e dois cursos técnicos: desses, oito são integrados ao ensino médio (Administração, Contabilidade, Eletrônica, Informática, Programação de Jogos Digitais, Mecânica, Petróleo e Gás e Processos Fotográficos) e quatorze são subsequentes a esse nível de ensino (Edificações, Eventos, Eletrotécnica, Eletromecânica, Enfermagem, Massoterapia, Mecânica, Processos Fotográficos, Produção de Áudio e Vídeo, Prótese Dentária, Radiologia, Saúde Bucal, Telecomunicações e Transações imobiliárias). Além dos cursos técnicos, a instituição também oferece seis cursos superiores (Processos gerenciais, Pedagogia, Ciências Contábeis, Gestão Pública, Secretariado e Massoterapia), seis especializações (Educação Profissional, Gestão Social em Políticas Públicas, Gestão Empresarial, Contábil e Tributária,

⁴² Consulta realizada na página oficial do *campus*. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/menu-academico/nossos-cursos/>. Acesso em: 09 jul. 2020.

Gestão e Negócios, Educação musical para a educação básica e Gestão Pública.) E um Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

A escola funciona nos três turnos e tem uma diversidade de pessoas, interesses e percepções que fazem parte do seu corpo acadêmico/escolar. Os cursos integrados ao ensino médio concentram-se em períodos diurnos, já os cursos subsequentes e superiores são, em sua maioria, noturnos.

Conforme Renata Pacheco de Abreu (2017) o *campus* Londrina encontra-se em funcionamento desde agosto de 2009. Localiza-se em um bairro próximo à região central e suas atividades pedagógicas e administrativas funcionam em prédio que originalmente pertencia à Associação Odontológica Norte do Paraná, que foi devolvido ao Ministério da Educação – MEC. Em 2009, o MEC ofereceu essa estrutura ao Instituto Federal do Paraná para a instalação do *campus* Londrina.

De acordo com Abreu (2017), os primeiros cursos ofertados pelo *campus* foram Técnico em Enfermagem, Técnico em Saúde Bucal, Técnico em Massoterapia, Técnico em Prótese Dentária e Técnico em Informática, os quais foram ofertados considerando-se as características herdadas com a estrutura doada pelo MEC, bem como pelo fato de o município ser referência na área de saúde. Atualmente⁴³ o *campus* oferta, além dos cursos subsequentes citados, dois cursos técnicos integrados (Biotecnologia e Informática), dois cursos superiores (Análise de Desenvolvimento de Sistemas e Licenciatura em Ciências Biológicas) e uma especialização (Práticas Interdisciplinares para o Ensino de Ciências).

Como foi possível observarmos na breve descrição dos *campi*, considerando suas peculiaridades, ambos possuem uma histórica consolidação no que se refere à oferta de cursos que integram o Eixo Saúde. Nos dois *campi* coaduna o fato de que os primeiros cursos a serem ofertados são vinculados a esse eixo.

Essas instituições ainda apresentam uma pluralidade de cursos os quais são ofertados gratuitamente à sociedade, sendo-lhes uma característica comum a possibilidade de verticalização dos estudos. Como exemplo, temos o Curso Técnico em Massoterapia no *campus* Curitiba, que, além da possibilidade técnica, é ofertado também como curso superior.

⁴³ Consulta realizada na página oficial do *campus*, disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/campus-londrina/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

3.4 Os Cursos Técnicos Subsequentes do Eixo Ambiente e Saúde

A intenção desta seção é apresentar brevemente os cursos técnicos que compõem o Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde. Para iniciar nossa conversa, informamos que eixo tecnológico é uma forma de identificar os cursos técnicos de nível médio, definindo as informações científicas e tecnológicas específicas. É no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, regulamentado pelo Ministério da Educação, que essas descrições se tornam disponíveis. Esse documento organiza a oferta dos cursos técnicos disponibilizados em toda a área nacional. Nele estão contidas informações de cada curso, padronizando denominações, cargas horárias mínimas, perfis dos profissionais esperados, dentre outras informações.

Atualmente existem onze eixos tecnológicos⁴⁴ disponibilizados pelo Conselho Nacional das Instituições Federais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), os quais são ofertados pelos Institutos Federais e detalhados e aprovados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Porém, aqui nos interessa o Eixo Ambiente e Saúde, visto que os cursos que o compõem são ofertados em diferentes *campi* do IFPR, foram os primeiros a serem implantados na instituição e, conforme mencionamos na introdução, as profissões oriundas desses cursos são feminilizadas, constituindo nosso interesse temático.

Tal qual está descrito no Catálogo Nacional, esse eixo compreende cursos com prevalência de “tecnologias associadas à melhoria da vida, à preservação e utilização da natureza, desenvolvimento e inovação do aparato tecnológico de suporte e atenção à saúde”. (BRASIL, 2008, l. 9) No IFPR os cursos disponibilizados nesse eixo englobam ações de proteção dos seres vivos e dos recursos ambientais. Os cursos Técnico em Enfermagem, Técnico em Massoterapia, Técnico em Prótese Dentária, Técnico em Radiologia, Técnico em Saúde Bucal e Técnico em Meio Ambiente fazem parte desse eixo tecnológico. Todavia, considerando os objetivos propostos e por sugestão da banca de qualificação, para esta pesquisa não incluiremos os dados e as percepções das/os egressas/os do curso Técnico Integrado em Meio Ambiente.

Ao buscarmos a história de institucionalização e profissionalização dos cursos da área de saúde, observamos no Relatório Final Processo de Trabalho dos Técnicos em Saúde na perspectiva

⁴⁴ São eles: Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Militar, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Recursos Naturais, Segurança e Turismo, Hospitalidade e Lazer.

dos saberes, práticas e competências⁴⁵, elaborado pela Fundação Osvaldo Cruz – Fiocruz, que as práticas, especialmente de enfermagem e odontológicas no Brasil, datam do período colonial-escravista (séculos XVI a XVIII). Neste período não havia escolas próprias para o aprendizado desses ofícios e suas práticas eram aprendidas no ambiente de trabalho ou a partir da tradição oral. Para a atuação nas atividades de saúde, a/o candidata/o deveria passar por uma espécie de seleção em uma banca, composta por físicos e cirurgiões que eram licenciados em Portugal, comprovando dois anos de experiência e pagando uma taxa para a banca e outra para a obtenção de uma carta de licença. A partir da vinda da família real, por volta de 1808, iniciou-se um processo de treinamento para o controle de endemias. Instituído-se nessa época os primeiros cursos médicos cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro. (FIOCRUZ, 2017)

Conforme o documento citado, a partir de 1808, dentre as principais mudanças ocorridas na área da saúde, muitas vinculadas ou determinadas pela Academia Nacional de Medicina estão:

a criação do curso de partos, em 1809, efetivamente implantado em 1832; regularização da situação dos diversos praticantes das artes de curar, com a expedição de licenças para cirurgiões, barbeiros e sangradores; criação e/ou reformulação dos regulamentos sanitários e o controle de sua aplicação por médicos; mudança nos costumes; intervenção nos hospitais, presídios e lugares públicos; controle da venda de medicamentos; estudo das epidemias, endemias e doenças infectocontagiosas; uniformização do saber médico, por uma medicina baseada na observação; radical oposição a outras formas de cura que escapavam ao controle dos médicos, agrupadas sob o rótulo de “charlatanismo”. (FIOCRUZ, 2017, p. 6)

A partir da retomada do processo de institucionalização e conforme com as reflexões propostas na fundamentação histórica apresentada pelo Relatório supracitado, é ímpar a história de incorporação de ofícios/saberes das/dos trabalhadoras/res técnicas/os da saúde pela medicina, “que passa a delegar determinadas atividades a outros trabalhadores, configurando assim a divisão social e técnica do trabalho em saúde, enquanto mantém o controle sobre esse mesmo trabalho”. (FIOCRUZ, 2017, p. 7)

Outro momento importante de ser mencionado no que se refere à formação profissional em saúde foi a regulamentação da formação profissional em enfermagem, em 1923, e posteriormente a criação do Departamento Nacional de Saúde Pública – DNSP, com a Escola de

⁴⁵ Nesse relatório é possível encontrar uma descrição interessante e detalhada do processo educacional, profissional e institucional dos técnicos em saúde. O documento encontra-se disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/Processo%20Trabalho%20Tecnicos.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Enfermeiras, futuramente denominada Escola de Enfermagem Anna Nery⁴⁶. É partir da segunda metade do século XX que a regulamentação educacional e institucional das profissões técnicas em saúde se expande no Brasil.

Na década de 1980, especialmente a partir das reflexões desencadeadas pela 8ª Conferência Nacional de Saúde em 1986, as discussões sobre uma proposta de Reforma Sanitária tornaram-se eminentes, disso resultando um novo modelo de atenção à saúde. É com esse movimento de Reforma e as lutas dos movimentos sociais e profissionais da saúde que, na Constituição de 1988, artigo 196, se tem por princípio que “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para a sua promoção, proteção e recuperação”. (BRASIL, 1988) Também não podemos deixar de mencionar a implantação do Sistema Único de Saúde – SUS instituído pela Lei n. 8.080/90. A partir desse sistema, a saúde no país passa a ser regida pelos princípios de universalidade, equidade e integralidade. E é competência do SUS “ordenar a formação de recursos humanos na área da saúde”. (BRASIL, 1988)

Com base nessas prerrogativas, torna-se necessária a constituição de equipes de saúde que contem com uma gama de profissionais, dentre os quais os técnicos em enfermagem, em saúde bucal e em radiologia, os quais atuarão principalmente em espaços da saúde pública no país.

Em vista dessa sintética retomada da área da saúde, pretendemos, nos subitens que seguem, detalhar as especificidades de cada um dos cursos que serão base de formação técnica para as/os participantes desta pesquisa.

3.4.1 Curso Técnico em Enfermagem

No Brasil, o trabalho de enfermagem está subdividido em categorias, quais sejam: Enfermeira/o, Técnica/o em Enfermagem, Auxiliar de Enfermagem e Parteiras. A regulamentação do exercício profissional deu-se pela Lei n. 7.498/86. Todavia, no que se refere ao processo educacional e de formação, outros momentos importantes ocorreram anteriormente.

⁴⁶ Anna Nery é considerada a primeira enfermeira do Brasil. Sua atuação durante a guerra e no controle das endemias foram bases para a constituição da Cruz Vermelha. Para maiores informações consultar: <http://www.bahiana.edu.br/herois/herois.aspx?id=Mg==>. Acesso em: 22 mar. 2021.

Resumidamente, lembramos que, em 1923, foi criada a primeira escola de enfermagem do Brasil, sob a denominação de Escola de Enfermeiras do antigo DNSP, que posteriormente, em 1926, passa a se nominar Escola de Enfermagem Anna Nery. Em 1931, por meio do Decreto n. 20.109, de 15 de junho, tem-se o regulamento do exercício da enfermagem no Brasil, bem como a definição de condições para a equiparação das escolas existentes ao modelo de formação da Escola Anna Nery, onde somente os diplomados pelas escolas oficiais ou equiparadas à Escola Anna Nery poderiam utilizar o título de enfermeira/o. Em 1949, a Lei n. 775 dispõe sobre o ensino de enfermagem, bem como oficializa a criação de cursos para a formação de auxiliares de enfermagem no país. A partir do disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, o curso da Escola Anna Nery é considerado um curso de nível superior, bem como é permitida a formação de técnicos de enfermagem no ensino secundário e de técnicos de saúde, de maneira geral. Destaca-se, por fim, que em 1966 são aprovados os dois primeiros cursos de Técnicos de Enfermagem no Brasil, ofertados pela Escola Anna Nery/UFRJ e pela Escola Luiza de Marillac/PUC-RJ. (FIOCRUZ, 2017)

No Paraná, em 1954, foi criado o Centro Formador de Recursos Humanos “Caetano Munhoz da Rocha”, com o propósito de formar auxiliares de enfermagem, e, em 1958, foi instituída a Escola de Saúde Pública do Paraná – ESSP, que foi criada por um grupo de médicos sanitaristas com o objetivo de melhoria da qualidade dos serviços de saúde pública a partir da formação e capacitação de recursos humanos. (ESSP, s/d)

A partir das prerrogativas contidas no SUS, a formação de trabalhadoras/es da saúde se constituiu como tema fundamental. Nesse contexto, em 2000, o Ministério da Saúde criou o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE) que integrava a Política Nacional de Recursos Humanos para a Saúde. O propósito desse programa era a qualificação intensiva de trabalhadoras/es de nível médio em enfermagem, em todo o país. Participaram do PROFAE cerca de 230 mil trabalhadores – atendentes e auxiliares de enfermagem – que já atuavam no sistema de saúde – visando melhorar a qualidade dos serviços.

O curso Técnico em Enfermagem no IFPR é ofertado nos *campi* Curitiba e Londrina. É um curso de nível médio subsequente, ou seja, para que possa realizá-lo é necessário que a/o interessada/o já tenha concluído o ensino médio. A duração do curso é de dois anos e sua realização ocorre na modalidade presencial, no período matutino. Atualmente nenhum dos *campi* oferece a possibilidade de verticalização nessa área específica a partir da oferta de curso superior. Todavia,

após a conclusão do terceiro semestre, no *campus* Londrina e sexto módulo no *campus* Curitiba⁴⁷, a/o estudante tem possibilidade de certificação intermediária como auxiliar de enfermagem.

Em Curitiba, foi um dos cursos de primeira implantação no *campus*, em 2008, sendo ofertado na antiga ET-UFPR desde 1991 e “herdado” pelo IFPR. No *campus* Londrina, o curso também foi um dos primeiros a ser realizado no *campus*, sendo ofertado desde 2009.

Como se pode observar no Projeto Pedagógico do Curso de Londrina (IFPR, 2017, p. 8), “a perspectiva de uma formação profissional constituinte da integralidade do processo educativo” é o objetivo institucional. Nesse documento consta também que a meta é “promover uma escola que valorize a cultura da comunidade, trabalhando com conhecimentos contextualizados de modo a torná-los significativos para o estudante, oferecendo os recursos necessários para formá-lo profissional e agente transformador de sua realidade”. (IFPR, 2017a, p. 8) Neste sentido, observa-se a intenção de uma formação integral, ou seja, ultrapassando as dimensões de uma educação tecnocrática, com uma perspectiva transformadora, nitidamente influenciada pela proposta teórica de Paulo Freire.

Nos dois *campi*, o objetivo geral do curso é bastante semelhante e define-se por:

Formar profissionais cidadãos comprometidos com a prática profissional que visa o cuidar em Enfermagem, embasada nos conhecimentos científicos, técnicos, éticos, políticos e educacionais, proporcionando aos profissionais a aptidão ao exercício de suas funções em consonância com as competências legais, às quais atendem as atuais e futuras demandas do mundo do trabalho, contribuindo, portanto, para a melhoria da qualidade da assistência nos serviços de saúde. (IFPR, 2019, p. 11)

Para dar conta de cumprir o objetivo proposto, os componentes curriculares indicados durante a formação técnica se integram e articulam, contribuindo para que os saberes científicos e tecnológicos sejam a base. Além disso, a partir do que se evidencia nos PPCs, “busca-se introduzir componentes curriculares que ampliam as perspectivas do ‘fazer técnico’ para que a/o estudante compreenda-se como sujeito histórico que produz sua existência pela interação consciente com a realidade construindo valores, conhecimentos e cultura”. (IFPR, 2017a, p. 8, grifos da/o autora/r). As dimensões do cuidado com o outro e da compreensão da/o estudante como sujeito histórico e crítico estão descritas nos dois documentos de organização dos cursos.

Nos documentos que regem as normatizações do curso nos dois *campi* observamos que a principal inserção das/os futuras/os profissionais está em atender as mais diferentes áreas de saúde, especialmente as que compõem o Sistema Único de Saúde – SUS em suas diversas especificações.

⁴⁷ Essa diferença está no fato de que, em Londrina, o curso é semestral, e, em Curitiba, a organização é modular.

O perfil esperado das/os egressas/os do curso Técnico em Enfermagem é o de uma/um profissional que apresente conhecimentos técnico-científicos, capazes de uma atuação com autonomia intelectual e ética, para compor equipes de saúde, sob supervisão de uma/um enfermeira/o, nos mais diferentes níveis dessa área, incluindo-se serviços de emergência, urgência e tratamento intensivo, desenvolvendo atividades de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação. (IFPR, 2017a)

3.4.2 Curso Técnico em Massoterapia

Conforme descrito nos documentos que regulamentam o curso Técnico em Massoterapia no IFPR (2014, p. 7), a massagem como prática terapêutica é milenar. “Em 400 a.C, Hipócrates ressaltava a necessidade de se praticar essa arte que, por meio do toque, busca o conhecimento do corpo humano, dos sinais vitais registrados e do equilíbrio da energia da vida, com o objetivo de promover o bem-estar.” No oriente, os registros em murais, túmulos, cerâmicas, por meio de desenhos, apresentando uso das técnicas de massagem especialmente na China, Japão, Egito e Pérsia, denotam uma história de mais de 5000 anos. Em vista do contato físico, por muito tempo a massagem foi considerada como um ato pecaminoso pela igreja católica, sendo sua prática proibida. (PORTAL DA EDUCAÇÃO, s/d)

Apesar da prática da massagem ter uma longa história, o exercício profissional do Técnico em Massoterapia tem relação e fundamenta-se com a profissão massagista criada no Brasil pelo Decreto-lei n. 8345/45 e reconhecida pela Lei n. 3968/61. Já a profissão de Técnico em Massoterapia foi instituída mais tarde, em 1991, quando foi aprovada a criação do primeiro Curso Técnico em Massoterapia, ofertado pela ET-UFPR, com reconhecimento do Ministério da Educação somente em 2003. (UFPR, 2018; IFPR, 2014) Nesse sentido, é possível afirmarmos o pioneirismo da ET- UFPR na oferta de formação nessa área.

Conforme descrevem Elisângela Valevein Rodrigues *et al.* (2019), no Brasil, dentre as primeiras instituições a ofertarem o curso, destacam-se o Instituto Benjamin Constant, desde 2013, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), desde 2005.

O curso Técnico em Massoterapia no IFPR *campus* Curitiba é ofertado desde 2008, tendo continuidade de atuação da oferta da ET-UFPR. Já em Londrina, a oferta do curso se dá a partir de 2011. Nos dois *campi*, o curso é subsequente ao ensino médio, tem duração de dois anos, é

presencial e de organização semestral e ocorre no período matutino e noturno (Curitiba) e matutino (Londrina). No *campus* Curitiba, desde 2019, há oferta de turma para o curso superior Tecnologia em Massoterapia, possibilitando assim a verticalização do itinerário formativo. É importante destacar que esse curso superior é inédito do Brasil.

Tal qual descrito no Projeto Pedagógico, o objetivo geral do curso Técnico em Massoterapia é:

Formar profissionais Técnicos em Massoterapia proporcionando ao educando a compreensão do processo saúde/doença, habilitando-o a intervir no mesmo e prestar assistência à saúde nos seus vários níveis de atenção em Instituições Prestadoras de Serviços Públicas e/ou Privadas e também na qualidade de profissional autônomo [...] (IFPR, 2014, p. 9)

Como pode-se observar, a atuação do massoterapeuta é ampla, podendo desempenhar suas funções em diferentes espaços, seja como “empregado” em instituições públicas e/ou privadas ou como autônomo. Na formação técnica, “são abordados temas como anatomia e fisiologia humanas, noções de patologias musculoesqueléticas e neuroanatomia funcional, assim como princípios de ergonomia e cinesiologia, entre outros”. (IFPR, 2016, p. 12)

Da/o profissional egressa/o espera-se possuir “as competências necessárias para executar, com segurança, técnicas clássicas e modernas de massagens orientais e ocidentais, visando à atenção integral ao bem-estar físico e mental dos clientes/pacientes.” (IFPR, 2016, p. 12)

3.4.3 Curso Técnico em Prótese Dentária

A prática de substituição dos dentes naturais ausentes por dentes artificiais é antiga e suas primeiras ocorrências podem ser remetidas aos antigos egípcios e fenícios. Conforme registros encontrados por arqueólogos em múmias dos faraós, encontrou-se uma forma do que pode ser designado como o princípio da prótese dentária, em que dentes de animais ou de homens eram amarrados com fios de ouro nos dentes existentes, fazendo o preenchimento das falhas. Na Roma Antiga, os registros apontam que essa técnica era realizada por artífices, utilizando-se ossos e marfim. (Brown *apud* CRO/PR, 2016)

Com o aprimoramento das técnicas e as inovações tecnológicas disponíveis na atualidade, o trabalho do técnico em Prótese Dentária foi modificado, passando de uma realização e tecnologia prioritariamente manual para um trabalho compartilhado com máquinas e equipamentos

sofisticados. A institucionalização da profissão, apesar de um longo histórico de realização, somente foi regulamentada pelo Conselho Federal de Odontologia conforme disposto na Lei n. 6.710, de 05/11/1979.

O curso Técnico em Prótese Dentária, no IFPR, é ofertado nos *campi* Londrina e Curitiba, e, em ambos, a forma de oferta é presencial e subsequente ao ensino médio. Em Londrina, o curso ocorre no período noturno, e em Curitiba são duas turmas, uma no período vespertino e outra no período noturno. Em Curitiba, como os demais cursos do Eixo Ambiente e Saúde, vem sendo executado desde a ET-UFPR. Já no *campus* Londrina, sua oferta iniciou-se em 2011.

“Formar, qualificar, capacitar e atualizar cidadãos para atuar no processo de construção de peças protéticas, proporcionando ensino teórico e prático por meio do curso modular, enfocando o conhecimento científico e as inovações tecnológicas da odontologia.” Esse é o objetivo geral do curso Técnico em Prótese Dentária e encontra-se disponível na página principal do *campus* Curitiba⁴⁸.

Tal como disposto no PPC do Curso no *campus* Londrina (IFPR, 2013, l. 8), o Técnico em Prótese Dentária

é o profissional de saúde que atua em laboratórios de próteses dentárias, empresas do segmento odontológico, instituições públicas e instituições educacionais, sendo o responsável por planejar e executar o trabalho técnico-odontológico e em conjunto com o cirurgião-dentista restabelece a capacidade funcional e estética do paciente por meio de próteses dentárias.

A atuação da/o Técnica/o em Prótese Dentária se dará em parceria com a/o cirurgião/o dentista, sendo-lhe vedado a intervenção direta com clientes/pacientes. Dessa forma, o trabalho do Técnico em Prótese Dentária é de prestação de serviços indiretas às/aos pacientes. Ainda é possível a essa/e profissional “treinar e supervisionar profissionais, administrar e gerenciar atividades em laboratórios e clínicas odontológicas.” (IFPR, s/d)⁴⁹

Como perfil de egressa/o espera-se que esse profissional tenha habilidades para trabalhar em equipe e atue no planejamento, construção, confecção e manutenção de dispositivos e aparelhos protéticos parciais, totais, móveis ou fixos. A maioria dos Técnicos em Prótese Dentária atuam em laboratórios privados, sendo profissionais liberais ou “empregados”; podem também fazer parte de

⁴⁸ Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/cursos-tecnicos-subsequentes/protosedentaria/protese-dentaria/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

⁴⁹ Disponível em: <https://londrina.ifpr.edu.br/tecnico-em-protese-dentaria-2/> Acesso em: 13 jul. 2020.

equipes docentes ou funcionários em cursos técnicos ou superiores, no caso de atuação em faculdades de odontologia.

3.4.4 Curso Técnico em Radiologia

A trajetória histórica de constituição da profissão Técnico em Radiologia tem relação direta com a descoberta do Rádio, elemento químico que foi assim nominado pela cientista Marie Curie. Em 1895, o físico alemão Wilhelm Conrad Röntgen (1845-1923) foi responsável pela descoberta oficial da radiação ionizante, a partir da produção de radiação eletromagnética, em ondas, que atualmente são chamados raios x. Em 1896, o radiologista brasileiro Álvaro Alvim foi para a França realizar uma especialização em física médica, trabalhando diretamente com Marie Curie. Ao retornar ao Brasil, o médico trouxe consigo os primeiros equipamentos radiológicos. (CONTER, 2017)

Muitos anos se passaram e os equipamentos radiológicos adquiriram um papel fundamental no diagnóstico de doenças, e, durante o período de guerra, foi utilizado para identificar com precisão a localização de projéteis, evitando a amputação desnecessária de membros. Esses equipamentos foram por muito tempo prioritariamente utilizados por médicas/os.

Em 1951, tem-se o registro do primeiro curso para Técnicos em Radiologia no Brasil, o qual foi ofertado pelo Hospital de Clínicas de São Paulo.

A profissão Técnico em Radiologia está regulamentada pela Lei n. 7.394/85. No IFPR, o curso profissionalizante tem um longo histórico e é precedente da ET-UFPR; portanto, foi um dos primeiros cursos implantados no IFPR e na instituição a única oferta é no *campus* Curitiba. A organização do curso é semestral, sendo realizado no período matutino, tem duração de dois anos e é subsequente ao ensino médio.

Como objetivo geral, no PPC tem-se:

Formar profissionais habilitados a manipular e processar imagens radiológicas, otimizando o uso das tecnologias disponíveis e diminuindo as perdas operacionais na realização de exames radiológicos, bem como reduzir os custos impróprios, o acúmulo da dose de radiação e principalmente o diagnóstico errôneo que pode trazer como consequência desde repetições indesejáveis de procedimentos até a adoção de condutas clínicas e cirúrgicas impróprias para a saúde do paciente. (IFPR, s/d, l.3)

No documento de organização pedagógica do curso destaca-se que a/o técnica/o em Radiologia compõe uma equipe multidisciplinar da saúde e a/o profissional formada/o no curso

“deve ter uma postura ética e humanizada, buscando um padrão de qualidade para a imagem que seja ideal para o diagnóstico preciso, ou seja, expondo o paciente ao mínimo de dose de radiação possível para a obtenção de um bom exame radiológico.” (IFPR, s/d, 1.4) As/os egressas/os do curso técnico poderão desempenhar suas funções tanto em instituições públicas quanto privadas, especialmente em centros de diagnósticos, clínicas, pronto-socorros, unidades de saúde.

3.4.5 Curso Técnico em Saúde Bucal

A emergência por profissionais para atuação no controle de endemias e de caráter sanitário foi o estímulo para o surgimento de muitas profissões, dentre elas estão aquelas ligadas à promoção da saúde bucal.

Nos EUA, no final do século XIX, com a incursão do pensamento higienista, a preocupação com a cárie e doenças periodontais foi um impulso à profissionalização de auxiliares e técnicas/os em Saúde Bucal, lá denominadas Enfermeiras Dentárias e Higienistas Dentais. No Brasil, o ingresso da/o auxiliar de higiene dentária ocorreu nos anos 1950, a partir do Serviço Especial de Saúde Pública. Essas/es profissionais atuavam nas unidades básicas de saúde, tanto como instrumentadoras/es para os cirurgiões dentistas, quanto na função de higienista. (FIOCRUZ, 2017)

Apesar de um longo histórico de atuação em equipes de saúde e já tendo normatizados desde 1975 cursos de formação para Auxiliares e Técnicos de Saúde Bucal, anteriormente denominados Auxiliar de Consultório Dentário e Técnico em Higiene Dental, respectivamente, bem como o fato de que desde 1984 o Conselho Federal de Odontologia já ter disciplinado o exercício dessas ocupações, somente em 2008 é que o exercício profissional foi regulamentado a partir da Lei n. 11.889, de 24 de dezembro desse ano. Essa lei institui e normatiza o exercício das profissões de Técnico em Saúde Bucal e Auxiliar em Saúde Bucal.

Tanto a/o técnica/o como a/o auxiliar compõem a equipe de saúde bucal juntamente com a/o cirurgiã/ão-dentista, atuando sob supervisão dessa/e e realizam atividades necessárias à prestação de cuidado no âmbito da promoção, prevenção e recuperação da saúde bucal.

No IFPR, o curso é ofertado nos *campi* Curitiba (desde 2008) e Londrina (2011). Trata-se de um curso subsequente ao ensino médio, de modalidade presencial, tem duração de dois anos e ocorre no período noturno. Nos dois *campi*, há possibilidade de formação intermediária, ou seja,

caso a/o estudante queira poderá ao fim do segundo semestre requerer o diploma de auxiliar de saúde bucal.

Como objetivo geral, o curso Técnico em Saúde Bucal prevê:

formar, habilitar e certificar o profissional Auxiliar e Técnico em Saúde Bucal para que possa exercer as funções de ASB e TSB dentro do que regulamenta o Código de Ética Odontológica (CONSELHO FEDERAL DE ODONTOLOGIA, 2012) e a Lei Federal n. 11.889 de 24 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008c). Desta forma, contribuir para a inclusão e o fortalecimento da profissionalização do pessoal auxiliar da Odontologia. (IFPR, 2017b, p. 9)

Tal como disposto no PPC do curso no *campus* Londrina, espera-se do perfil da/o egressa/o do curso Técnico em Saúde Bucal como sendo um profissional de

formação humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor técnico e científico. Capacitado ao exercício de atividades referentes à saúde bucal da população, pautado em princípios éticos, legais e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio, dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade. (IFPR, 2017b, p. 11)

Dentre os principais espaços de atuação da/o técnica/o em Saúde Bucal estão as unidades de serviços públicos ou privados, especialmente em inserção no Sistema Único de Saúde (SUS) e na composição de equipes de Saúde da Família.

4 O TRABALHO E AS/OS TRABALHADORAS/ES

Discutir sobre o trabalho sob a égide do sistema capitalista e as condições das/os trabalhadoras/es inseridas/os nesse processo, é nosso objetivo neste capítulo. Pretendemos, à luz de referenciais teóricos de análise crítica, traçar um debate que contemple as contradições postas e vivenciadas, especialmente pelas trabalhadoras, que, por muito tempo, não foram contempladas nas discussões que permearam o trabalho, ou, quando o foram, mais uma vez predominavam análises universalizantes, as quais consideram o homem branco como a representação universal da espécie humana.

4.1 O trabalho no capitalismo globalizado: impactos no processo de trabalho e na vida da/do trabalhadora/r

Neste mundo globalizado, a competitividade, o consumo, a confusão dos espíritos constituem baluartes do presente estado de coisas. A competitividade comanda nossas formas de ação. O consumo comanda nossas formas de inação. E a confusão dos espíritos impede o nosso entendimento do mundo, do país, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos.

(Milton Santos, 2006)

Com base nos pressupostos da teoria marxista, o trabalho tem importância fundamental na vida dos seres humanos. Desde os tempos remotos até os dias atuais, o trabalho se constitui como uma atividade vital e específica, um elemento fundante da sociabilidade humana. É por meio dele que o ser humano produz os meios de sobrevivência e se qualifica para a vida. Destaca-se que essa frase, designando o ser humano, já foi e é constantemente reformulada, pois em seus pressupostos iniciais constavam o “homem” como o único representante dos trabalhadores e, por consequência, do trabalho. E como já nos alertou Elizabeth Souza-Lobo (1991) a classe trabalhadora tem dois sexos, e, por que não ousarmos dizer, pelo menos dois sexos.

Frisamos que para emprendermos uma discussão sobre o trabalho, apontamos a necessidade de compreensão da expressão “mundo do trabalho” que, conforme aponta Lucena (2011, p. 104):

implica em uma relação dialética e contraditória entre a formação humana, as ações econômicas, políticas e culturais do seu tempo. Daí a sua complexidade e potencialidade de análises. A humanidade, ao transformar a natureza, transforma a si própria, produzindo novas ações perante o mundo, elaborando uma nova cultura e percepção daquilo que ela mesma o é. O entendimento do mundo do trabalho é fundamental para a problematização da sociedade. É no seu interior e nas prerrogativas de diferentes e heterogêneos processos de mundo que se manifestam pressupostos quanto ao presente e ao futuro da humanidade, transitando entre a esperança e o pessimismo.

A intenção nesta pesquisa é termos em vista toda essa complexidade que envolve o mundo do trabalho, especificamente as relações que permeiam as/os profissionais formadas/os pelo Eixo Ambiente e Saúde do Instituto Federal do Paraná.

Ricardo Antunes (2011, p. 144), ao lembrar que vivemos em uma sociedade capitalista, e acrescentamos racista e patriarcal, adverte-nos também que, no capitalismo, o trabalho e todas as relações que o cercam, são exploradas por esse sistema e “[...] o que deveria se constituir na finalidade básica do ser social – a sua realização plena no e pelo trabalho – é pervertido e depauperado. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência”. O mesmo autor aponta que por se constituir como única possibilidade de subsistência da/o trabalhadora/r na sociedade capitalista, o trabalho perde suas configurações, tornando-se meio e não mais primeira necessidade para o ser humano. (ANTUNES, 2011)

A globalização, tal como nos aponta Milton Santos (2006, p. 12), pode ser compreendida como o “ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”. Para que se possa entendê-la, dois elementos se fazem essenciais e devem ser levados em conta: o estado das técnicas e o estado da política. Conforme o autor, “as técnicas são oferecidas como um sistema e realizadas combinadamente através do trabalho e das formas de escolha dos momentos e dos lugares de seu uso. É isso que fez a história”. Deve-se ter claro, ainda, que a globalização é resultado das ações que “asseguram a emergência de um mercado dito global, responsável pelo essencial dos processos políticos atualmente eficazes.” (SANTOS, 2006, p. 12)

Pensando nos processos de trabalho, é importante indagar: quais os impactos da globalização na vida da/o trabalhadora/r?

Ao tornar um processo globalizado, são padronizadas formas de fazer, formas de trabalho, formas de ser uma/um trabalhadora/r. Pensando sobre a definição de Santos, para quem a globalização é o ápice de internacionalização do mundo capitalista, nos valeremos da contribuição de Richard Sennett (2009), quando esse autor nos traz que no “novo capitalismo” a flexibilidade é característica marcante. Essa, tal como destaca Sennett (2009), emergida com o modelo de

produção toyotista⁵⁰, traz consigo a perspectiva de novos setores de produção, novas formas de se pensar a prestação de serviços financeiros, novos mercados, altas taxas de inovação comercial, tecnológica e de organização. Com isso, para atender as demandas de produção flexível, a/o trabalhadora/r tem que ser polivalente, operar com várias máquinas, combinando várias tarefas simples, e rapidamente se adaptar ao maquinário a ser utilizado, e o trabalho passa a ser realizado em equipe. Destaca-se que a flexibilidade não é só da produção, a/o trabalhadora/r também tem que ser flexível, os direitos das/os trabalhadoras/es também devem ser flexíveis para que o capitalista possa dispor dessa força de trabalho de forma a atender as necessidades do mercado consumidor.

Corroborando para esse entendimento, Sennett (2009, p. 10) aponta:

Diz-se que, atacando a burocracia rígida e enfatizando o risco, a flexibilidade dá às pessoas mais liberdade para moldar suas vidas. Na verdade, a nova ordem impõe novos controles, em vez de simplesmente abolir as regras do passado – mas também esses novos controles são difíceis de entender. O novo capitalismo é um sistema de poder muitas vezes ilegível.

Desse modo, neste mundo flexível, a/o trabalhadora/r está suscetível a constante perda/troca de empregos⁵¹, e, junto com ela, perde-se também cidadania e proteção social. O capital propõe o discurso de que o fenômeno do desemprego é atribuído à falta de trabalho, ocultando o fato de que o que falta não é trabalho, mas sim a distribuição de renda entre aqueles a quem o capital emprega e cuja riqueza o capital reduz cada vez mais. Ao capitalista, resta o discurso de que ele tem direito de ganhar muito dinheiro, pois está investindo e gerando empregos. No entanto, as condições a que esse emprego é ofertado é que se deve questionar. Cada vez mais, a/o trabalhadora/r tem jornadas de trabalho árduas e os valores por ela/ele recebidos apenas lhe garantem (quando muito) a sobrevivência. Nesse sentido, retornamos à contribuição de Byung-Chul Han (2017, p. 107) quando nos lembra que “a economia capitalista absolutiza a

⁵⁰ Três modelos de organização industrial e produção em massa foram predominantes no sistema de produção capitalista: o fordismo, o taylorismo e o toytismo. O taylorismo, sinteticamente, objetivava eliminar todo saber artesanal; o fordismo relaciona-se à produção em massa, e o toytismo relaciona-se à produção flexível. Conforme destaca Geraldo Augusto Pinto (2012, p. 548), ao traçar alguns elementos conclusivos entre sistema toytismo em relação à Ford: “[...] Enquanto o pai da indústria de massa, no início do século XX, almejou servilizar o seu corpo de trabalhadores, transformando-os, supostamente, em potenciais consumidores dos seus próprios produtos, o pai da gestão flexível, ao final daquele século, distinguiu-se por tentar servilizá-los, transformando-os, supostamente, em potenciais sócios das empresas em que trabalhavam”.

⁵¹ Quando falamos da perversidade da globalização (capitalismo), em especial, referente às questões do trabalho, não podemos deixar de destacar a situação da mulher nesse processo. Conforme dados do IBGE (2015), o desemprego entre as mulheres é maior do que entre os homens. No primeiro trimestre de 2015, a taxa entre as mulheres foi de 9,6%, entre os homens, a taxa foi de 6,6%. Além disso, as mulheres vivenciam uma situação de desigualdade salarial: observa-se que em 2014 as mulheres recebiam cerca de 74,2% da renda dos homens, apesar do significativo aumento de escolaridade das mulheres.

sobrevivência”, fazendo-nos crer, coercitivamente, na fatídica fórmula: quanto mais produtividade “mais vida, mais capacidade de viver”.

Hirata (2009), a partir de um olhar de gênero, ao analisar os efeitos da globalização no trabalho e emprego, destaca que um dos paradoxos nesse processo é o aumento dos desempregos, especialmente aqueles ditos masculinos, e crescimento da oferta de empregos femininos. Esclarece-nos, entretanto, que, junto à crescente participação nos novos empregos, especialmente no âmbito dos serviços, está a precarização e vulnerabilidade que caracterizam esses novos postos de trabalho ocupados pelas mulheres.

Nesse contexto, se observa o crescimento dos empregos assalariados e remunerados das mulheres; todavia, as condições que determinam esses empregos são permeadas por ocupações mal remuneradas, inferiorizadas ou desvalorizadas socialmente, geralmente realizadas em turnos parciais, marcadas pela precariedade dos contratos de trabalho e pela escassez de proteção social. Essa contextualização, apresentada por Hirata (2009), torna visível o avanço que representa a maior participação feminina no mundo do trabalho, o que significa, de certa forma, uma resistência em direção ao confronto e ao tensionamento da naturalização do suposto papel social da mulher como mãe e esposa, que tem seu espaço de atuação reduzido ao lar. Todavia, é importante lembrar que considerável número de mulheres acaba ocupando postos de trabalhos precarizados, com baixas remunerações e com precárias condições formais de contratação, ou sem nenhuma, especialmente as mulheres negras e de classes subalternizadas.

Nesse contexto, apresentam-se outros conceitos presentes nesse processo de reconfiguração ou desconfiguração do trabalho, como, por exemplo, emprego, empregabilidade, preparação para uma ocupação, em que os “[...] trabalhadores se submetem mais facilmente às relações capitalistas de trabalho no interior das fábricas”. (FRIGOTTO, 2010, p. 235) Especialmente em relação aos conceitos de emprego⁵² e empregabilidade, Lucena (2004) enuncia que esses termos têm sido utilizados com o objetivo de demarcar a condição que as/os trabalhadoras/es individualmente têm de ser empregáveis, deslocando os riscos e as responsabilidades individuais aos mais fracos, e, nesse sentido, lembramos das pessoas

⁵² Em Maruani (2009) observamos a distinção entre o conceito de trabalho, definido pela autora como uma atividade de produção de bens e serviços, e emprego, entendido como uma das modalidades de entrada e saída do mercado de trabalho. O emprego, tal como aponta a autora, é um dos elementos que estruturam o funcionamento das sociedades atuais; ter emprego também significa ter trabalho, remuneração, e, assim, ter um espaço na sociedade.

transversalizadas por um ou mais marcadores sociais como gênero, raça e classe. Como poderão essas pessoas em suas vivências de vulnerabilidades serem responsáveis por sua condição de não empregáveis? Será que elas não querem se qualificar ou não lhes são apresentadas possibilidades e oportunidades para isso? Entre escolher a qualificação e a subsistência, o que lhes resta de opção? Essas perguntas são cruciais para inclusive entendermos o processo de alienação vivenciado pela classe trabalhadora, especialmente aquela que ocupa os estratos mais subalternizados. Estar alienado dos processos de produção e especialmente dos processos de exploração que são obrigados a vivenciar, não parece ser uma escolha. Ademais, como aponta Frigotto (2010, p. 24): “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina seu ser, senão, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência”.

Nesse sentido, além da desconfiguração do trabalho, se verifica também um processo de coisificação/objetificação da/o trabalhadora/r em que o resultado de sua produção, além de não lhe pertencer, e não é visto como sua produção, ou seja, o capitalismo “[...] e seus desdobramentos passaram a coisificar os homens, visto que estes não mais se enxergam naquilo que produzem”. (LUCENA, 2008, p. 16)

Outrossim, como bem nos traz Sara Granemann (2009, p. 4):

a sociabilidade contida em um modo de produção que transforma tudo em mercadorias, a começar pela força de trabalho, tem como resultado o fato de que as relações sociais e a atividade laborativa de produzir os bens e os produtos necessários à vida social se tornam algo penoso, alienado, no qual o próprio produtor não se reconhece nos frutos de seu trabalho.

É a partir do trabalho excedente, do trabalho alienado, enfim, da mais-valia, que se tem a base para o desenvolvimento e perpetuação do “novo” capitalismo. (SENNETT, 2009)

A esse contexto associamos a contribuição de Sennett (2009) que aponta que todas essas mudanças alteram a ética do trabalho, o tempo passa a ser disciplinado diferentemente, não é mais autodisciplinado, agora a/o trabalhadora/r passa a integrar equipes de trabalho, no entanto, essas equipes mudam constantemente, não há o reconhecimento das diferenças em privilégio ou poder. Acentua o autor que novos ordenamentos sociais indeterminados se fazem presentes alterando as ocupações, serviços e tipologias de empregos das/os trabalhadoras/res. Essas alterações são vivenciadas também nas escolas, as quais estão inseridas em contextos sociais, econômicos e políticos e têm como uma de suas funções a qualificação para o trabalho. Nesse sentido, os cursos

técnicos e cursos de curta duração passam a ser cada vez mais demandados pelo mercado de trabalho.

Apesar de fazer parecer que todas as pessoas das equipes têm as mesmas motivações, essas equipes são fragmentadas, não há uma ligação entre as/os trabalhadoras/res. Nesse contexto, a/o trabalhadora/r é chamada/o de colaboradora/r, repassando assim a impressão de que não se tem chefia, que não há mais sujeitos da obediência, que todas/os trabalham para um mesmo fim, por isso, não se questiona – ou é mais difícil questionar – as condições de trabalho, a sociedade do desempenho que se faz proeminente, faz com que a/o trabalhadora/r exerça uma autocoção. (HAN, 2017)

Conforme Santos (2006, p. 19), além dessas mudanças no processo de trabalho, vive-se hoje a tirania do dinheiro e a tirania da informação. De acordo com o autor,

Ambas, juntas, fornecem as bases do sistema ideológico que legitima as ações mais características da época e, ao mesmo tempo, buscam conformar segundo um novo *ethos* as relações sociais e interpessoais, influenciando o caráter das pessoas. A competitividade, sugerida pela produção e pelo consumo, é a fonte de novos totalitarismos, mais facilmente aceitos graças à confusão dos espíritos que se instala.

Nesse sentido, recorremos novamente a Sennett (2009), e destacamos que no capitalismo em que tudo é flexível, a/o trabalhadora/r vivendo num mundo de indiferença, cada vez mais individualista e autoexplorado, torna-se mais e mais suscetível a uma “corrosão do caráter”.

Outro aspecto significativo quanto discorremos sobre o trabalho refere-se aos avanços tecnológicos e à relação entre os interesses e interessados. Reportando-nos a David Harvey (2013), o qual destaca que as novas tecnologias desenvolvidas pelos e para os capitalistas servem não somente para disciplinar as/os trabalhadoras/es dentro do processo de trabalho como também auxiliam na criação de um excedente de trabalho que resulta em diminuição dos salários e das ambições das/os trabalhadoras/es. Harvey (2013) ao estabelecer um diálogo com Marx, destaca que esse autor introduz pela primeira vez a ideia de desemprego ocasionado pela tecnologia, quando as inovações produzidas para poupar trabalho causam demissões. Somado a isso, não nos esqueçamos que essas novas tecnologias também envolvem as/os trabalhadoras/es em suas vivências individuais como potenciais consumidoras/es que se imbricam em um processo frenético que fazem parte, todavia, a um custo que nem sempre lhes é possibilitado.

Voltando-nos às contribuições de Santos (2006, p. 12), temos que “no fim do século XX e graças aos avanços da ciência, produziu-se um sistema de técnicas presidido pelas técnicas da

informação, que passaram a exercer um papel de elo entre as demais, unindo-as e assegurando ao novo sistema técnico uma presença planetária”.

Ao pensarmos na discussão sobre a globalização e a tecnologia, tal como posto por Santos (2006, p. 14):

Em nossa época, o que é representativo do sistema de técnicas atual é a chegada da técnica da informação, por meio da cibernética, da informática, da eletrônica. Ela vai permitir duas grandes coisas: a primeira é que as diversas técnicas existentes passam a se comunicar entre elas. [...] Por outro lado, ela tem um papel determinante sobre o uso do tempo, permitindo, em todos os lugares, a convergência dos momentos, assegurando a simultaneidade das ações e, por conseguinte, acelerando o processo histórico. A técnica da informação alcança a totalidade de cada país, direta ou indiretamente. Cada lugar tem acesso ao acontecer dos outros.

Diante ao exposto, visto os avanços tecnológicos que as diversas sociedades vivem atualmente, especialmente aquelas que têm como sistema de produção o capitalismo, espreiadas em um mundo dito globalizado, entendemos que não é a mera inserção de artefatos tecnológicos no mundo do trabalho que trará contribuições à/ao trabalhadora/r. Requer repensá-los, a partir do seu uso e apropriação pelas/os trabalhadoras/es, do contrário ratifica-se seu caráter determinista e de interesse capitalista.

Faz-se importante mencionar que o determinismo tecnológico alcança sua máxima expressão quando a introdução de uma tecnologia é interpretada como o agente básico e fundamental da transformação global do sistema social. Atualmente podemos visualizar muitos exemplos que ratificam essa afirmação, dentre esses, a informática ou a denominada “revolução da informática ou sociedade da informação”, em que o uso de um artefato tecnológico determina mudanças fundamentais no trabalho, organização e ócio da vida das pessoas. Também as profissões da área da saúde, relacionadas ao cuidado, que têm uma relação mais direta com as pessoas ou com o ambiente, sofrem influências desse processo. Por exemplo, as/os profissionais formadas/os em prótese dentária trabalham diretamente com mudanças tecnológicas que influenciam seus fazeres técnicos, certamente a forma de se fazer uma prótese mudou substancialmente com o passar dos avanços tecnológicos. As/os demais profissionais dos outros cursos do mesmo eixo vivenciam essas mudanças do mundo do trabalho em suas profissões?

Nesse sentido, problematizamos algumas questões, tais como: com o avanço tecnológico o trabalho realizado juntamente com as máquinas possibilitará uma economia de tempo? Esse tempo será revertido à/ao trabalhadora/r ou gerará ainda mais trabalho já que o tempo para a produção de uma mercadoria foi diminuído? Ao termos em mãos artefatos tecnológicos como

notebooks, smartphones etc., que nos possibilitem trabalhar em casa, não estaremos gerando mais-valia com um tempo que deveria ser de ócio? As mulheres, diante de artefatos que “dizem” libertá-las (ou pelo menos colaborar com) do trabalho doméstico, são ouvidas em suas necessidades ao se produzir um novo artefato?⁵³

Essas são questões que nos levam a refletir que a tecnologia, tal como vem sendo posta a serviço do capital, possibilitou transformações no mundo do trabalho, mas seus benefícios nem sempre são revertidos às/aos trabalhadoras/res.

Muitos são os desafios postos às/aos trabalhadoras/res, conforme apresenta Sennett (2009), ao se considerar a flexibilidade como “nova forma” de produção e “novo estilo” de vida da/o trabalhadora/r definido pelo capitalismo. Nesse sentido,

A especialização flexível serve à alta tecnologia; graças ao computador, é fácil reprogramar e configurar as máquinas industriais. A rapidez das modernas comunicações também favoreceu a especialização flexível, pondo dados do mercado global ao alcance imediato da empresa. Além disso, essa forma de produção exige rápidas tomadas de decisões, e assim serve ao grupo de trabalho pequeno; numa grande pirâmide burocrática, em contraste, a tomada de decisões perde rapidez à medida que os documentos sobem ao topo para obter aprovação da sede. O ingrediente de mais forte sabor nesse novo processo produtivo é a disposição de deixar que as mutantes demandas do mundo externo determinem a estrutura interna das instituições. Todos esses elementos de responsividade contribuem para a aceitação da mudança decisiva, demolidora. (SENNETT, 2009, p. 60)

Hoje, vivenciamos o capitalismo no qual os meios de produção estão cada vez mais envoltos por tecnologia avançada, cada vez menos o capital precisa de trabalho vivo para alcançar seu objetivo de produção de mercadoria e acumulação de riquezas. A força de trabalho torna-se uma “mercadoria” em excesso, o que nos faz observar altos índices de desemprego, precariedade e flexibilização nos contratos de trabalho, pobreza, vulnerabilidade social, conseqüentemente, podemos concluir que desigualdade, pobreza e falta de emprego são fenômenos inerentes ao capitalismo.

No mundo do trabalho, marcado intensamente pelo mercado, verificamos constantes demissões e admissões através de contratos precários que geram um clima de instabilidade para

⁵³ Em tempos de pandemia do coronavírus algumas pessoas vivenciaram esse processo em que a casa, o trabalho e a escola se misturaram, se confundiram. Espaços públicos adentraram ao espaço privado e afetaram sobremaneira o cotidiano das mulheres, e tal como observado por Lindamir Salet Casagrande, Tania Gracieli Vega Incerti e Lucas Bueno de Freitas (2022, p. 30, grifos das/o autoras/r): “a rotina das mulheres nestes tempos de pandemia, [...] de fato, ‘tá estressante demais’. Poderíamos dizer que está estressante e pesado para todas e todos, entretanto para as mulheres mães, a carga está ainda mais pesada”.

a/o trabalhadora/r, contaminando as formas de convivência, integração, sociabilidade, lutas por direitos, mascarando a construção da identidade e solidariedade de classe.

Tendo em vista esses elementos, elencamos, a partir da contribuição teórica de Antunes (2009), alguns desafios postos à organização da classe trabalhadora, no contexto do novo capitalismo. Resumidamente esses desafios apontados por Antunes estão em: romper com a barreira social que separa as/os trabalhadoras/es ditas/os “estáveis” das/os trabalhadoras/es que se encontram em situações precárias de trabalho; reconhecer o direito da “auto-organização” das mulheres, romper com a tendência crescente de institucionalização e burocratização que atualmente marca o movimento sindical; reverter a tendência de predomínio do sindicato no âmbito “fabril” do chamado sindicalismo de empresa; implementar a horizontalização, incorporando o vasto conjunto de classe trabalhadora e resgatar o sentido de pertencimento de classe.

Tal como pontua Sennett (2009), precisamos resgatar o “nós” corrompido pelo capitalismo e sua consequente flexibilidade, aludida (e ilusória) como uma forma de liberdade para a/o trabalhadora/r.

4.2 Divisão sexual do trabalho: para além de uma letra na palavra trabalhador

Mesmo quando o caminho está nominalmente aberto – quando nada impede que uma mulher seja médica, advogada, funcionária pública –, são muitos, imagino eu, os fantasmas e obstáculos. Penso que é muito bom e importante discuti-los e defini-los, pois só assim é possível dividir o trabalho, resolver as dificuldades. Mas, além disso, também é necessário discutir as metas e os fins pelos quais lutamos, pelos quais combatemos esses obstáculos tremendos. Não podemos achar que essas metas estão dadas; precisam ser questionadas e examinadas constantemente.

(Virginia Wolf, 2012)

Conforme destaca Silvia Federici (2017, p. 27), se Karl Marx tivesse olhado a história do capitalismo sob o ponto de vista das mulheres, observaria que “mesmo quando os homens alcançaram certo grau de liberdade formal, as mulheres sempre foram tratadas como seres socialmente inferiores, exploradas de modo similar às formas da escravidão”. Ao traçar o caminho de uma nova forma de contar a história do capitalismo, tendo por referenciais teóricos principalmente Karl Marx e Michel Foucault, a autora contextualiza que para ela considerar as

mulheres como fazedoras da história e protagonistas desse processo, “significa não somente uma história oculta que necessita se fazer visível, mas também uma forma particular de exploração e, portanto, uma perspectiva especial a partir da qual se deve reconsiderar a história das relações capitalistas”. (FEDERICI, 2017, p. 27)

Essa mesma autora, ao realizar a análise da inserção das mulheres no mundo do trabalho, destaca que essa divisão do trabalho, baseada no sexo, pode ser entendida como típica da organização capitalista⁵⁴, e não significa que em outras sociedades não houvesse divisão dos trabalhos. Todavia, os fundamentos para tal divisão na sociedade capitalista está na diferenciação entre o que é compreendido como trabalho feminino e masculino, bem como as tarefas são mais diversificadas e sustentam, a partir dessas diferenças, relações sociais também diversas. Conforme as palavras da autora:

[...] a construção de uma nova ordem patriarcal, que tornava as mulheres servas da força de trabalho masculina, foi de fundamental importância para o desenvolvimento do capitalismo. Sobre esta base, foi possível uma divisão sexual do trabalho, que diferenciou não somente as tarefas que as mulheres e os homens deveriam realizar, como também suas experiências, suas vidas, sua relação com o capital e com outros setores da classe trabalhadora. [...] assim como a divisão internacional do trabalho, a divisão sexual foi, sobretudo, uma relação de poder, uma divisão dentro da força de trabalho ao mesmo tempo que um imenso impulso à acumulação capitalista. (FEDERICI, 2017, p. 232)

Federici (2017), com base nos pressupostos foucaultianos, aponta que uma das condições para o êxito do desenvolvimento do capitalismo foi o processo de “disciplinamento do corpo”, especialmente por meio de ações propostas pelo Estado e pela Igreja, e, acrescentamos, conforme já adiantou Foucault (2000, p. 143) pela escola, com o intuito de “transformar as potencialidades dos indivíduos em força de trabalho”, transformando os sujeitos em “corpos dóceis”.

Danièle Kergoat (2009), uma das principais teóricas sobre a temática da divisão sexual do trabalho, nos aponta que a origem desse conceito, como categoria teórica, surgiu na França, no início dos anos 70, com o impulso do movimento feminista, e tinha o intuito de articular as esferas domésticas e profissionais.

A partir das contribuições de Hirata e Kergoat (2007, p. 67), podemos observar que esse conceito pode ser sintetizado como “[...] uma forma de divisão do trabalho social decorrente das

⁵⁴ Conforme destaca Davis (2016), no período colonial as mulheres eram responsáveis por várias atividades que envolviam a saúde, como, por exemplo, a colheita e secagem de ervas, atuavam como enfermeiras, médicas e parteiras. Com a consolidação do capitalismo industrial, as atividades nas esferas domésticas e do cuidado, baseadas nos modelos universalmente difundidos como de feminilidade, vão se restringindo às mulheres.

relações sociais de sexo; e adaptada historicamente a cada sociedade”. Dentre as características principais da divisão sexual do trabalho, está o fato de que aos homens destinam-se trabalhos e ocupações da esfera produtiva e as mulheres “limitam-se” à esfera reprodutiva, ao espaço privado.

Tendo por base a referência de Hirata e Kergoat (2007), destacam-se os dois princípios organizadores da divisão sexual do trabalho: o princípio de separação – no qual se observa a distinção entre trabalhos de homens e trabalhos de mulheres – e o princípio hierárquico – o que significa dizer que o trabalho de homem tem mais valor que o trabalho de mulher. Assim, as funções exercidas pelos homens, atreladas especialmente aos espaços públicos, ligadas às ordens políticas, religiosas, militares, dentre outras, são mais valorizadas e possuem maior *status* social.

Davis (2016) destaca que é nas sociedades capitalistas, especialmente, nas avançadas, que o trabalho doméstico, realizado pelas donas de casa, em que a ordem é servir, não é considerado trabalho, o que acaba por diminuir o prestígio social das mulheres de uma forma geral. A partir das discussões sobre divisão sexual do trabalho, Hirata e Kergoat (2007) procuram trazer para o debate um novo olhar a respeito do trabalho. Essas autoras nos levam a refletir que a compreensão do conceito de trabalho deve ser ampliada. Nele devem ser incluídos o trabalho doméstico, o trabalho informal e o trabalho não remunerado, tornando visíveis muitas atividades realizadas por mulheres, que nem sempre são compreendidas como trabalho, ou, quando são, são desvalorizadas e inferiorizadas. A partir dessa compreensão, chama-se a atenção para a dimensão sexuada do trabalho, a qual é delimitada social e historicamente.

Bourdieu (2015), no debate sobre o *habitus* e a ordem social, aponta que a divisão sexual está presente e se faz concreta a partir de objetos e coisas, como, por exemplo, as partes da casa, os espaços de trabalho, em que tudo parece ser sexuado, permeando “todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como um sistema de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. [...]”. (BOURDIEU, 2015, p. 17, grifos do autor) Nesse sentido, conforme ratificado pelo autor, há uma ordem social, exercida pela divisão sexual do trabalho (tipos de ocupação), pela estrutura dos espaços (público/privado) e do tempo (jornadas de trabalho, período de gestação) que funciona por meio de uma máquina simbólica, em que a dominação masculina se alicerça.

A naturalização dos processos, nesse caso, processos de trabalho, delimitados por questões biológicas, que se mantêm “inquestionáveis” e continuam a se perpetuar por meio da socialização, reforçando preconceitos e estereótipos, encaminham-se para a construção da mulher como um ser,

denominado por Saffioti (1992) como dominada-explorada. Como já alertou Souza-Lobo (1991), a divisão sexual, se manifesta em várias etapas do trabalho, dentre as quais, conforme a mesma autora, para além da divisão de tarefas, está presente também na qualificação para as atividades, nos salários, nas normas que regem e disciplinam o trabalho, ou seja, constitui-se como uma base organizadora das desigualdades atualizadas no mundo do trabalho e se faz presente também nas divisões das tarefas domésticas, que, na maioria das vezes, são de responsabilidade única das mulheres, as quais, quando exercem atividades laborais remuneradas, sobrecarregam-se para dar conta dos afazeres domésticos.

Como bem nos apresentam Hirata e Kergoat (2007), essas atividades domésticas estão ainda no ciclo de vida das mulheres mesmo quando elas exercem outras atividades remuneradas, têm uma carreira consolidada, e, muitas vezes, para não se sobrecarregar, acabam delegando “suas” funções no espaço doméstico e de cuidados para outras mulheres. Destaca-se, aqui, toda uma carga dos marcadores sociais em que a maioria das pessoas que exercem atividades como domésticas, babás, diaristas, zeladoras são mulheres, especialmente mulheres negras. Ao nos determos aos dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tendo por referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua,

mostram que, em 2018, ainda havia no Brasil mais de 6 milhões de pessoas ocupadas em trabalho doméstico remunerado, sendo que, destas, 92% eram mulheres [...] destas, 3,9 milhões eram mulheres negras. Estas, portanto, respondem por 63% do total de trabalhadores(as) domésticos(as). (PINHEIRO *et al.*, 2019, p. 8/12).

Ao termos em vista o número geral de ocupações laborais das mulheres brasileiras, conforme a mesma fonte de dados, 14,6% dessas exerciam, em 2018, atividades laborais no espaço doméstico, sendo que o percentual para os homens corresponde a menos de 1% das ocupações.

Muitas profissões socialmente ocupadas predominantemente por mulheres têm inúmeros resquícios da naturalização dos papéis e desenvolvimento de habilidades ditas femininas e resultados da ocupação prioritária dos espaços privados, tais como babás, domésticas, professoras, enfermeiras, assistentes sociais, dentre outras. Conforme destaca Mirla Cisne (2015a, p. 125): “[...] a subordinação da mulher no mundo do trabalho está vinculada à naturalização de papéis e ao desenvolvimento de habilidades ditas femininas, voltados a atender os interesses do capital”. Todavia, ratifica-se a necessidade de tensionarmos as diferenças biológicas e físicas as quais são utilizadas muitas vezes como justificativas para as ditas aptidões para determinadas profissões.

Especialmente faz-se necessário observarmos as construções sociais e históricas em que essas profissões e ocupações vêm sendo construídas, pois “uma prova de que a divisão sexual do trabalho não resulta da existência de uma essência feminina ou masculina, é saber que uma atividade especificamente masculina em uma sociedade pode ser especificamente feminina em outra”. (CISNE, 2015a, p. 117)

Antunes (2009, p. 109) também discute a importância que a divisão sexual do trabalho representa para a manutenção do capitalismo. Destaca o autor que a construção das relações sexuais e racializadas, e acrescentamos, com viés de classe, inicia-se na família, é ratificada na escola, onde homens e mulheres são qualificados e capacitados de modo diferente para o ingresso no mercado de trabalho, e “o capitalismo tem sabido apropriar-se desigualmente dessa divisão sexual do trabalho”. Enfatiza-se que, além de uma qualificação oferecida de forma diferenciada, somos construídas/os para pensarmos que a partir de nossa constituição física, da nossa cor de pele, da nossa origem social, possuímos habilidades restritas a algumas ocupações. No caso específico das mulheres, essa construção se dá, especialmente, para atendermos aos interesses da sociedade capitalista patriarcal e racista, onde muitas vezes estamos a serviço dos homens brancos.

4.2.1 Feminilização do trabalho: Cuidados, hierarquizações e feminização da pobreza

[...] a “feminização da pobreza” que acompanhou a difusão da globalização adquire um novo significado quando recordamos que foi o primeiro efeito do desenvolvimento do capitalismo sobre a vida das mulheres.

(Silvia Federici, 2017)

A partir da discussão que procuramos trazer nos demais itens apresentados neste capítulo observamos que a divisão de trabalho, aliada a estereótipos e papéis de gênero socialmente construídos, as discriminações de raça e classe, define e delimita ainda hoje espaços laborais específicos para homens e mulheres. Interessa-nos aqui traçar algumas linhas sobre a feminilização do trabalho. Com base nos pressupostos teóricos apresentados ainda na década de 1990 por Souza-Lobo (1991) para além da transferência de tarefas e ocupação dos espaços é preciso lembrar que as regras de dominação de gênero se produzem e se reproduzem nos diferentes espaços da sociedade. Resta-nos observar e questionar como essas regras de dominação se fazem presentes em espaços ocupados prioritariamente por mulheres.

Para começar é importante retomarmos a distinção entre a feminização e a feminilização. Para tanto nos valeremos da contribuição de Yannoulas (2011) para a qual o primeiro conceito tem significado qualitativo, referindo-se especialmente aos processos de transformações e determinações de ocupações ou profissões, englobando práticas, tanto sociais quanto simbólicas, que determinam impactos e consequências de se ter um quantitativo predominante de mulheres nesses espaços, sendo essa predominância quantitativa na definição de feminilização. Ratifica-se que os diversos movimentos feministas apontam que entre os paradoxos presentes nos processos de feminização, está o fato de que isso representa tanto um processo de resistência como de submissão das mulheres às condições precárias impostas. (ABRAMO; ABREU, 1998; NOGUEIRA, 2004; DIAS, 2010; YANNOULAS, 2011). Ainda, não se pode deixar de mencionar, que,

[...] quando as profissões e ocupações se feminilizam, passam a ser entendidas como extensão no espaço público da função privada de reprodução social. Assim, ao analisar a mudança na existência objetiva de uma profissão ou ocupação (feminilização), é necessário questionar como e por que aconteceu a mudança (feminização de atributos, características descritivas que determinam e regulam o exercício da profissão ou ocupação), e verificar o impacto qualitativo dessa feminilização para o conjunto do mercado de trabalho e na própria profissão, bem como suas consequências para a realização do trabalho doméstico. (YANNOULAS, 2013, p. 39)

É preciso apontar que muitas profissões feminizadas são socialmente desvalorizadas e, nesse sentido, retoma-se também a epígrafe fundamentada por Federici (2017) quando a mesma discute a feminização da pobreza que, no processo de globalização vivenciado na sociedade capitalista, especialmente, é acentuada.

Com base nessa prerrogativa, é importante indagar se as profissões, provenientes dos cursos técnicos do Eixo Ambiente e Saúde, são, além de profissões feminilizadas, também profissões com histórico e vivência de feminização da pobreza? Essa questão esperamos pôr em discussão com a pesquisa proposta por esta tese.

Lembramos, tal como destacam várias/os autoras/es que discutem o trabalho (SOUZA-LOBO, 1991; HIRATA, 2016; ANTUNES, 2011), que para que se compreenda a classe trabalhadora é preciso ter em vista o quão significativo é o processo de feminização do trabalho, atingindo, conforme apontado por Antunes (2011, p. 119) “mais de 40% ou 50% da força de trabalho em diversos países, e que tem sido absorvido pelo capital, preferencialmente no universo do trabalho part-time, precarizado e desregulamentado”.

Ao levarmos em consideração o comparativo entre as remunerações, observa-se que as mulheres, apesar de apresentarem maior índice de escolaridade, têm renda média mensal de R\$1.764,00, já para os homens esse valor é de R\$ 2.306,00. (AGÊNCIA BRASIL, 2018) Uma das possíveis explicações para isso decorre da própria natureza dos postos de trabalho ocupados pelas mulheres, dentre os quais se destaca o trabalho em tempo parcial. Em geral, nós, mulheres, conciliamos trabalhos fora de casa com os afazeres domésticos e cuidados com as/os filhas/os e/ou entes dependentes. Nesse sentido, sem medo, é possível afirmar que as relações de trabalho das mulheres são interseccionais, perpassando as categorias classe, raça e gênero.

Dessa forma, quando o trabalho de cuidados, seja ele relacionado às pessoas ou o cuidado com os afazeres domésticos, não é remunerado, essas mulheres exercem jornadas acumuladas de trabalho. Não se pode deixar de mencionar também que quando essas atividades se constituem como atividades remuneradas ainda permanecem as mulheres como suas responsáveis e essas mulheres também têm famílias, muitas delas têm filhas/os, pais ou outras pessoas como seus dependentes, portanto, não escapam de uma multijornada de trabalho, acumulando o trabalho do cuidado tanto remunerado quanto não remunerado. Com isso, é possível concluir que a feminilização do trabalho, tal qual a conversa tecida por Yannoulas com Muriani e Hirata nos traz, “[...] não significou a eliminação das fontes de discriminação, seja no trabalho produtivo ou no reprodutivo, mas apenas o ‘deslocamento das fronteiras da desigualdade’” (YANNOULAS, 2013, p. 24, grifos da autora)

Nesse contexto, ao observarmos as relações sociais de gênero, raça e classe como transversais, interdependentes e interseccionadas, essas desigualdades são ainda mais expressivas nas profissões feminizadas. Ao nos voltarmos para as profissões relacionadas ao Eixo Ambiente e Saúde, as quais em sua maioria envolvem o cuidado, destacamos, com base em Hirata (2016), que essa é uma área denominada como trabalho do *care* (cuidado); é um dos espaços que concentra desigualdades de gênero, classe e raça, tendo em vista que a maioria das pessoas que desempenham atividades como cuidadoras são mulheres, negras e de classes sociais subalternizadas.

Mas por que o cuidado, que devemos, nós, seres humanos, ter acesso, e que em algum momento da vida necessitaremos, passa a ser essencializado como uma função feminina? Essa é uma questão certamente debatida há muito tempo pelas feministas; todavia, ainda que respostas tenham sido feitas, a estrutura da ação permanece quase imutável, pouco se avançando nessa

questão. Tanto o acesso às formações próprias dessas profissões, quanto o seu mercado de trabalho, e especialmente o trabalho não remunerado referente ao cuidado ainda é feminino.

Simone de Beauvoir, antes da década de 1950, ao escrever o livro *Segundo Sexo* já apontava questões sobre o “eterno feminino” e a tudo que a ele se relacionava, perpassando as várias áreas do conhecimento como a biologia, a psicologia, a história, como algo próprio e inerente a todas e a qualquer mulher. É claro, não podemos deixar de contextualizar o tempo histórico e o contexto que permeava essa pensadora. Essas “todas e a qualquer mulher” talvez tivesse uma dimensão restrita, faltando incluir aí as mulheres negras e pobres, as quais transversalizadas por esses marcadores são as que mais sofrem as marcas desse “eterno feminino” criticado por Beauvoir.

Assim, com o intuito de mostrar que algumas polarizações essencializadas se fazem muito presentes na nossa sociedade, resgatamos algumas já apontadas por Saffioti (1987, p. 29), a qual realça dois extremos relacionados ao masculino e ao feminino:

Masculino	Feminino
Superioridade	Inferioridade
Supremacia	Subordinação
Forte	Frágil
Racional	Emotiva

Resultados do contido nesse pequeno quadro delimitam estereótipos, espaços e papéis sociais, os quais, passados anos e anos, ainda se perpetuam tanto em ambientes públicos como privados. Obviamente se percebem mudanças, frutos de questionamentos produzidos tanto por movimentos sociais como por conhecimentos científicos. Todavia, as configurações desse quadro ainda não se alteraram significativamente. Tal como nos apresentou Lucas Bueno de Freitas (2019, p. 147), “O patriarcado trocou as rédeas legalmente materializadas por rédeas socialmente invisibilizadas, renovou-se... inovou-se... portanto temos um novo patriarcado, um neopatriarcado.”

4.2.2 O cuidado como trabalho feminino e as relações com a área da saúde

É mais do que curioso analisar onde, como e quando as mulheres trabalham. Desde que nasce, não é um exagero dizer, uma menina está condenada a um tipo de trabalho que se parece muito com a servidão que, em tudo, é diferente do trabalho remunerado ou do trabalho que se pode escolher dependendo da classe social à qual se pertence. [...]

(Márcia Tiburi, 2019)

Começo esse item trazendo como estímulo a epígrafe em que Márcia Tiburi nos instiga a pensar no quão ainda temos demarcado o nosso lugar de existência como um lugar predeterminado especialmente com base nas condições sociais, econômicas, de gênero e de raça. Mulheres negras são vistas socialmente como mais servis. Explicações biologicistas e biologizantes nos apontam como mais delicadas, atenciosas e, portanto, mais propícias aos lugares de cuidado. Cuidar de pessoas, cuidar da estética, cuidar das dores, cuidar da saúde, cuidar do ambiente... Cuidar, cuidar, cuidar! A saúde sendo algo inerente a todos os seres humanos não deveria ser cuidada por todas/os? Por que o cuidado não pode ser ensinado a todas as pessoas? Por que as profissões relacionadas ao cuidado se centram ainda como profissões feminilizadas e feminizadas? As pessoas que estão inseridas nessas profissões sentem as amarras das relações de gênero, raça e classe que permeiam mais ativamente nesses trabalhos?

Como nos alerta Federici (2017), discutir e entender a importância do trabalho na vida das mulheres não foi uma preocupação dos filósofos. Essa preocupação e a necessidade desse entendimento, tal como propõe a autora, vieram das mulheres, especialmente as feministas, que conseguiram transformar o trabalho das mulheres em tema de análise.

Roxane Alencar Irineu (2018, p. 85) nos lembra sobre a importância da produção de pesquisas, escritos e discussão sobre gênero ao pensarmos as práticas específicas de produção da saúde, especialmente, pois “há um atravessamento de gênero na produção e gestão do cuidado em saúde e de que a incorporação de formas específicas de subjetivar feminilidades e masculinidades se reverte em práticas específicas de produção de saúde [...]”.

Para que possamos avançar na articulação entre o cuidado, a saúde e as discussões de gênero, classe e raça devemos retomar o que se está compreendendo por cuidado; para isso nos valeremos da definição apontada por Berenice Fisher e por Joan Claire Tronto, na década de 1990 e retomada pela última autora:

[...] uma atividade da própria espécie que inclui tudo o que podemos fazer para manter, continuar e reparar nosso “mundo” para que possamos viver nele da melhor maneira possível. Esse mundo inclui nossos corpos, nós mesmos e nosso meio ambiente, e tudo em que procuramos intervir de forma complexa e auto-sustentável. (TRONTO, 2007, p. 287)

Mariana Mazzini Marcondes (2013) partindo de reflexões teóricas anteriormente realizadas especialmente com Yannoulas (2012) destaca ainda que a concepção do cuidado pode ser definida como uma prática social e profissional que objetiva o atendimento das necessidades humanas sejam elas visíveis ou relacionadas aos aspectos emocionais e psicológicos, havendo interação e interdependência entre a/o cuidadora/r e a pessoa que é cuidada.

Conforme historiciza Hirata (2016) o desenvolvimento das profissões ligadas ao cuidado, ou seja, formação profissional, remuneração e expansão para além do espaço doméstico pode ser relacionada a duas possíveis consequências: o envelhecimento da população e a massiva inserção das mulheres no mercado de trabalho. Dagmar Estermann Meyer (1993), ao escrever sobre a divisão do trabalho, especificamente na área da saúde, nos lembra que essa divisão não aparece somente entre as diferentes atribuições das/os agentes que compõem a área conforme suas formações profissionais, mas aloca essa distribuição conforme o gênero, determinando áreas específicas, relações de autonomia e poder desiguais. Essa autora traz no cerne a distinção entre o cuidar e o tratar, em que “o cuidar assume progressivamente um status de atividade banal, secundária e dependente do saber hegemônico que é o tratar”. (MEYER, 1993, p. 50) Nesse contexto se visualiza, por exemplo, as distinções hierárquicas no que se refere à medicina que trata e a enfermagem que cuida. Essas distinções foram também apresentadas por Lucila Scavone (2005) em reflexão realizada por Saillant (1991)⁵⁵ em que, ao se ter em vista as palavras na língua inglesa *to care* (cuidar) e *to cure* (curar),

se observa que essas carregam em suas definições distinções históricas do saber/poder médico que separa as atividades dos cuidados da vida (preventivos) com aquelas ligadas “a reparação instrumental do corpo doente” (curativos). Isso distingue também os saberes, separando aqueles ligados ao cuidar, os quais geralmente as mulheres dominam, daqueles ligados ao reparar, cujo domínio está com a ciência médica. [...] Essa separação desvaloriza o cuidar em si, expurgando-o do campo médico profissional e restringindo-o ao campo do privado, afetivo, familiar, logo, do não profissional. Além disso, há nessa distinção a idéia (sic) de que o cuidar é inato às mulheres e não construído socialmente. O mesmo ocorre com o conjunto de conhecimentos historicamente construídos pela experiência das mulheres nos cuidados à saúde. [...] De um lado temos as mulheres com

⁵⁵ SAILLANT, F. Les soins en péril: entre la nécessité et l'exclusion. **Recherches Féministes**, 1, (14), 1991.

um cuidar/saber/poder historicamente constituído no campo da saúde, de outro lado, temos a sociedade atribuindo-lhes uma função decorrente desse saber. (SCAVONE, 2005, p. 104, 105, 109, grifos da autora)

Saberes-poderes que são construídos socialmente e atribuídos especialmente conforme as definições de gênero, raça e classe. Não se quer aqui aprisionar a discussão desconsiderando-se os avanços vivenciados em que se observa, atualmente, a inserção de mais mulheres na medicina, na odontologia e outras profissões com maior *status* social na área de saúde. Todavia, ainda hoje observa-se a feminilização de profissões consideradas de menor prestígio, como enfermagem (seja ela em nível técnico como em nível de graduação) e saúde bucal. Nessas profissões, há uma predominância feminina e os homens que aí se inserem “sofrem” também os efeitos da feminização.

Nesse sentido, em relação às profissões da área de saúde, é possível voltarmos aos conceitos propostos por Yannoulas (2011) e observarmos que a feminização do cuidado se manifesta tanto no que se refere ao caráter quantitativo, ou seja, presença predominante de mulheres responsáveis pelo cuidar, quanto ao fato de que se esperam características e estereótipos relacionados à feminilidade como parte fundamental dessa atividade, tais como a delicadeza, a sensibilidade e o carinho e, com base nisso essas profissões possuem um *status* de inferioridade e de desvalorização. Tronto (2007) há muito tempo vem alertando que o cuidado é desvalorizado em sociedades em que o espaço doméstico e as atividades a ele ligadas, bem como aquelas ligadas às emoções também são desvalorizadas, ao contrário das demais funções e atividades socialmente ligadas ou próximas à racionalidade e à objetividade, atributos ditos como masculinos e muito mais valorados.

Marcondes (2013, p. 270) destaca que

A profissionalização do cuidado, embora busque muitas vezes afirmar-se como conhecimento técnico, não relacionado às emoções, está marcada pelos aspectos emocionais e afetivos do cuidado, o que torna esses(as) profissionais integrantes do que Soares (2010) denomina proletariado emocional, já que não lhes é facultado o controle do fluxo das emoções, sujeitando-se às emoções da pessoa cuidada, especialmente quando existe assimetria de relações de poder, desfavoráveis à primeira (ex.: enfermeira negra que atende a um paciente rico e branco).

Ao exemplo apresentado por Marcondes, acrescentamos também uma massoterapeuta negra que atende um homem branco que vai ao atendimento com intenções duvidosas e durante a sessão manifesta todos os estereótipos e preconceitos que visualizam a mulher negra como objeto de desejo sexual. Esses dois exemplos trazem à tona uma realidade que pode ser vivenciada por

egressas do IFPR. Nesse sentido, questionamos se essas situações ocorrem de fato nas vivências das egressas e, caso ocorram, como elas são compreendidas pelas profissionais?

É a partir desses questionamentos e do tensionamento das amarras da divisão sexual do trabalho e das “verdades” justificadas pelas diferenças biológicas sexuais que vemos a importância dos feminismos e dos estudos interseccionais, os quais, a nosso ver, descortinam as desigualdades presentes nesse processo.

5 CAMINHOS PERCORRIDOS E AS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Não há nada mais importante na vida do que aprender a pensar, e não se aprende a pensar sem aprender a perguntar pelas condições e pelos contextos nos quais estão situados os nossos objetos de análise e de interesse.

(Márcia Tiburi, 2019)

Agora que conhecemos os pressupostos teóricos e o local da pesquisa, vamos detalhar como ela se configura e apresentar as/os participantes. Ao nos atermos ao que destacam Herivelto Moreira e Luiz Gonzaga (2006), quando nos dizem que desde a concepção, a realização e a conclusão, a pesquisa constitui-se por uma interação dialética de análise e reanálise, que incluiu o aprender a pensar e a perguntar, e pelo fato de que a pesquisa que nos propomos tem como participantes pessoas inseridas em contextos sociais diversos, e que se constituem como sujeitos atravessados por marcadores sociais, compreendemos que esta pesquisa é qualitativa de natureza interpretativa.

Somado a isso, em um processo interdependente que inclui a escolha metodológica adequada ao campo de pesquisa e a necessidade de se considerar o campo para proceder a escolha metodológica mais adequada a ele, compreendemos que esse caminho inclui o método, as técnicas, a experiência pessoal e sensibilidade da/o pesquisadora/r. É o trilhar desse caminho que pretendemos discorrer neste capítulo. Assim, a metodologia proposta, as técnicas de pesquisa a serem utilizadas, tudo isso entrelaçado pelas experiências pessoais e profissionais serão base para nossa discussão por aqui. Destaca-se, porém, que ainda que tenhamos optado por trazer o percurso metodológico como uma seção, nesta tese, a discussão epistemológica e a discussão sobre ciência permeará todo o trabalho, havendo, assim, uma mistura, uma diversidade, que entendemos ser necessária para a compreensão da sociedade e do movimento dialético presente na relação teoria e prática. Ademais, ratificamos que se exclui, neste trabalho, qualquer perspectiva de neutralidade científica, o que não significa a exclusão do rigor, da crítica e da ética científica.

5.1 A pesquisa qualitativa entremeada por uma ciência contextualmente envolvida

Antes de entrarmos na discussão propriamente relacionada às descrições metodológicas desta pesquisa é importante nos posicionarmos quanto à concepção de ciência que nos direciona.

Pensamos aqui uma ciência que, a partir das contribuições críticas dos estudos feministas e da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), é ampliada e tem por base um conhecimento situado (HARAWAY, 1995), por aqui demarcamos que o viés feminista permeará nosso caminho teórico e metodológico. Pois entendemos que, com base na crítica feminista à ciência, tem-se a proposição de uma nova forma de fazer ciência, ou seja, uma possível epistemologia de viés feminista. Epistemologia, conforme acentua Haraway (2009), que deve reconhecer a diferença, desconsiderando as identidades naturalizadas, passando à defesa de um processo de coalizão por afinidades. Nesse sentido, questionando-se os pressupostos da ciência moderna em que o androcentrismo a constitui como ciência “universal”.

Como destaca Haraway (1995), não se pretende, em nossas pesquisas sobre os estudos de gênero, em que as lentes do feminismo é que nos guiam o olhar, abrir mão do rigor e da objetividade da ciência, ao contrário, se quer pensar em uma “prática da objetividade que privilegie a contestação, a desconstrução, as conexões em rede e a esperança na transformação dos sistemas de conhecimento e nas maneiras de ver.” (HARAWAY, 1995, p. 24)

Ou, ainda, tal como propõe a conversa de Cecília Sardenberg (2002a, p. 99) com Evelyn Fox Keller (1996), as pesquisas sob o viés da epistemologia feminista não têm por base o relativismo. Keller (1996) sugere que se tenha em vista a desconstrução da oposição em que se relaciona a objetividade como característica masculina e subjetividade como feminina, reconceituando a objetividade “como um processo dialético, que dê conta também da autorreflexão e que, assim, seja distinto do ‘objetivismo’ que tem caracterizado grande parte da empreitada científica”. (SARDENBERG, 2002a, p. 99, grifos da autora)

Como já nos alertava Antônio Gil (1999), ao nos referirmos ao termo ciência, dificilmente nos lembramos ou encontraremos com facilidade sua referência às ciências sociais. É, no limiar dessa “desprestigiada” ciência que se trata esta pesquisa, e, estando nela inserida, podemos dizer, trata-se de uma pesquisa social. E como tentaremos evidenciar, se fundamenta por bases teóricas e metodológicas que a constituem para além de uma “objetividade fraca”. (HARDING, 1986)

Resgatando a contribuição apresentada por Gil (1999, p. 42), podemos definir a pesquisa social como um

[...] o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social.

Como parte do processo investigativo que nos propomos, esta pesquisa pode ser definida como qualitativa, pois ainda que nos utilizemos de dados quantitativos como um processo de complementariedade, entendemos que não se pode quantificar a percepção de pessoas que serão participantes desta pesquisa.

Conforme Hermengarda Alves Ludke – Menga Ludke – e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (1986, p. 12), o material obtido em pesquisa na educação “é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos, extratos de vários documentos”. Descrever e interpretar todos esses dados e informações requer da/o pesquisadora/r atenção para o maior número de elementos presentes na situação estudada, observando especialmente aquilo que, para o senso comum, pode ser algo trivial, mas que, todavia, oculta significados importantes para o conhecimento do fenômeno. Nesse sentido, a ação reflexiva é parte constituinte de todo processo de descrição e interpretação.

Ao compreendermos a natureza descritiva e interpretativa desta pesquisa, é importante que pontuemos a necessidade de se pensar em lugar de fala. Nesse sentido, recorremos ao que nos apresenta Rosane Borges (2017, s/p, grifos da autora) quando afirma que:

[...] pensar em lugar de fala é uma postura ética, pois saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo. [...] lugar de fala “é a posição de onde olho para o mundo para então intervir nele”. [...] Não podemos confundir lugar de fala com política existencialista e identitária, o lugar de fala informa que aquela identidade e cultura conforme os modos como nos colocamos no mundo, como vemos o mundo. [...] repito, do lugar de fala pelo qual ela vê o mundo, espera-se que ela assuma a questão ética relacionada a discriminação e ao racismo.

A nosso ver, ao descrevermos e interpretarmos fenômenos sociais, nos posicionamos em um determinado “lugar de fala”, em uma determinada localização social. Conforme destaca Djamila Ribeiro (2019, p. 85), “[...] O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternizados”.

Compreendendo meu lugar de fala o qual, de certa forma, hoje é um lugar de privilégios e se apresenta como uma relação de proximidade com as/os participantes, pretendo nesse parágrafo trazer um pouco desse meu posicionamento social. Como relatei, hoje me encontro em um lugar de privilégios, entretanto isso nem sempre foi realidade em minha vida. Venho de uma família que passou por muitas dificuldades financeiras. Meus pais eram trabalhadores rurais não proprietários e os estudos não fizeram parte de suas vidas. Como morávamos na zona rural, aos 12 anos mudei

para a casa da minha avó para estudar e trabalhar. Ser babá e posteriormente auxiliar de dentista foram parte das minhas atividades laborativas enquanto estudava. Obviamente, por questões de classe, sempre em escolas públicas. Na fase de escolha profissional, inicialmente prestei vestibular para odontologia, todavia, não tive êxito em passar em uma instituição pública e acabei, por necessidade, desistindo de tentar novamente e optei por fazer serviço social. Apesar de não ser minha escolha inicial, essa foi a profissão que me escolheu e nela aprendi e me realizei. Hoje, em vista de muitas oportunidades, as quais incluí a possibilidade de estudar e cursar pós-graduação em uma instituição pública, sou uma pesquisadora branca, servidora pública que trabalha no local em que esta pesquisa se realizou. Reconhecendo meus privilégios de branquitude e com condições dignas de trabalho, ser classe trabalhadora me constitui e me faz ver que esses privilégios deveriam ser de todas as pessoas. A partir deste breve relato, ainda que haja com as/os participantes uma relação de assimetria constituída pela relação pesquisadora/participantes, entendo que muito do meu lugar de fala relaciona-se à vivência delas e deles.

Ao destacar o meu posicionamento, o meu lugar de fala, vou deixando nítido que a ciência que temos por base não é isenta de valores, não é neutra. Ela é ética, valoriza as pessoas e está envolvida nos processos, e para isso se deve conhecer os contextos. Especialmente no que se refere às ciências sociais, área em que se localiza esta pesquisa, conforme aponta Minayo (2013), seu “objeto” é histórico, tem caráter social, conforme destaca Pedro Demo (1995), e ainda exprime a dimensão política do ato de pesquisar, como manifesta Rubens Alves (1984).

Em relação à ciência, como conhecimento que pode ser questionado, desconsiderado e remontado é importante inclusive tensionar toda a aura que envolveu a dita revolução científica. Para tal, voltamo-nos ao que apresenta Allan Debus (2004, p. 2, grifos do autor) que nos faz refletir que o Renascimento apresenta diversas conotações, todavia implicou “uma espécie de ‘renascer’ do conhecimento [...]. Correspondeu também, ao período de desenvolvimento de uma nova ciência”. Essa espécie de Revolução Científica, de nascimento da ciência moderna, tem características que até hoje são hegemônicas, por exemplo, ser considerada “uma poderosíssima *força unificadora* da história do mundo”, (ROSSI, 2001, p. 22, grifos do autor) Além disso, citamos o caráter androcêntrico que a constituiu (KELLER; LONGINO, 1996; SCHIENBINGER, 2001; HARDING, 1986; SARDENBERG, 2002a). Tal como apresenta François Graña (2004, p. 3), “o androcentrismo presente na história das ciências, na sua teoria e prática, é uma das chaves que explicam a persistência do sexismo na educação e sua resistência para a mudança”.

Esse conceito de ciência como universal, poderosa, neutra e androcêntrica, deve ser questionado e tensionado, considerando-se especialmente as relações ético-políticas implicadas no fazer científico. As críticas a esse modelo de ciência, denominada Ciência Moderna, foram (e ainda são) alvo dos estudos feministas, todavia, conforme nos lembra Ângela Maria Freire de Lima e Souza (2002, p. 77, grifos da autora), essas “reflexões críticas sobre seus fundamentos emergiram há muito tempo, especialmente entre os epistemólogos, como Kuhn (2000), em *A Estrutura das Revoluções Científicas*, Feyerabend (1993), em *Contra o Método*, Morin (2001), em *Ciência com Consciência*, entre outros”. Em especial essas reflexões críticas apontaram que a “observação científica nunca é neutra ou inocente [...] e está assentada em um paradigma de simplificação, em lugar de reconhecer e trabalhar com a complexidade.” (LIMA E SOUZA, 2002, p. 77)

Voltando à crítica à ciência como proposta de discussão da epistemologia feminista, tal como apresenta Sardenberg (2002a, p. 100) ao retomar a contribuição de Hellen Longino (1996, p. 277), “o feminismo (ou os feminismos) atua no campo da ciência, no sentido de provocar refinamentos, correções, rejeições ou mesmo compartilhando assertivas e modelos formulados por outras semelhantes forças”.

Nesse sentido, a partir do que nos apresenta Haraway (1995), compreendemos que a produção científica tem por base a parcialidade, sendo necessário contextualizar nosso objeto de pesquisa, nos inserindo também nesse processo contextualizado. A objetividade, nessa perspectiva, reside na contextualização. Nesse sentido, ultrajando o falso universalismo de uma única ciência, ideologicamente construída, feita por um tipo de homem, o homem branco ocidental. Aqui, mais uma vez associo diretamente a proposta desta pesquisa que compreende a diversidade que compõe o espaço da ciência e da tecnologia, no meu caso a Educação Profissional e Tecnológica, e retomo a contribuição de Haraway (1995, p. 30) para a qual se faz necessário pensar em políticas e epistemologias em que a parcialidade possa fazer parte do conhecimento racional. Para tanto, essas ciências e tecnologias, “São propostas a respeito da vida das pessoas; a vida desde um corpo, sempre um corpo complexo, contraditório, estruturante e estruturado, *versus* a visão de cima, de lugar nenhum, do simplismo”. É essa contextualização e parcialidade que buscarei nesta pesquisa.

Harding (1993) nos instiga a considerarmos que da mesma forma que não se pode ter o homem como sujeito universal da ciência, não tem valia substituímos por uma mulher essencializada. É preciso mais uma vez pensar na parcialidade, na contextualização, pensar nas diversas intersecções que constituem esses sujeitos. Dessa forma, pensar em gênero requer

necessariamente que pensemos, minimamente, em raça e classe também como categorias de análise. Pensar na possibilidade proposta por Harding (2015) em uma objetividade forte, associada a uma teoria da perspectiva ou um lugar de fala, como nos traz Ribeiro (2019), que contemple os grupos socialmente vulnerabilizados que estão inseridos em um contexto material, todavia permeados por conhecimento simbólico, em um processo de autocompreensão e agenciamento humano. Nesses grupos estão inseridas/os as/os participantes desta pesquisa.

5.2 Construindo informações: processos e angústias desse momento

Considerando as implicações éticas do fazer científico e especialmente tendo por base as Resoluções CNS n. 466/2012 e n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que normatizam as pesquisas realizadas com seres humanos, esta pesquisa foi apresentada e aprovada pelos Comitês de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Instituto Federal do Paraná conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE: 30647820.0.0000.5547 e CAAE: 30647820.0.3001.8156, respectivamente. Assim, o caminho preliminar para a construção das informações iniciou-se pela etapa de aprovação do projeto. Destacamos que a colaboração institucional foi fundamental no fornecimento das informações para que pudéssemos acessar às/aos egressas/os. Assim, dados como nomes, datas de conclusão de curso e e-mail das/os egressas/os foram solicitados à Diretoria de Ensino de Londrina e à Diretoria de Registro e Acompanhamento Acadêmico – DIRAC/PROENS, a qual, em conjunto com a Seção de Acompanhamento de Estágios e Egressos da Pró-Reitoria de Ensino (Sae/Proens)⁵⁶, prontamente nos atendeu.

Para o alcance dos objetivos propostos, tivemos por base o levantamento bibliográfico de referências que discutem gênero, raça e classe, Educação Profissional e mercado de trabalho, as quais compõem os pressupostos teóricos desta tese. Também nos utilizamos da análise de documentos inerentes aos cursos Técnico em Enfermagem, Técnico em Massoterapia, Técnico em Prótese Dentária, Técnico em Radiologia e Técnico em Saúde Bucal.

⁵⁶ Recebemos uma planilha contendo uma relação com nomes e contatos de e-mail de egressas/os. A essa listagem, posteriormente, ao confirmarmos os dados com as direções de ensino e no sistema de informações acadêmicas, foram acrescentados concluintes do ano de 2019 e excluídos todos os nomes constantes como concluintes de 2015, visto que essas pessoas finalizaram seus cursos em 2014, não fazendo parte da amostra para esta pesquisa. Dessa forma, no total, tivemos uma amostra de 1082 nomes. Todavia, do total, 203 não apresentavam endereço de e-mail, o que impossibilitou, de antemão, a tentativa de contato.

Para darmos conta da pesquisa, como técnicas para a construção das informações junto às/aos participantes, nos utilizamos das seguintes ferramentas:

- Questionário *online* enviado ao universo de egressas/os, do período de 2015 a 2019 dos cursos citados acima. O questionário foi realizado na ferramenta *google formulários*. A escolha dessa técnica, parte mais quantitativa da construção das informações, relaciona-se ao fato de considerarmos essa uma primeira etapa de aproximação com as/os participantes, estabelecendo-se aí um conhecimento mais geral de suas percepções sobre a formação profissional e o mercado de trabalho. Uma vantagem que podemos apontar dessa técnica escolhida está no fato de que as respostas, assim que preenchidas pela/o participante, automaticamente compõem um banco de dados. Ainda, mesmo que aparentemente trate-se de um instrumento mais quantitativo, nos valem de questões abertas as quais foram fundamentais para que pudéssemos compreender as relações de gênero, classe e raça tanto no ambiente formativo quanto no mercado de trabalho em que essas/es egressas/os estão ou poderiam estar inseridas/os.

- Entrevista semiestruturada realizada com o objetivo de aprofundamento das percepções e questões relacionadas à temática proposta nesta pesquisa. A escolha da entrevista como técnica se justifica especialmente pelo caráter interativo que ela proporciona. Como forma de registro das informações, nos utilizamos de gravação e anotação durante a entrevista.

Para que pudéssemos compreender como estava a receptividade desses instrumentos, no final do mês de março de 2021, enviamos o questionário *online* e realizamos entrevistas como pré-testes. Esse momento foi de grandes incertezas e angústias, visto o fato de que, ao enviarmos o e-mail para 9 pessoas, escolhidas aleatoriamente, não tivemos retorno de nenhuma. Isso, a nosso ver, se deu por alguns possíveis motivos, dentre eles: os endereços obtidos estavam desatualizados, o e-mail não representa um meio recorrente de comunicação com as/os participantes e, devido ao momento histórico/pandêmico que estamos vivendo, há um excessivo cansaço que permeia nossos cotidianos. Disso concluímos que o caminho para conseguirmos ter acesso às/aos participantes seria cansativo e por vezes, desestimulante.

Dando continuidade ao processo de pré-teste, passados 15 dias do envio do e-mail, resolvemos buscar as/os estudantes na rede social *facebook*. Essa busca foi mais efetiva e novamente enviamos o link para o questionário para as 9 pessoas. Dessas, nos retornaram positivamente 3, as quais responderam ao questionário e participaram da entrevista, a qual foi realizada no formato *online*, por meio dos aplicativos de comunicação *WhatsApp* e *Google Meet*

As/os participantes dessa primeira etapa foram: um egresso do curso Técnico em Enfermagem, uma egressa do curso Técnico em Massoterapia e uma egressa do curso Técnico em Prótese Dentária.

Tendo em vista o retorno dessas/es, pequenas alterações foram realizadas no questionário, especialmente no sentido da compreensão rápida e eficaz do que pretendíamos perguntar. O roteiro da entrevista foi mantido, ajustando-o às sugestões propostas pela banca de qualificação e por se tratar de uma entrevista semiestruturada, nos deu possibilidade de caminharmos conforme o desenrolar das perguntas. Destaca-se que após o envio da transcrição da entrevista para validação, essas/es participantes consentiram em validar o pré-teste como uma entrevista realizada. Nesse contato com as/os estudantes, outro obstáculo se apresentou: a coleta de assinaturas para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendendo o momento em que estamos vivendo em que a pesquisa foi realizada *online*, inicialmente indagamos às/aos participantes se elas/eles tinham possibilidade de preencher e encaminhar o termo por e-mail. Somente uma sinalizou essa possibilidade. Para as outras participantes imprimimos e enviamos por correio o documento.

Continuando o processo de construção das informações, em meados de abril enviamos e-mail a todos os contatos com endereços eletrônicos informados pela SAEE e obtidos no SIGAA; todavia, muitos retornaram com mensagem de erro (mais de 10% dos contatos) e, como prevíamos, tendo em vista a experiência do pré-teste, o retorno das/os participantes foi extremamente baixo, e, passados 15 dias, somente 30 estudantes responderam ao questionário. A partir desse resultado, iniciamos a busca por outra forma de contato e tal como fizemos no pré-teste, recorremos ao *Facebook*. Nome a nome foi buscado e inicialmente enviamos o convite, via mensagem privada, àquelas/es que não possuíam e-mail ou que havia mensagem de erro. Como o resultado foi mais eficaz, resolvemos seguir, concomitantemente, por esse caminho, enviando o convite a todas/os que possuíam contas nessa rede social. Entretanto, isso nos sinalizou, de antemão, que possivelmente pelos motivos apontados anteriormente, o alcance e a receptividade da pesquisa poderiam ser prejudicados.

Mesmo tomando esse caminho, destacamos que, ao enviarmos o convite, muitas pessoas não visualizaram, não responderam a mensagem, outras/os sinalizavam que iriam responder posteriormente, porém não finalizavam esse processo e 05 informaram não ter interesse na temática da pesquisa. Apesar de desgastante físico e emocionalmente, esse momento também nos mostrou um caminho de proximidade com as/os participantes. Em meio às suas redes sociais pudemos

observar o quanto o IFPR foi representativo na formação dessas/es profissionais e o quanto suas profissões se faziam destaque na apresentação de sua página pessoal.

Para mantermos a proposta do cronograma, o questionário permaneceu aberto de abril a meados de agosto. Nesse ínterim, o convite à participação na pesquisa foi encaminhado mais de uma vez à relação total de egressas/os que tínhamos disponível. Ao final, totalizaram 167 respostas ao questionário. Dessas, 73% das/os respondentes também se dispuseram a participar da entrevista, o que, de certa forma, mostrou receptividade à temática da pesquisa proposta.

Como não foi possível a realização de entrevista com o universo de egressas/os que se voluntariaram para essa etapa, priorizamos, para o contato, as/os primeiras/os a se voluntariarem, considerando os seguintes critérios: distribuição por cursos, identificação por raça e identificação por gênero. Como parâmetro inicial, definimos que a entrevista seria realizada com uma pessoa de cada gênero em cada um dos cursos, respeitando a distribuição por *campus* e, caso necessário, com mais de um participante, considerando as maiores porcentagens de participação dos cursos no questionário.

Nessa fase, ao contarmos para o agendamento, muitas/os voluntárias/os (9) optaram pela não realização da entrevista. A justificativa unânime foi falta de tempo. A partir dessas negativas e na busca por novas/os voluntários, o critério da identificação por raça e gênero (no caso do Técnico em Saúde Bucal e Prótese Dentária), foi prejudicado. À medida em que observamos que as informações se tornaram repetitivas, findamos essa etapa, com a participação de 20 pessoas e um total aproximado de 700 minutos de gravação. Tal como no pré-teste, todas as entrevistas foram realizadas no formato *online*, por meio do aplicativo *WhatsApp* e *Google Meet*. Após cada transcrição, o material foi enviado às/aos participantes para validação.

A seguir, apresentamos um quadro com a descrição das/os participantes da entrevista:

Quadro 2 – Participantes da entrevista

	Nome	Formação técnica	Cor/etnia	Gênero	Idade	Trabalha na área
01	Fabiano de Cristo	Enfermagem Curitiba	branca	Homem cis	23a	sim
02	Ana	Enfermagem Londrina	parda	Mulher cis	42a	sim
03	Benoni	Enfermagem Londrina	branca	Homem cis	23a	sim
04	Edith	Enfermagem Curitiba	branca	Mulher cis	28 a	sim

05	Shantala	Massoterapia Curitiba	branca	Mulher cis	41a	sim
06	Mario	Massoterapia Londrina	branca	Homem cis	41a	sim
07	Tiffany	Massoterapia Curitiba	indígena	Mulher cis	41a	não
08	Wilson	Massoterapia Curitiba	branca	Homem cis	46a	sim
09	Maria	Massoterapia Londrina	preta	Mulher cis	45a	não
10	Deolinda	Prótese Dent. Curitiba	branca	Mulher cis	44a	sim
11	Clymene	Prótese Dent. Londrina	branca	Mulher cis	36a	não
12	Pierre	Prótese Dent. Curitiba	amarela	Homem cis	35a	sim
13	Elvira	Prótese Dent. Curitiba	branca	Mulher cis	50a	não
14	Manuel	Radiologia Curitiba	branca	Homem cis	23a	não
15	Grace	Radiologia Curitiba	branca	Mulher cis	35a	não
16	Marie	Radiologia Curitiba	branca	Mulher cis	24a	sim
17	Beatriz	Saúde Bucal Londrina	parda	Mulher cis	29a	sim
18	Lucy	Saúde Bucal Londrina	preta	Mulher cis	23a	sim
19	Isabella	Saúde Bucal Curitiba	parda	Mulher cis	25a	sim
20	Julieta	Saúde Bucal Curitiba	preta	Mulher cis	26a	sim

Fonte: Entrevista com Egressas/os 2021. Elaboração própria

Para a denominação das/os participantes, nos utilizamos de nomes fictícios, e a escolha desses se deu privilegiando pessoas que, a nosso ver, foram/são importantes para as profissões do Eixo Tecnológico Saúde. Ao final, nos apêndices, juntaremos um breve relatório explicativo sobre essas pessoas. O intuito de nomeá-las e não somente enumerá-las é também parte da metodologia a que temos em vista, considerando-as participantes ativas de todo o processo de construção da tese.

Seguindo o percurso metodológico, após a conclusão das técnicas de construção das informações, e em vista da grande quantidade de materiais, dados constituídos por páginas e mais páginas de informações, a nossa preocupação estava em reduzir o *corpus* para que assim pudéssemos adentrar com mais profundidade na análise. Para esse processo, nos valem de um software de apoio e análise qualitativa, o Maxqda. Esse instrumento foi importante para

organizarmos preliminarmente o material e com ele foi possível construirmos os núcleos temáticos⁵⁷ e os tópicos de discussão que os compunham e elaborarmos gráficos e mapas que possibilitaram uma melhor visualização desse processo.

5.3 As informações e as formações de discursos

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas práticas normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

(Norman Fairclough, 2016)

A fase de análise de dados se apresenta como o espaço em que a/o pesquisadora/r munida/o de toda fundamentação teórica deve trazer para a discussão a sistematização dos resultados de sua pesquisa. Constitui-se como o momento de *práxis*, em que a teoria e a prática se articulam e se cruzam para a interpretação da temática analisada. Somos mobilizadas/os, tal como propõe Eni Orlandi (2009, p. 28), a compreender que “[...] a natureza dos materiais analisados, a questão colocada, as diferentes teorias dos distintos campos disciplinares – tudo isso constitui o dispositivo analítico”.

Destaca-se que esse percurso não é uma tarefa fácil, pois em geral muitos são os “achados” e muitas informações parecem já ter sido amplamente evidenciadas, todavia carecem de discussão dialógica com as/os participantes da pesquisa. Assim, tendo em vista todo o caminhar da pesquisa, bem como os referenciais teóricos utilizados, nos valemos de uma análise interdisciplinar e, por vezes, crítica, o que nos leva a uma aproximação com a análise de discurso (sem, contudo, nos afastar completamente do conteúdo obtido). Afinal, no decorrer da fundamentação teórica, bem como no que projetamos para a metodologia, compreender que os dados a que teremos acesso provêm de sujeitos inseridos em contextos sociais diversos, alinha-se, de certa forma, à análise de discurso para a qual três elementos são fundamentais: linguagem, história e sujeito. (ORLANDI, 2007)

⁵⁷ Na próxima seção, detalharemos sua constituição.

Essa forma de análise, para além de uma técnica, constitui-se como uma ferramenta epistemológica a qual se utiliza das influências do materialismo, da linguística e da teoria do discurso. As influências do materialismo histórico apresentam-se com maior profundidade, especialmente a partir do conceito de ideologia, como relação imaginária dos indivíduos em relação com as condições concretas que o constituem. (ORLANDI, 2007)

Destaca-se, todavia, que a análise de discurso como epistemologia é heterogênea. Assim, de antemão, destacamos nossa aproximação com a Análise de Discurso Crítica – ADC. De acordo com Norman Fairclough (2016), um dos principais teóricos e impulsionadores dessa epistemologia, dentre as principais diferenças entre a ADC e a análise de discurso (AD) francesa está a pouca atenção dada pela AD, à luta e à transformação nas assimétricas de poder instituídas por grupos e organizações dominantes. Nesse sentido, o sujeito participante das pesquisas em ADC são construídos e se constroem pelo discurso, constituindo-se uma relação dialética e não somente de assujeitamento, tal como preconiza a AD. De acordo com Fairclough (1992), a teoria social do discurso, no uso da linguagem, constitui os seguintes elementos: (i) identidades sociais, (ii) relações sociais, e (iii) sistemas de conhecimento e crença.

Partindo desses elementos, os textos como conteúdo materializado do discurso, concretizados tanto na forma oral como escrita, refletem e constroem formas de representar, de agir, de ser, de se relacionar e se inter-relacionar com o mundo físico e social. Com base nas nossas escolhas lexicais, evidenciamos nossos valores, crenças, nossos posicionamentos político, social e ideológico. (FAIRCLOUGH, 1989; HEBERLE, 2000) Nas palavras de Fairclough (2008, p. 175, tradução livre):

[...] qualquer texto pode ser considerado como entrelaçando significados “ideacionais”, “interpessoais” e “textuais”. Seus domínios são, respectivamente, a representação e o significado do mundo e da experiência; a constituição [...] das identidades dos participantes e das relações interpessoais que se estabelecem entre eles e a distribuição entre a informação dada *versus* o novo [...].⁵⁸

Conforme destacam José Ribamar L. Batista Junior, Denise Tamaê B. Sato e Iran Ferreira Melo (2018, p. 8), a ADC possui diferentes abordagens; no entanto, uma característica comum delas é “a preocupação social, a utilização da pesquisa para desvelamento de situações assimétricas

⁵⁸ “[...] puede considerarse que cualquier texto entreteje significados ‘ideacionales’, ‘interpersonales’ y ‘textuales’. Sus dominios son, respectivamente, la representación y la significación del mundo y la experiencia; la constitución [...] de las identidades de los participantes y de las relaciones interpersonales que se establecen entre ellos, y la distribución entre la información dada vs. nueva [...]”.

de poder e a transdisciplinaridade”; assim, para além de uma análise linguística, contempla a crítica social.

É importante pontuar que para a ADC faircloughiana, a qual nos inspira neste trabalho, quatro conceitos-chaves se entrecruzam e integram os aspectos teórico-metodológicos que a constituem: discurso, ideologia, poder e hegemonia.

O discurso, como parte da proposta da teoria social do discurso, proposta por Fairclough (2016), se constitui como um elemento da prática social, um modo de ação, de representação, numa relação dialética entre o discurso e a estrutura social que contribui para constituição de ações, de relações sociais, de conhecimentos e saberes. A construção das identidades sociais, é, pois, uma forma de reprodução da sociedade, com possibilidade também de transformá-la. Descrever o contexto social e as implicações do processo de globalização que permeiam as práticas discursivas e práticas sociais das/os participantes é parte fundamental e certamente compõem a ADC. O discurso, além da linguagem, envolve aspectos ideológicos e de poder. Nesse sentido, a ideologia e o poder são os dois outros conceitos fundamentais da ADC.

As ideologias, conforme nos apontam Luciane Cristina Eneas Lira e Regysane Botelho Cutrin Alves (2018, p. 109), com base na contribuição teórica de Fairclough, “são representações de elementos da realidade, concebidas em diversas dimensões e formas nas práticas discursivas e que podem contribuir para instaurar, sustentar ou transformar relações sociais de poder, dominação e exploração”. Ao tensionar as ideologias contidas nas assimetrias de poder em um problema social é objetivo do analista social desnaturalizá-las com o objetivo de mudança social. Além da análise da linguagem, ao se observar um problema social, é necessária uma análise crítica, compreendendo o contexto que o envolve. O analista de discurso crítico, além do texto, deve analisar a prática/ relações e as representações que se imbricam no discurso assumido ou contestado pela/o participante. Esse discurso compõe-se por muitas vozes, sejam elas de pessoas ou instituições. E tal como aponta Antonio Stecher (2010, p. 101, tradução livre):

Estas são formas particulares de usar a linguagem para interagir, representar e identificar em um domínio social específico. Além das ordens discursivas locais, é possível falar, em um nível mais geral, de uma ordem discursiva da sociedade, que dá conta das relações e limites entre as ordens discursivas locais.⁵⁹

⁵⁹ “Se trata de particulares formas de usar el lenguaje para interactuar, representar e identificarse en un dominio social específico. Más de los órdenes del discurso de carácter local, es posible hablar, a un nivel más general, de un orden del discurso de la sociedad, el que da cuenta de las relaciones y límites entre los órdenes locales del discurso.”

Nesse sentido, podemos lembrar do discurso pedagógico, do discurso médico, ou, no caso desta pesquisa, dos discursos que versam sobre o racismo e o machismo. Neles, as diversas vozes que os constituem, carregam e incluem valores, conhecimentos e crenças (interdiscursos), os quais são, de certa forma, consentidos pelos diversos sujeitos que compõem a sociedade, tornando-se hegemônicos.

O conceito de poder atrela-se diretamente ao conceito de hegemonia. Assim, a ADC, ao ter em vista a intenção de questionamento das relações assimétricas de poder, o compreende como instável, com possibilidades de mudança. Pois, concordando com Sato e Batista Jr. (2018), entendemos que as posições de poder, ainda que hegemônicas, não são estanques, ao contrário, são passíveis de transformação. Nesse sentido, a ação reflexiva tem importante papel. A partir da consciência dos processos de opressão e subordinação de um poder dominante, em confronto com a realidade, é possível que a/o subordinada/o oprimida/o construa ferramentas para buscar saídas para essa condição. Nesse sentido, olhando para a temática que envolve esta pesquisa, entendemos a educação como uma dessas ferramentas possibilitadoras de mudanças.

Hegemonia é um conceito resgatado de Antonio Gramsci (1971)⁶⁰ e trata da tentativa de universalização do particular, com o objetivo de atingir e manter o poder, “é a liderança, tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade”. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 127) No conceito de hegemonia apontado por Gramsci o poder se torna hegemônico a partir do consentimento, mesmo que inconsciente, dos sujeitos. Assim, as relações hegemônicas tornam-se naturalizadas e não são comumente questionadas.

É a partir da linguagem, falada, escrita e vivenciada e, por consequência do discurso, como dimensão da prática social, que se tem a materialização da ideologia. Por consideramos as/os participantes como sujeitos histórico e social, e constituídos por ideologias (que não são estanques, e, portanto, podem ser questionadas) e com possibilidade de resistência é que compreendemos que a contribuição e aproximações com a epistemologia da ADC permeará as discussões no decorrer da tese.

Assim, nesta pesquisa, a inspiração para a análise das informações, constituídas a partir do *corpus* resultante da fundamentação teórica por aqui utilizada, da síntese textual do questionário aplicado e das entrevistas, foi a ADC. Em específico, o modelo tridimensional dialético-relacional proposto por Fairclough (2016), o qual contempla o discurso e sua análise em três dimensões: como

⁶⁰ **Selections from the Prison Notebooks.** Q. Hou; G. Smith (org. e trad.). New York: International Publishers.

texto em si, como prática discursiva resultante e que resultará na ação, interpretação e representação social e como prática social considerando o contexto situacional e institucional vivenciado pelas/os participantes da pesquisa.

Quando dizemos que a inspiração para a análise será a ADC⁶¹, tem-se nítido que a nossa falta de formação em linguística pode superficializar a análise; por isso, nos valeremos dos princípios gerais dessa proposta, não pretendendo seguir rigorosamente uma análise textual aplicada com as categorias analíticas propostas por Fairclough (RAMALHO; RESENDE, 2011). Propomos uma síntese de análise baseada em núcleos temáticos centrais (FREIRE, 1979) ligados aos nossos objetivos e emergidos no nosso *corpus* com vistas especialmente a refletirmos sobre os elementos discurso, poder, hegemonia e ideologia.

Os núcleos temáticos e os tópicos de discussão serão definidos conforme a ocorrência nas entrevistas e em vista dos objetivos da pesquisa. Muitas/os pesquisadoras/res nominam esse processo como categorização ou codificação. É importante destacar que os núcleos temáticos representarão uma forma de distribuição dos itens de análise, os quais se concentrarão na discussão sobre: a) significados e sentidos da educação profissional; b) expressões e desigualdades de gênero, raça e classe no espaço da formação profissional, e c) manifestações e implicações dessas desigualdades no mercado de trabalho do Eixo Tecnológico Saúde. Em relação aos tópicos de discussão, em vista da diversidade de apresentação trazida durante as entrevistas, esses foram agrupados, comporão o corpo de discussão textual e estarão dissolvidos no decorrer dos capítulos de análise. No decorrer da discussão dos núcleos temáticos, apresentaremos um mapa com a ocorrência e frequência dos tópicos de discussão.

Pretendemos, assim, por uma análise temática crítica, incorporar principalmente os recursos teóricos oferecidos pela ADC, articulando uma análise interseccional, sem, contudo, abandonar outras formas metodológicas de investigação, não discursivas, constituídas pela materialidade do contexto social e do conteúdo emergido nas entrevistas.

É com essa previsão que buscamos realizar nossa análise, procurando, para além da descrição do fenômeno, o qual tem por base toda a fundamentação teórica proposta, categorizá-lo e interpretá-lo à luz de referenciais teóricos que subsidiem o entendimento do objeto em questão,

⁶¹ Especialmente para a fase de tratamento dos dados, tendo em vista a enorme quantidade de informações, nos utilizamos da técnica de codificação e separação por núcleos temáticos centrais. Por vezes, fazemos uma aproximação com análise de conteúdo com viés mais crítico.

abarcando os significados a ele definidos e expressos por nossas/os interlocutoras/es, com base em um contexto histórico e social em que estão inseridas/os. (INCERTI, 2017)

É importante deixarmos evidente que, com esta pesquisa, não queremos dar voz às/aos participantes e sim estabelecer com elas/eles uma relação dialógica, de construção e entendimento do problema social que pretendemos refletir, ou seja, as relações de gênero, classe e raça na Educação Profissional e no mercado de trabalho diretamente ligados aos cursos técnicos do Eixo Ambiente e Saúde do IFPR. Somando-se a isso, elencamos a possibilidade transformadora, tal como proposto pela teoria social crítica, por meio da qual as/os participantes possam, a partir da ação reflexiva, compreender para além do que está aparente em torno da temática desta pesquisa, contribuindo para a percepção das coerções, desvantagens sociais e subordinações que envolvem as estruturas opressoras. (FREIRE, 1968)

5.4 Conhecendo as/os participantes

Tendo em vista que a pesquisa que propomos é qualitativa interpretativa, acentuamos que conhecer a trajetória profissional de egressas/os é uma forma de analisar, compreender e refletir sobre as questões relativas ao ensino e às características inerentes ao mercado de trabalho dessas/es “novas/os” profissionais. Ademais desse conhecimento, temos por base que a pesquisa proposta trata-se, como aponta Donna Haraway, de um “saber localizado” e, portanto, essas pessoas são, para esta pesquisa, participantes do processo. Pois, como apresenta a autora,

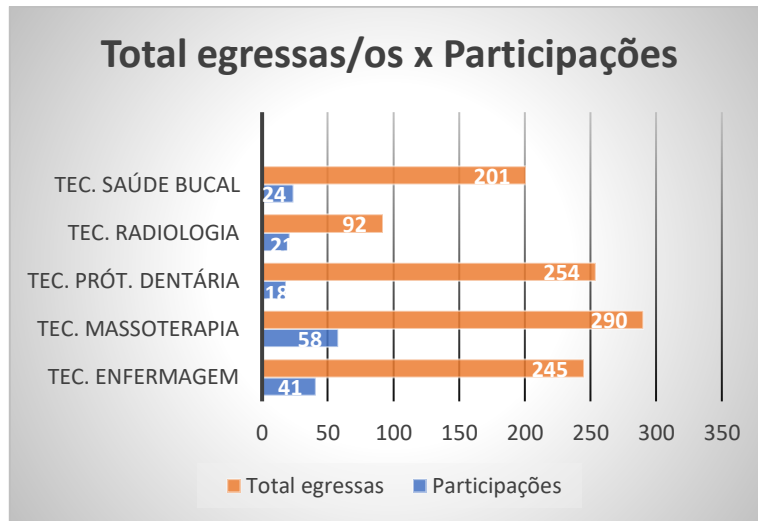
Saberes localizados requerem que o objeto do conhecimento seja visto como um ator e agente, não como uma tela, ou um terreno, ou um recurso, e, finalmente, nunca como um escravo do senhor que encerra a dialética apenas na sua agência e em sua autoridade de conhecimento ‘objetivo’. (HARAWAY, 1995, p. 31, grifo da autora)

Diante disso, com o intuito de traçarmos um breve perfil das pessoas que integram o universo desta pesquisa, a seguir apresentaremos alguns dados sociais e econômicos das/os egressas/os. Esses dados serão apresentados para que possamos compreender o contexto em que essas/es profissionais técnicas/os em Enfermagem, técnicas/os em Massoterapia, técnicas/os em Prótese Dentária, técnicas/os em Radiologia e técnicas/os em Saúde Bucal estão inseridas/os. Tratam-se de dados primários oriundos do questionário enviado à listagem de pessoas egressas e que concluíram os referidos cursos entre os anos de 2015 e 2019. No total, tivemos 167

respondentes, e, desses, 162 respostas válidas⁶², totalizando uma média de mais de 15% de participação geral. É importante ressaltar que da relação geral repassada, mais de 5% não tinham meios de contato, impossibilitando-nos qualquer aproximação.

A seguir, apresentamos um gráfico com a distribuição das participações por curso.

Gráfico 1 – Egressas/os x Participações



Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria

Não se tem aqui a pretensão comparativa, todavia, é expressiva a baixa participação de egressas/os do curso Técnico em Prótese Dentária. O que, em todo o processo, nos levou a questionarmos o porquê dessa pouca participação. Seria o desinteresse pela temática ou o contexto que os envolvia durante o período de busca por informações? Somos tentadas a apressadamente concluir que possivelmente a afirmativa nas duas perguntas é plausível.

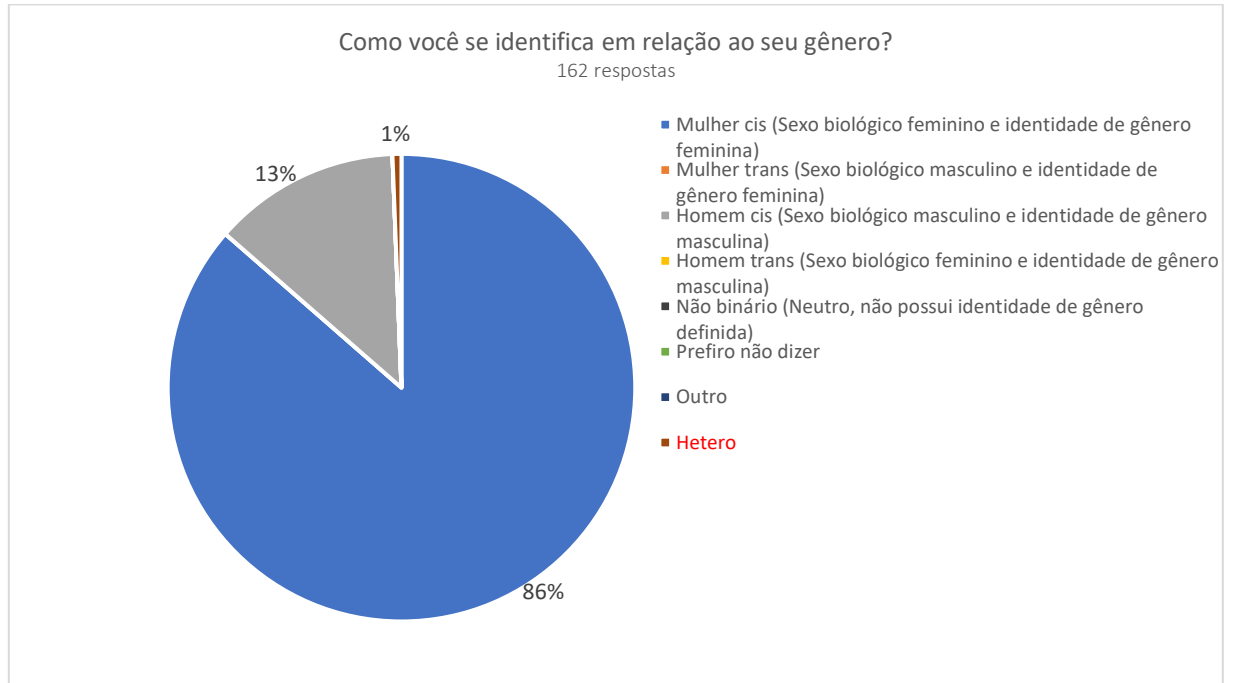
Ainda que apontemos algumas inferências específicas de alguns cursos/profissões, optaremos por expor e detalhar de forma mais padronizada os dados gerais, entendendo assim um perfil do eixo e não de cada um dos cursos. Os indicadores a serem apresentados são: gênero, cor/etnia, faixa etária, estado civil, renda familiar, situação de moradia e estudos anteriores.

⁶² Consideramos o número de respostas válidas aquelas que optaram por aceitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e participar da pesquisa. Do total de respondentes, 05 pessoas optaram por não participar da pesquisa dessa forma, para a composição do perfil, nos valeremos de 162 participações.

Gênero

Considerando as respostas referentes gênero, observamos a seguinte distribuição:

Gráfico 2 – Identificação por gênero



Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria

A partir das respostas apresentadas, identificamos que a maioria das/os participantes desta pesquisa se constitui por mulheres cis, o que, a nosso ver, nos autoriza a chamá-las com o uso do artigo e pronome feminino e o que converge também ao observamos esse indicador tendo em vista a relação completa de concluintes a que tínhamos acesso em que 87% são mulheres e 13% homens. Com base nisso, observa-se que a adesão à pesquisa, em relação ao indicador gênero, foi proporcional a esse total.

Destacamos, conforme é possível observar na legenda do gráfico anterior, que foram disponibilizadas sete alternativas de resposta ao indicador gênero, porém, houve autoidentificação em três: mulheres cis, homens cis e hetero (essa última não disponível nas alternativas). Interessante apontar que um dos participantes, ao responder ao questionário de autoidentificação de gênero, se designou como hetero. Destaca-se que em nenhum momento questionamos às/os participantes quanto à sua orientação afetivo-sexual. Esse egresso posteriormente participou da entrevista e nesse momento identificou-se como homem cis, heterossexual. Partindo dos

pressupostos da análise de discurso crítica, supomos que essa resposta pode se apresentar como uma autodefesa e/ou como um enquadramento à norma hegemônica vigente. O participante está inserido em uma profissão feminilizada e constantemente é questionado quanto à sua possível orientação homoafetiva. Nesse sentido, na tentativa de atender aos padrões hegemônicos cisheteronormativos inclui, na solicitação de identificação de gênero, uma dimensão não solicitada. É importante destacar que a intenção nesta pesquisa não é avaliar a resposta individual do participante, com o imperativo do que é certo ou errado, mas sim o entendimento de que os nossos discursos se constituem por interdiscursos que ressoam as relações de opressão e dominação hegemônicas, e, tal como afirma Fairclough (2010, p. 228), “Os discursos incluem representações de como as coisas são e têm sido”.

Na tabela a seguir, detalhamos as respostas, distribuindo-as por curso/profissão.

Tabela 1 – Gênero x curso

	Enfermagem		Massoterapia		Prótese Dentária		Radiologia		Saúde Bucal		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mulher cis	37	90	48	83	13	72	19	90	23	96	140	86
Homem cis	04*	10	10	17	5	28	02	10	01	4	22	14
Mulher trans	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Homem trans	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Não binário	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	41	100	58	100	18	100	21	100	24	100	162	100

Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria

Legenda: N – Número Absoluto; % – Porcentagem sobre o total por gênero.

* Tendo em vista que na entrevista o egresso que havia se autoidentificado com gênero hetero se autodeclarou homem cis, incluímos essa última informação na tabela.

Detendo-nos na distribuição, destacamos que as profissões Técnico em Enfermagem, Técnico em Radiologia e Técnico em Saúde Bucal apresentam um índice de participação média de 90% de mulheres. Essa informação, para além de mostrar as participações, também evidencia as constituições por gênero no Eixo Saúde do IFPR. Tal como podemos observar tendo por base a relação de estudantes ingressantes nesses cursos, bem como a de egressas, em que a média feminina nessa área é acima de 80%.

Portanto, pode-se afirmar, com base na contribuição teórica de Yannoulas (1996, 2011), que esse é um Eixo técnico feminilizado, ou seja, se observa uma quantidade consideravelmente maior de pessoas do sexo feminino em uma determinada área de formação e que posteriormente se

refletirá em uma área de ocupação profissional. O que se pretende com a pesquisa é problematizar se esse processo de feminilização é também concretizado como um processo de feminização, o qual passa a ter um significado qualitativo referindo-se às transformações num determinado tipo de ocupação ou profissão, vinculadas às práticas sociais e simbólicas, buscando explicar as razões que possibilitaram essa entrada e os impactos em consequência da mesma. (YANNOULAS, 2011)

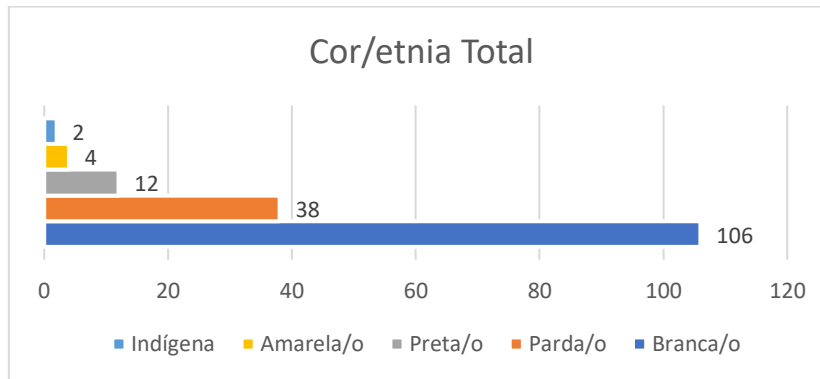
Cor/etnia

Tabela 2 – Cor/etnia x cursos

	Enfermagem		Massoterapia		Prótese Dentária		Radiologia		Saúde Bucal		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Branco/a	32	78	34	59	13	72	16	76	11	46	106	66
Preto/a	02	5	03	5	01	6	04	19	02	8	12	8
Pardo/a	07	17	16	28	03	17	01	5	11	46	38	23
Amarelo/a	00	0	03	5	01	6	00	0	00	0	04	2
Indígena	00	0	02	3	00	0	00	0	00	0	02	1
Total	41	100	58	100	18	100	21	100	24	100	162	100

Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria

Gráfico 3 – Cor/etnia – Total



Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria

Com base na autoidentificação no que se refere à cor/etnia, utilizando-se a classificação proposta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), observamos que os cursos Técnicos do Eixo Tecnológico Saúde são compostos por uma maioria de pessoas que se autoidentificam brancas, totalizando 66%, contrastando com 31% de pessoas negras (somadas pretas e pardas). Ainda que a instituição promova a entrada por cotas e no que se refere às cotas raciais, são destinados 10% do total de vagas exclusivamente para pessoas negras e 5% às indígenas, se observarmos ligeiramente, considerando-se somente o fator cor/etnia, podemos

inferir que essas vagas reservadas vêm sendo preenchidas neste Eixo majoritariamente por pessoas pardas. Todavia, a distribuição de cotas, conforme o Edital do Processo Seletivo⁶³, também leva em conta fatores como estudos anteriores e renda familiar e se somarmos o total de vagas para cotas observaremos que o Edital destina 80% de suas vagas para cotas. Dessa forma, inferimos que a predominância de pessoas brancas e o número de pessoas pretas, pardas e indígenas inferior ao número de vagas que poderiam ser ocupadas podem também representar a manutenção dos privilégios brancos. Entretanto, é necessário acentuarmos a importância da política de cotas que vem contribuindo para a entrada de pessoas negras, oriundas de escolas públicas e da classe trabalhadora nos cursos do Eixo Saúde.

Faixa etária

Levando-se em conta a faixa etária, observamos a seguinte distribuição:

Tabela 3 – Faixa etária

	Enfermagem		Massoterapia		Prótese Dentária		Radiologia		Saúde Bucal		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
18 a 20a	00	0	00	0	00	0	00	0	00	0	00	0
21 a 30a	23	57	21	36	05	28	16	77	15	64	80	49
31 a 40a	10	24	22	38	08	44	02	10	05	21,5	47	29
41 a 50a	07	17	10	17	05	28	02	10	03	13,5	27	17
51 a 60a	00	0	04	7	00	0	01	5	01	4	6	4
Acima 61a	01	2	01	2	00	0	00	0	00	0	2	1
Total	41	100	58	100	18	100	21	100	24	100	162	100

Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria

⁶³ Art. 5º O total das vagas ofertadas para cada curso e turma será disponibilizado da seguinte forma: § 1º - **60%** (sessenta por cento) do total das vagas ofertadas para cada curso e turma, [...] são reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas [...]. Esse percentual será distribuído da seguinte maneira: I - 50% (cinquenta por cento) serão destinados aos candidatos que possuam renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo nacional *per capita* (R\$ 1.497,00), havendo reserva de vagas para candidatos: autodeclarados pretos, pardos e indígenas, com deficiência; autodeclarados pretos, pardos e indígenas; pessoas com deficiência; demais candidatos, de acordo com o anexo II. II - 50% (cinquenta por cento) serão destinados aos candidatos que possuam renda familiar bruta mensal superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo nacional *per capita* (R\$ 1.497,00), havendo reserva de vagas para candidatos: autodeclarados pretos, pardos e indígenas, com deficiência; autodeclarados pretos, pardos e indígenas; pessoas com deficiência; demais candidatos, de acordo com o anexo II. § 2º - **10%** (dez por cento) do total das vagas ofertadas para cada curso e turma são reservadas aos candidatos autodeclarados pretos ou pardos; § 3º - **5%** (cinco por cento) do total das vagas ofertadas para cada curso e turma são reservadas aos candidatos autodeclarados indígenas; § 4º - **5%** (cinco por cento) do total das vagas ofertadas para cada curso e turma são reservadas aos candidatos com deficiência; § 5º - 20% (vinte por cento) do total das vagas ofertadas para cada curso e turma são reservadas à Ampla Concorrência. Disponível em: <http://concursos.funtefpr.org.br/ifpr2020/editais/EDITAL%2018%20MEDIO%20TECNICO%202020.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

Diante dos dados apresentados observamos que a maior concentração de participantes está na faixa etária de 21 a 30 anos, com 49% do total, seguida dessa, tem-se a faixa de 31 a 40 anos com 29% do total. Desta forma, pode-se concluir que as participantes têm idades de até 40 anos.

Estado civil

Em relação ao estado civil, sintetizamos as respostas na seguinte representação:

Tabela 4 – Estado civil

	Enfermagem		Massoterapia		Prótese Dentária		Radiologia		Saúde Bucal		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Casada/o*	14	34	31	53	13	72	9	43	15	93	82	51
Solteira/o	23	57	22	38	5	28	12	57	8	33	70	43
Separada/o**	03	7	05	9	00	0	00	0	0	0	08	5
Viúva/o	01	2	00	0	00	0	00	0	01	4	02	1
Total	41	100	58	100	18	100	21	100	24	100	162	100

Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria

* Nessa categoria, incluímos também a situação civil união estável.

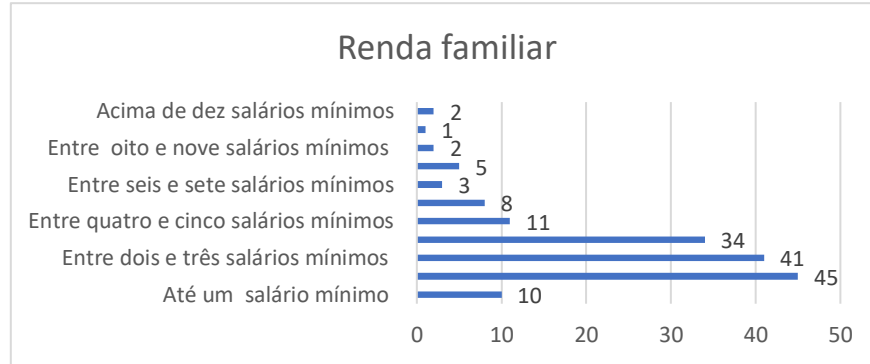
** Nessa categoria, incluímos também a situação civil divorciada.

Ao considerarmos a indicação do estado civil, observamos que a maioria das/os participantes é composta por pessoas casadas ou em união estável, totalizando 51% de respondentes. Nesse sentido, as mulheres que integram esse eixo têm também responsabilidades de cuidados do espaço doméstico. É considerável também o estado civil solteira, representando a situação de 43% das pessoas, o que coaduna com as respostas referentes à faixa etária em que grande parcela das participantes, 49%, tem idade até 30 anos, e com dados de pesquisa realizada pelo IBGE (2018), em que se demonstra que as/os brasileiras/os têm se casado cada vez mais tarde.

Renda familiar

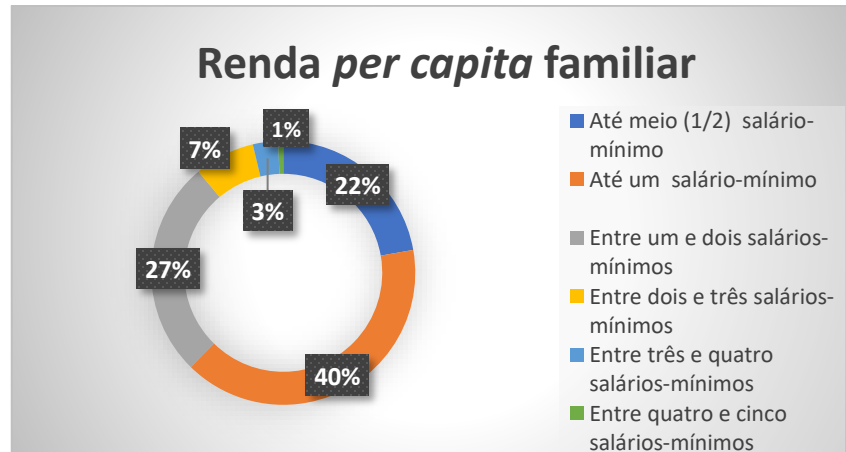
Em relação à renda familiar, observemos os gráficos a seguir:

Gráfico 4 – Renda Familiar mensal



Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria

Gráfico 5 – Renda domiciliar *per capita* mensal



Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria

A partir do que podemos observar nos gráficos anteriores, a grande maioria das/os egressas/os dos cursos técnicos subsequentes que compõem o Eixo Saúde possuía renda familiar de no máximo quatro salários-mínimos nacionais⁶⁴, e, ao realizarmos uma média da renda *per capita* domiciliar, observamos que a grande maioria, totalizando 87% das participantes, tem em média uma renda *per capita* de até dois salários-mínimos. É impactante também observarmos que, para 62 % das pessoas, o valor *per capita* é de até um salário. Esses resultados seguem a média brasileira que no ano de 2020 teve renda *per capita* domiciliar de R\$1309,00, contrastando com o

⁶⁴ O salário-mínimo nacional à época da aplicação do questionário era de R\$ 1100,00.

valor médio no Paraná, que se manteve em R\$ 1508,00. (IBGE/PNAD contínua, s/d)⁶⁵ Essa projeção, a nosso ver, reflete o contexto de pandemia vivenciado, em que as profissões, especialmente aquelas sem vínculos empregatícios formais, sofreram duramente as consequências do necessário distanciamento social e crise econômica. Especialmente nas profissões como Técnico em Massoterapia, em que há o contato direto entre profissional e paciente, foi-nos relatado uma relevante diminuição dos atendimentos, o que conseqüentemente afetou a renda familiar.

Ao levarmos em conta a renda familiar total e somarmos os três índices de maior proporção de respostas⁶⁶, temos que 74% das egressas encontram-se entre rendas de um a quatro salários-mínimos mensais. Com base nesse indicador, podemos inferir que a renda familiar das participantes está abaixo da recebida pela maioria das/os brasileiras/aos, que, conforme dados do IBGE, em 2018, tiveram um rendimento médio familiar de R\$ 5.436,70. Conforme mencionado, um dos fatores que contribuem para isso é o contexto pandêmico vivenciado a partir de 2020 e significativamente marcado no período em que realizamos a coleta de informações para a pesquisa. Entretanto, não podemos deixar de inferir que o IFPR, no Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde, atende as mulheres da classe trabalhadora, de maior vulnerabilidade econômica.

Com o objetivo de apresentarmos e discutirmos algumas informações cruzadas, elaboramos uma tabela com o quantitativo total de mulheres participantes da pesquisa, cor/etnia e renda *per capita* informada. A escolha em trazermos os dados somente das mulheres justifica-se, pois elas são a maioria entre egressas/os dos cursos, bem como foram a maioria na participação da pesquisa. Observemos:

Tabela 5 – Mulheres x cor x proporção renda *per capita*

Renda <i>per capita</i>	Cor/etnia				
	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Até meio salário-mínimo	20%	50%	25%	0	0
Até um salário-mínimo	40%	40%	36%	50%	100%
Entre um e dois salários-mínimos	28%	10%	39%	0	0
Entre dois e três salários-mínimos	8%	0	0	50%	0
Entre três e quatro salários-mínimos	4%	0	0	0	0
Entre quatro e cinco salários-mínimos	0	0	0	0	0
Números absolutos	91	10	36	2	1

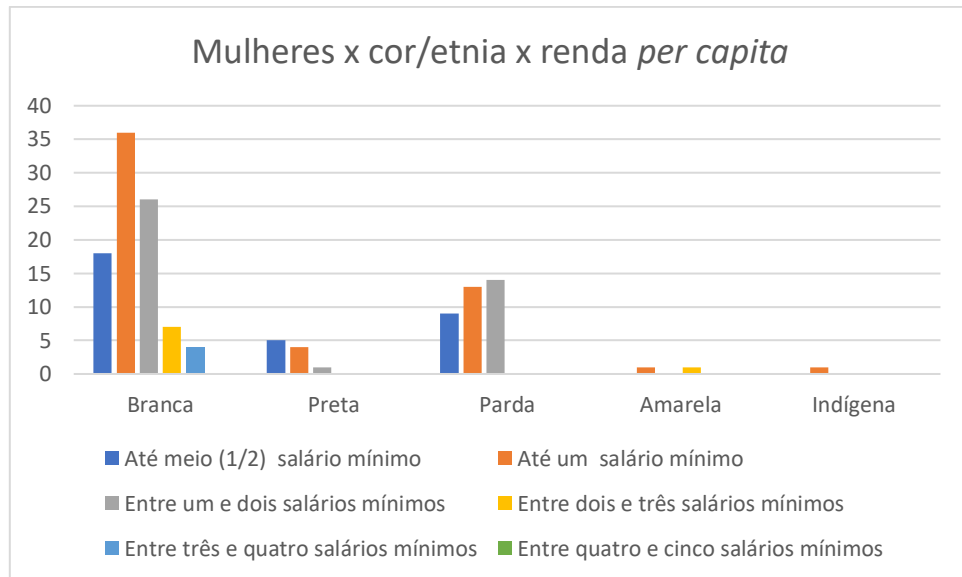
Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria.

⁶⁵ Informação disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/02/26/renda-domiciliar-per-capita-foi-de-r-1380-em-2020-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 20 ago. 2021.

⁶⁶ Entre um e dois salários-mínimos, 28%, entre dois e três salários-mínimos, 25%, e entre três e quatro salários-mínimos, 21%.

Ao visualizarmos esses dados a partir de uma distribuição em gráfico, observamos a seguinte síntese:

Gráfico 6 – Mulheres x cor/etnia renda *per capita* mensal

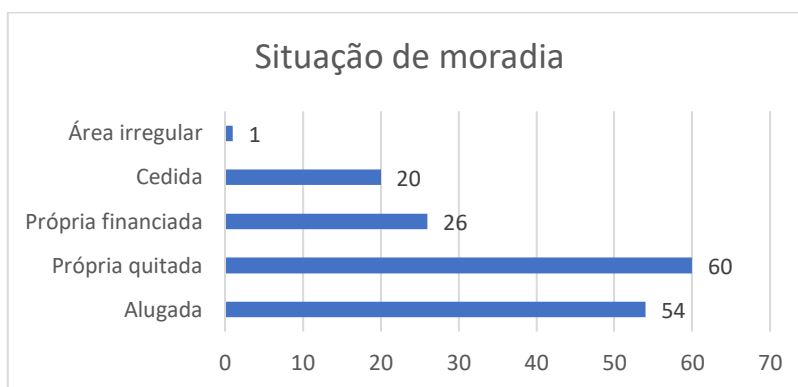


Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria.

Conforme é possível observar os maiores percentuais de concentração de renda *per capita* comum para as mulheres é a faixa de até um salário-mínimo. Entre as mulheres brancas, ao juntarmos as duas menores faixas de renda, observamos que 60% delas têm renda *per capita* que varia de meio até 1 salário-mínimo. Esse indicador para as mulheres pardas é de 62% e para as mulheres pretas é de 90%. Pontuamos também que para as mulheres pretas, a maior concentração de renda *per capita* é de até meio salário-mínimo (50%). Nesse sentido, a interseccionalidade entre as desigualdades de gênero, raça e classe se faz proeminente entre as egressas do Eixo Saúde.

Situação de moradia

Gráfico 7 – Situação de moradia



Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria

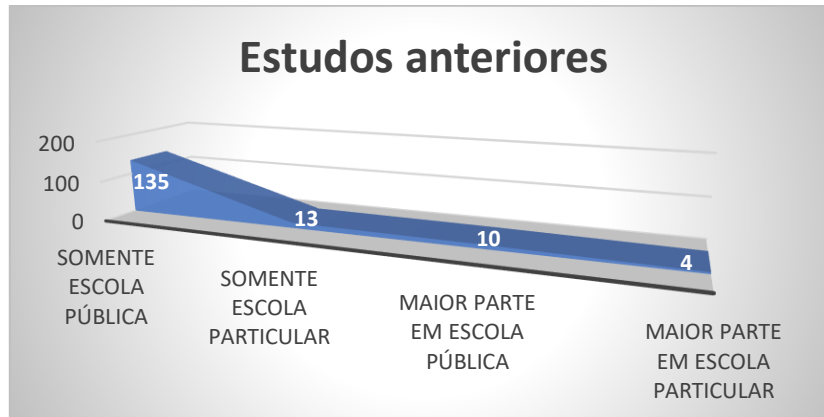
No que se refere à situação de moradia, conforme podemos observar no gráfico anterior, a proporção de imóveis em que a propriedade não é efetivamente da família é de 62%, sendo que 37% informam morar em imóvel próprio e quitado. Esse dado difere da situação da maioria das/os brasileiras/os, em que cerca de 66,4% dos lares são próprios e quitados, conforme pesquisa realizada em 2019, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (2019)⁶⁷.

Realização de estudos anteriores

Com vistas a conhecermos as origens escolares das participantes no que se refere à realização de estudos anteriores, observemos o gráfico a seguir:

⁶⁷ Maiores informações em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-05/maioria-dos-brasileiros-mora-em-casa-e-e-dona-do-imovel-mostra-ibge>. Acesso em: 09 jul. 2020.

Gráfico 8 – Estudos anteriores

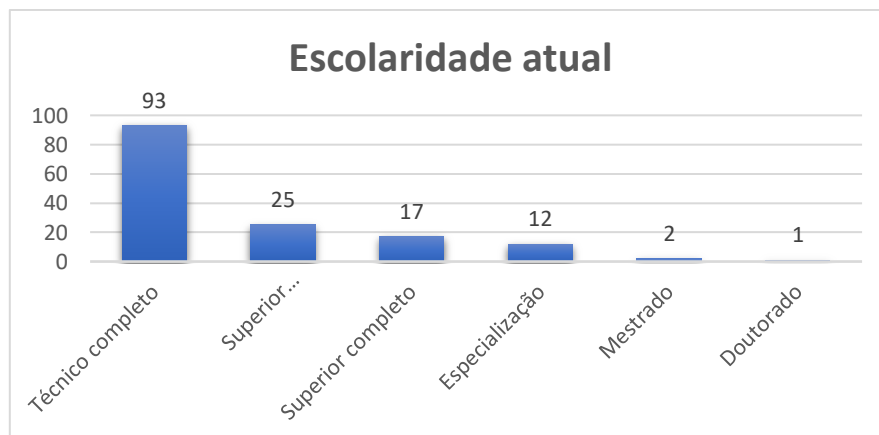


Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria

Ao observarmos a disposição dos dados no gráfico apresentado, importa destacarmos que a grande maioria, ou seja, 83% das participantes são oriundas de escolas públicas. Nesse sentido, novamente afirmamos a função social do Instituto Federal do Paraná em atender estudantes de escola pública e a importância da política de cotas.

Escolaridade atual

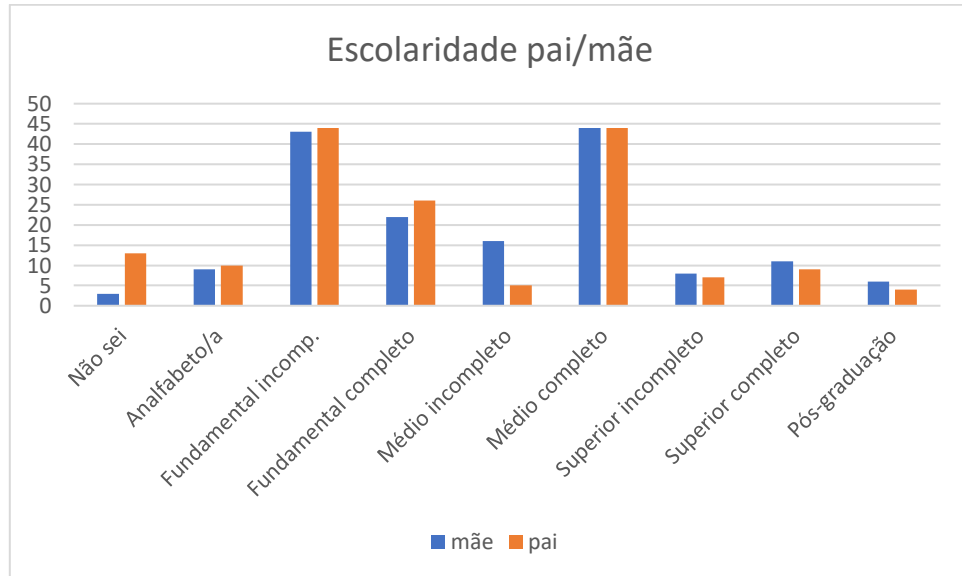
Gráfico 9 – Escolaridade atual



Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria

Ao observarmos os dados dispostos anteriormente, verificamos que a maioria das participantes, 57%, tem como escolaridade o nível técnico. Entretanto, não podemos desconsiderar que 43% dessas pessoas estão inseridas ou se inserindo em outros níveis de escolaridade, o que é significativo ao observarmos a escolarização da mãe e pai das participantes. Vejamos:

Gráfico 10 – Escolaridade mãe/pai



Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria

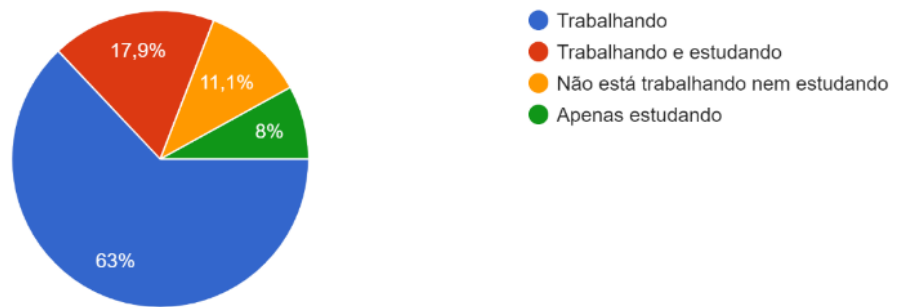
Ao termos em vista a escolaridade do pai e mãe das/os participantes, observamos que 57% das respostas se situam entre a situação de analfabetismo e o ensino médio incompleto, tanto para os pais quanto para as mães. Nesse contexto, ao fazer uma análise com um viés geracional, é possível apontarmos que a escolarização formal para as participantes é um caminho que vem sendo trilhado de maneira progressiva e diferenciada da de seus pais.

Situação de trabalho

Ao questionarmos sobre a situação de trabalho vivenciada pelas participantes, obtivemos as respostas dispostas no gráfico a seguir:

Gráfico 11 – Situação de trabalho

Atualmente você está:
162 respostas



Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria

É interessante notar que a proporção de egressas/os que estão inseridas/os no mercado de trabalho é de 81%. Importante também pontuar que o número de pessoas que seguem seus estudos é significativo, totalizando 26% das/os participantes. Isso, entendemos, é representativo e demonstra que a função dos Institutos Federais, especialmente delimitando o Eixo Saúde, vem sendo construído. Para além da inserção no mercado de trabalho, instigar para a continuidade dos estudos, a nosso ver, é, sim, função da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente quando pensamos em uma educação unitária ou para a liberdade. Como pudemos observar na discussão sobre o histórico da Educação Profissional, a criação e, ousamos dizer, a manutenção dessa, especialmente no atual governo, é direcionada com muita intensidade para o atendimento do mercado de trabalho direto, sem muitas possibilidades de escolha. Sair desse ciclo e ousar escolher é uma forma de transformação.

No gráfico que segue temos a proporção de egressas/os que já exerciam atividade laboral antes de ingressar no IFPR. Nessa distribuição, nota-se que a maioria (72%) estava inserida no mercado de trabalho. Ao serem questionadas sobre as atividades que realizam, observamos que a maioria dessas são dos setores de serviço e comércio, tais como telemarketing, atendentes,

vendedoras, auxiliar administrativo e auxiliar de serviços gerais. Outras atividades mencionadas, porém, de pouca incidência foram: servidores públicos e profissional liberal.

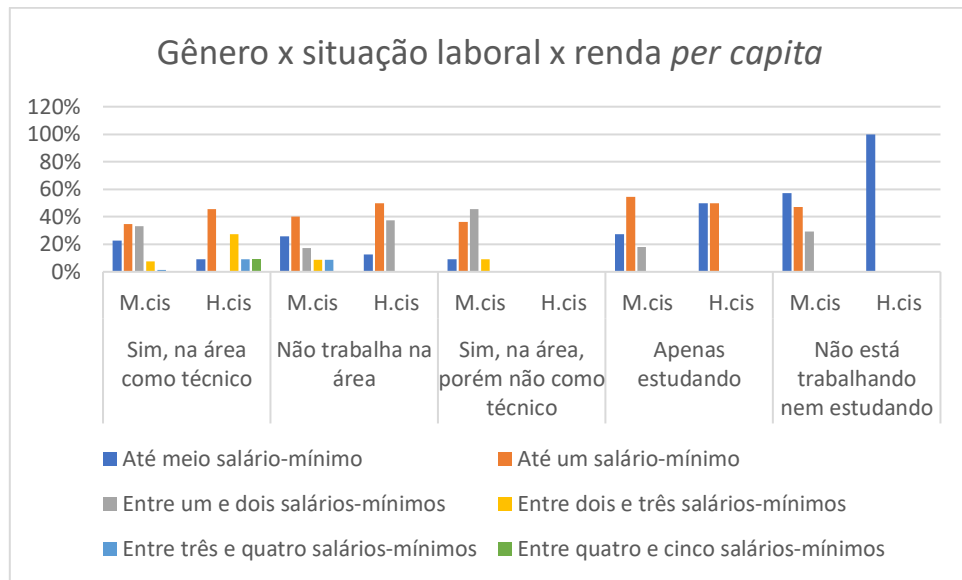
Gráfico 12 – Situação de trabalho anterior



Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria

Ao compararmos as duas respostas – situação de trabalho e trabalho anterior – é nítido que, mesmo em um momento pandêmico, a realização do curso contribuiu para a inserção profissional no mercado de trabalho. Em relação especialmente ao exercício do trabalho, 59% das participantes informaram que exercem atividade laborativa como técnicas na área em que se formaram, 8% atuam na área, porém não como técnicas e 33% exercem outras atividades laborativas.

Para finalizarmos, a seguir apresentamos um gráfico que faz o cruzamento entre gênero, trabalho na área e renda *per capita*. Observemos:

Gráfico 13 – Gênero x situação laboral x renda *per capita*

Legenda: M.Cis – Mulheres Cisgêneras/ H.Cis – Homens Cis Gênero

Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria

Observamos que entre as pessoas que estão atuando na área, a concentração de renda das mulheres varia entre um e dois salários-mínimos; já para os homens há uma variação em que a concentração está no indicador até um salário-mínimo e o indicador de dois a três salários-mínimos. Se analisarmos somente essa divisão podemos inferir que as mulheres, inseridas nesse espaço profissional, têm rendas *per capita* menores do que os homens que estão nesse espaço.

Em síntese

Com base no exposto anteriormente, podemos sintetizar que o perfil das/os egressas/os dos cursos do Eixo Saúde é composto por uma maioria de mulheres, brancas, com idades até 40 anos, trabalhadoras em suas áreas de formação, com rendas familiares que variam de um a quatro salários-mínimos e são oriundas de escola pública. São essas as participantes da pesquisa que nos propomos. Portanto, observamos nessa breve descrição que os marcadores de gênero, raça e classe são fundamentais para a análise e constituem a realidade social das participantes.

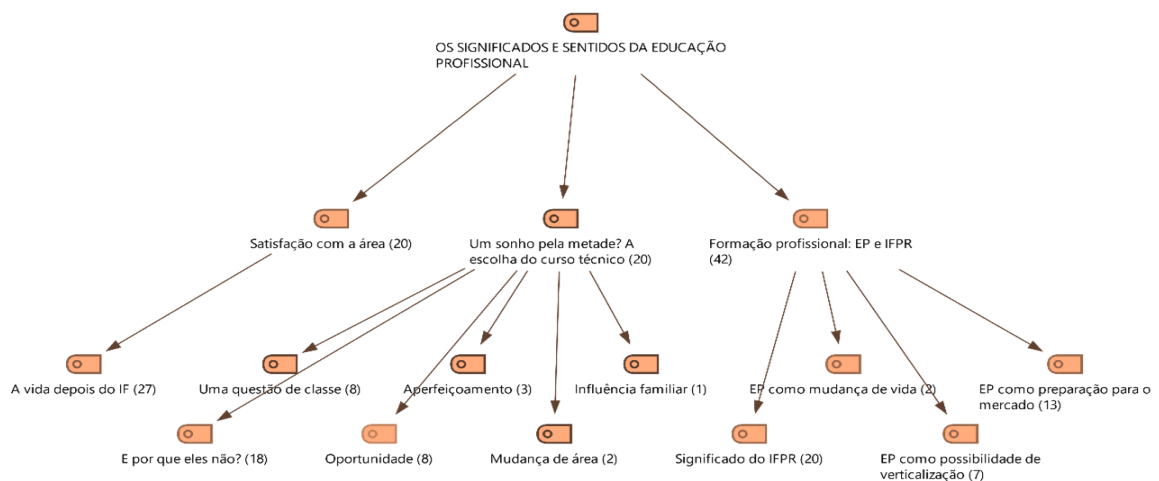
6 SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: entre escolhas e escolhidas/os

Em vista da apresentação do contexto em que as/os participantes estão inseridas/os, neste e nos próximos capítulos, o diálogo com essas/es será efetivo. É, a nosso ver, o momento em que essas vozes ressoam a discussão que propomos nesta pesquisa. Assim, objetivamos conhecer as percepções das/os participantes e com elas/es poder dialogar, conduzindo-se por um processo dialético problematizador tal como aprendemos com Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido. Nesse sentido, é pelo diálogo problematizador que podemos observar o mundo, entender que os processos que nos constituem e constituem a sociedade estão em construção, portanto, são inacabados e passíveis de transformação. (FREIRE, 1968)

Além de trazeremos os conteúdos propagados nas falas das/os participantes, objetivamos compreender os sentidos ali presentes, não perdendo de vista o enfoque da posição discursiva das/os participantes “[...] legitimada socialmente pela união do social, da história e da ideologia, produzindo sentidos.” (CAREGANATO; MUTTI, 2006, p. 684)

Ao iniciarmos este capítulo apresentamos o mapa que sintetiza a escolha do núcleo temático e dos tópicos de discussão a partir dos quais iremos nos debruçar. Observemos:

Figura 3 – Núcleo Temático “Significados e sentidos da Educação Profissional”



Fonte: Entrevistas com egressas/os (2021). Elaboração própria/Maxqda

Legenda: Letras em caixa alta – Núcleo temático; Letras em caixa baixa – Tópicos de discussão; número – frequência de aparecimento nas entrevistas.

Para adentrarmos à discussão que propomos é importante começarmos buscando compreender como e em que momento de suas vidas as/os participantes optaram por realizar os cursos técnicos em que se formaram no IFPR.

Como previamente discorremos, a educação profissional tem um papel contraditório em que dela se espera a rápida inserção no mercado de trabalho, bem como se almeja uma educação integral, ultrapassando os pressupostos da tecnocracia em que as/os formandas/os sejam pessoas conscientes do seu papel na sociedade e reflitam sobre as problemáticas que envolvem o mundo do trabalho.

Ao discutirmos a escolha do curso técnico na dissertação realizada, observamos, pela presença, à época, de participantes de cursos integrados em mecânica e em processos fotográficos, que esse processo se tratava prioritariamente de uma questão relacionada à oportunidade de estudo em uma escola com bons índices de avaliação e com reais possibilidades de inserção em universidades bem-conceituadas. Fato que diferiu quando observamos as respostas de participantes dos cursos na forma de oferta subsequente e que também foi observado nesta pesquisa de doutorado. Tal como já apresentamos “Em que pese à escolha do curso, acreditamos que várias são as determinações, tais como classe, gênero, raça/etnia, que influenciam nesse processo, para além do que, algumas vezes, pode soar como apenas uma oportunidade à vista”. (INCERTI; CASAGRANDE, 2020, p. 70-3). Tendo por base essa premissa, destacamos que já no processo de escolha esses marcadores se fazem presentes, delimitando lugares e posições.

Ao discorrermos sobre o histórico da educação profissional e sua função social discursivamente posta como hegemônica, observamos que a possibilidade de escolha entre fazer um curso técnico como probabilidade rápida de inserção no mercado de trabalho ou ingressar em uma universidade é ainda hoje um “privilégio” para poucos.

Em vista das percepções e participações nas entrevistas, prevaleceram, nas respostas, discursos que remetiam a uma “pseudo escolha”, ou, como interrogamos, seria isso um “um sonho pela metade?”. Para a maioria das/os participantes, uma média de 75%, quando solicitados a falar sobre os motivos e o momento da vida em que escolheram fazer o curso técnico, relataram ter em mente o desejo por outra profissão. Profissão essa ligada diretamente ao curso técnico escolhido, todavia, hierarquicamente considerado superior. Medicina e odontologia foram os cursos mais lembrados. Nesse sentido, nominar um “sonho pela metade” significa também entender que o curso técnico para eles não representa a estagnação da vida escolar/profissional; muitos lembraram que

a educação profissional ou o curso técnico que fizeram possibilitou inclusive pensar em uma verticalização dos estudos. Por aí vamos lembrando e nos juntando ao que propôs Machado (1992, p. 19) para quem a educação deve ir além de uma formação tecnocrática e construir com as/os educandos um caminho para “buscar com autonomia os conhecimentos necessários para o seu progressivo aperfeiçoamento”.

Observemos alguns extratos:

E⁶⁸: [...] fazer um curso técnico, pela questão que eu conseguiria ser inserido no mercado de trabalho mais fácil, mais rápido, me daria uma base teórica científica para estar atuando como enfermeiro futuramente [...]. (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

E: Quando eu estava no ensino médio eu queria ser dentista né. E quando abriu as inscrições para as faculdades, para fazer vestibular eu me inscrevi. Na minha escola do ensino médio o meu professor falou: Olha eu vi que você quer fazer odonto. Tem o Instituto federal que tem uma parte de saúde bucal, vê se te interessa, [...] (Isabella, Téc. Saúde Bucal, Curitiba)

E: Eu ingressei no instituto em 2016, se não me engano. Foi assim depois de uma frustração. Eu prestei vestibular em 2015 e acabei não passando. Eu prestei para odonto e acabei não passando. (Lucy, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

E: Eu escolhi Massoterapia porque a minha vontade sempre foi de fazer Fisioterapia. Daí quando eu vi que tinha um curso de Masso, que seria uma base também que se eu quisesse seguir e fazer a Fisio, seria muito bom. (Shantala, Téc. Massoterapia, Curitiba)

E: Nossa, enfermagem foi bem de supetão na verdade[...] Na verdade eu queria a área de saúde, eu queria medicina. [...] E para mim o curso técnico foi o melhor passo que dei e o melhor caminho. Pois na enfermagem, existe uma diferença muito grande entre o técnico e o graduado, e geralmente o técnico acaba fazendo a graduação depois. (Benoni, Téc. Enfermagem, Curitiba)

E: Eu fiz a inscrição, fiz o concurso, prestei vestibular pro Instituto e passei para o instituto, mas acabei não passando nas outras faculdades, na Faculdade de Odontologia. Então acabei passando no Instituto Federal e fiz o curso lá mesmo, mas a minha intenção era trabalhar nessa parte da odonto. E daí eu fiz o curso, me achei e era o que eu queria! (Isabella, Téc. Saúde Bucal, Curitiba)

E: Na verdade eu queria mesmo odontologia, mas aí eu comecei... Fiz primeiro prótese dentária, acabei fazendo saúde bucal e pretendo mais para frente fazer uma faculdade mesmo de odonto. (Julieta, Téc. Saúde Bucal, Curitiba)

Nos relatos apresentados, destacamos algumas frases as quais marcam que essa escolha necessária em fazer o curso técnico tem relação direta com a condição de classe das/os

⁶⁸ Nos excertos das entrevistas, a letra **E** representa a fala da/o entrevistada/o e a letra **P** indica fala/pergunta da pesquisadora.

⁶⁹ Para a transcrição, nos utilizamos da seguinte legenda: [...] → supressão de trecho transcrito; ... → pausa ou interrupção; (inint) → palavra ou trecho ininteligível; (palavra) [hh:mm:ss] → incerteza da palavra transcrita / ouvida. Os equívocos gramaticais apresentados nos excertos não serão corrigidos, respeitando-se a fala das/os participantes.

participantes. Em vista da necessidade de trabalhar e pelas dificuldades em passar em um vestibular, no momento, a opção em fazer o curso técnico era mais conveniente, e isso pode ser observado quando Lucy e Julieta, respectivamente, nos dizem: “Eu prestei para odonto e acabei não passando”; “acabei fazendo saúde bucal e pretendo mais para frente fazer uma faculdade mesmo de odonto”. Destacamos o fato de que, conciliar trabalho e estudos é um dificultador para o acesso aos cursos de graduação de maior procura em instituições públicas, como, por exemplo, odontologia. Ao observarmos nos excertos apresentados os verbos querer, pretender fazer, atuar, ser, remetem também a uma possibilidade de futuro, não descartando a continuidade nos estudos.

Diferindo das/os demais participantes, Marie, técnica em Radiologia, ao relatar sua escolha pela profissão, menciona que essa foi motivada por influência familiar. Seus pais trabalham na área e possuem uma pequena empresa prestadora de serviços radiológicos, a mãe é técnica e o pai trabalha com manutenção de aparelhos.

Ter relação com a área, como veremos no decorrer de outras participações, é um facilitador no processo de inserção no mercado de trabalho (especialmente para Radiologia e Prótese Dentária) o qual é escasso, conforme apontaram as participantes tanto no questionário, quanto nas entrevistas.

A busca por aperfeiçoamento também fez parte das falas de outras/os participantes, como Deolinda e Mário:

E: Bom eu escolhi porque meu marido tem um laboratório de prótese, então ele trabalha com isso e o curso era aqui perto da minha casa né. Eu já trabalhava no laboratório ajudando na parte administrativa e fazendo pequenos trabalhos [...] então para mim foi mesmo que natural né...Tem curso de prótese eu vou fazer. Justamente porque a gente tem esse laboratório. (Deolinda, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

E: Eu, na verdade o que me influenciou é que eu mesmo aos 18 anos eu aprendi a fazer massagem com uma amiga [...] E eu vi que havia o curso no IF e falei por que não se profissionalizar? Ter uma documentação certificando, dizendo: você está apto a exercer como massoterapeuta. Você sem uma certificação você acaba sendo malvisto aos olhos da sociedade [...] (Mário, Téc. Massoterapia, Londrina)

Ambos já tinham proximidade com suas áreas, porém não tinham formação específica, e tal como apontou Mário, ter uma certificação, especialmente para a/o massoterapeuta, é um diferencial, uma possibilidade de não ser “malvisto aos olhos da sociedade”. Cabe aqui questionarmos o que significa ser malvisto aos olhos da sociedade. Essa expressão denota várias manifestações de preconceitos e expectativas do senso comum em relação às feminilidades e às masculinidades. No caso das/os técnicas/os em Massoterapia, ter sua sexualidade e a forma de prestação de serviços questionadas são exemplos dessas manifestações.

Aproveitar a oportunidade de se qualificar em um curso técnico gratuito e reconhecido também foi apontado como um motivador para a escolha do curso. Beatriz, técnica em Saúde Bucal, sintetiza isso:

E: E o curso significou pra mim significou muito! Foi uma mudança muito grande da minha vida, tanto que eu trabalho por causa do curso técnico e eu sou muito feliz por ser um escolhido, sou muito, sou muito agradecida pelo Instituto Federal por ter essa oportunidade e ser mais capacitada para o mercado de trabalho, Então é muito gratificante você ter um curso técnico com o qual você pode arcar, não tem custos que impeçam de você seguir o curso adiante. Então é muito gratificante [...] (Beatriz, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

Beatriz, Lucy, Isabella e Julieta, todas técnicas em Saúde Bucal, durante suas falas relatam a importância de terem feito o curso e estarem próximas da área que gostariam de seguir profissionalmente. As quatro gostariam de ser odontólogas. Lucy, antes de concluir o curso técnico, ingressou em uma faculdade de odontologia, as demais, relatam estarem satisfeitas com o curso técnico e no momento não têm condições de ingressar em uma faculdade. Beatriz relatou que tem dois filhos e que isso acaba dificultando um pouco. Ainda, ao ingressar no curso técnico, ela estava grávida e, conforme mencionou, foi acolhida e incentivada pelo corpo docente a continuar e concluir seu curso. Diante disso, observamos a importância das discussões sobre a maternidade nos diferentes níveis de ensino, bem como o impacto que esse processo pode representar nas diferentes carreiras profissionais. No extrato de Beatriz, evidenciamos ainda a questão de classes, quando a participante aponta que por sua condição de trabalhadora e com dificuldades financeiras, se não houvesse gratuidade no curso, ela não poderia fazê-lo.

Mudar de área em busca de uma profissão mais estável ou de uma profissão que trouxesse maior tranquilidade para a vida também foi lembrado pelas/os participantes como motivador para iniciar o curso técnico. Pierre, técnico em Prótese Dentária, trabalhava com eventos sociais, mas já pensava em adentrar na área de odontologia. Wilson, técnico em Massoterapia, trabalhava no setor de vendas de veículos e sentia-se esgotado, vivenciando um processo de estresse e ansiedade.

Apesar de enumerarmos várias motivações para as escolhas dos cursos técnicos, como anteriormente apontamos, a questão de classe, a nosso ver, foi uma das principais definidoras para esse momento. Observemos mais alguns relatos que são significativos para esse apontamento:

E: [...] eu entendi que a minha necessidade no momento, seria fazer um curso técnico, pela questão que eu conseguiria ser inserido no mercado de trabalho mais fácil, mais rápido, [...] (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

E: Aí eu acabei sabendo que estava grávida. E falei, meu Deus vou parar o curso? Não, vou continuar, porque eu não estou fazendo nada e é um avanço pra mim ter uma coisa melhor. Eu tive vontade de fazer... ser dentista, sabe, mas por condições mesmo eu não

quis ir avante sobre isso. Também tenho dois filhos, daí fica muito puxado e financeiramente também, mas é uma área que eu gostei bastante de atuar. [...] Vou buscar uma coisa melhor para mim e pros meus filhos pois e foi isso que eu fiz. (Beatriz, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

E: Eu como estava muito tempo sem estudar, me achei incapaz da enfermagem. Achei que eu não conseguiria e tal e olhei radiologia, mas nem sabia exatamente o que era a radiologia. E fui na radiologia por questão de concorrência [...] (Grace, Téc. Radiologia, Curitiba)

Os cursos, como já mencionamos, são prioritariamente ocupados por mulheres cis, alguns deles, como veremos detalhadamente em outros momentos desta tese, atrelam-se socialmente à ideia do ato de cuidar, atender e assistir, hegemonicamente tidos como feminino. Nesse sentido, as escolhas são interseccionadas pelos marcadores de classe e gênero. Nesse contexto, os homens que adentram a essas profissões também vivenciam duas situações distintas: (1) de desigualdades de gênero, sendo constantemente questionados quanto à sua orientação sexual e quanto a sua escolha pela profissão ou (2) em um caminho bastante inverso, sendo sempre requisitados para algumas áreas, dentro desses espaços profissionais, que requerem mais força, e nesse sentido acabam, com aponta o participante Fabiano, sendo as “estrelas do hospital” e chegam mais facilmente a cargos de chefia. Observemos:

E: [...] hoje os homens ganham espaço desse mercado de trabalho, mas esses homens que ganham espaço nesse mercado de trabalho e são procurados para essas demandas, eles são profissionais com o biotipo, eles são homens fortes brancos, cis heterossexuais e muitas vezes são profissionais que são tipo “meu Deus” os profissionais são as estrelas do hospital.

6.1 A área técnica de saúde ainda não é uma escolha dos homens? Por que eles não?

Buscando compreender a disparidade numérica entre mulheres e homens em adentrar às profissões técnicas do Eixo Saúde, com vistas a conhecermos as percepções das/os participantes sobre as possíveis explicações qualitativas para isso, durante a entrevista dialogamos sobre o enunciado: “E por que eles não?”. Apesar de obtermos participações que diferenciavam essa justificativa de acordo com a profissão, podemos agrupar as respostas em algumas premissas, tais como: preconceito, questão cultural, influência da mídia, criação familiar e desvalorização das profissões. As falas apresentadas pelas/os participantes convergem com o que já discutimos no capítulo sobre o trabalho e as/os trabalhadoras/es, especialmente quando discorremos sobre a divisão sexual, em que o trabalho se distingue e se distribui de acordo com as características socialmente ditas como femininas ou masculinas e mesmo dentro de uma profissão há áreas

específicas e ocupadas majoritariamente por um dos gêneros. Ainda, as profissões relacionadas ao cuidado, as que aqui temos como participantes as/os egressas/os, são desvalorizadas e, portanto, além de feminilizadas, são também feminizadas. (YANNOULAS, 2011)

Com o intuito de valorizarmos as participações inclusive no sentido de coconstrução teórica, apresentamos alguns excertos significativos:

E: (pausa...pensa) **Eu acredito que pode ser um pouco por causa de preconceito mesmo né...porque é um local de mais mulheres, muitas mulheres**, enfim...eu acredito que é mais por questão de preconceito. Não sei o porquê, não consigo pensar outra coisa que não a questão do preconceito. (Edith, Téc. Enfermagem, Curitiba, grifos nossos)

E: Olha eu acho que preconceito. De verdade. Infelizmente! **Eu acho que é muito associado à enfermagem e ao gênero feminino.** (Benoni, Téc. Enfermagem, Londrina, grifos nossos)

E: Muitas vezes os homens não escolhem porque têm medo de dar nojo, de alguma coisa assim, medo de ver sangue, e quando eles escolhem uma profissão eles querem tipo medicina então, **não quero passar a vida limpando a bunda de paciente**, uma coisa assim. Só que não é isso, enfermagem não é só isso, ele vai muito além. Eu acho assim que os homens muitas vezes não se identificam porque acham que é profissão mais feminina, uma coisa mais, mais delicada alguma coisa assim, quando na verdade é um extremo assim. [...]. (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba, grifos nossos)

E: Eu acho que vem bastante da questão de criação. Porque acho que a mulher desde criança ela é direcionada a procurar uma formação, um trabalho que seja mais limpinho mais comportadinho, mais seguro, mais branquinho, mais clarinho. **Então acho sim que desde criança, a criação da mulher que leva de casa é uma profissão mais, não que a radiologia seja delicada, enfermagem seja, mas é mais bonitinha perante a sociedade e acredito que o homem seja criado já com esse direcionamento de poder né...** ah, vai ser um grande executivo, um grande empresário, advogado. [...] **Mídia** principalmente, quando a gente vê novelas assim, por exemplo, geralmente a gente vê o médico que é quem manda, que é o masculino, e a enfermeira que, segundo a mídia, é submissa, é o feminino. Então é realmente a **questão familiar** que é a educação, e social mesmo porque quem tem isso sim do social mesmo, da criação. (Grace, Téc. Radiologia, Curitiba, grifos nossos)

Das falas apresentadas destacamos algumas frases/palavras sínteses as quais nos lembram que o preconceito, ideologicamente construído e que se faz hegemônico, tem para essa construção a contribuição efetiva de alguns aparelhos ideológicos como aprendemos com Althusser (1980). Esses aparelhos também foram lembrados pelas/os participantes. Podemos atribuir à família e à escola a questão da criação mencionada por Grace. Essa participante lembrou ainda do papel da mídia nessa construção, a qual, durante sua programação diária, vai edificando papéis e lugares, conforme os marcadores de gênero, raça e classe.

Ao alinharmos as falas de Grace e Fabiano, observamos como essas construções sociais, além de separar áreas de atuação, hierarquizam esses espaços de trabalho sexualmente divididos,

princípio básico da divisão sexual do trabalho, como já fomos informadas por Hirata e Kergoat (2007).

Ao observarmos as demais participações, Isabella e Wilson apontam como a história e a questão cultural vão acentuar a demarcação dos espaços femininos. Para Isabella e Lucy, a atividade de auxiliar, bastante próxima do trabalho das técnicas em Saúde Bucal, é muito relacionada ao feminino. Observemos:

E: Eu creio que tem muito a ver com a parte histórica, né. Se você pensar, mais para trás os médicos não podiam consultar mulheres sozinhas. A mulher, sempre tinha que ter uma esposa do médico ou algo assim. Então eu acredito que esse de AUXILIAR, você prestar alguma coisa para outra pessoa, todo mundo veja como um feminino. Você tem que auxiliar, você tem que secretariar, é você que tem que gerenciar, mas como sendo mulher. Eu acredito que é por causa disso. Nenhum homem assim pensa: eu vou ficar auxiliando o dentista, eu acredito que é mais ou menos assim. (Isabella, Téc. Saúde Bucal, Curitiba)

E: Saúde bucal é uma profissão que você vai auxiliar dentista. Automaticamente você vai organizar a mesa, é um trabalho mais minucioso que você tem que estar organizando. Tem aquele preconceito, o homem por exemplo, ainda hoje ouve, você vai se formar para ficar arrumando coisas, isso é trabalho de mulher. Então tem um pouco desse machismo velado, nesse âmbito assim desses cursos de saúde. Eu vejo assim. (Lucy, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

As participantes nos lembram de outros verbos que comumente se relacionam à atividades associadas às características femininas, tais como arrumar, organizar, secretariar, gerenciar, prestar. Somamos a esses o verbo assistir, que é próprio da minha profissão assistente social, que também é uma profissão majoritariamente ocupada por mulheres e tem um histórico de desvalorização. Não podemos nos esquecer do verbo cuidar, o qual foi mencionado por Ana, técnica em Enfermagem, que nos disse: “É porque o cuidar é mais assim da mulher. A mulher é mais cuidadora da casa”. A participante Ana, ao nos responder por que os homens ainda hoje receiam escolher os cursos do Eixo Tecnológico Saúde, trouxe em sua fala tanto um verbo quanto um espaço que denotam as relações de poder presentes na discussão sobre gênero: o cuidar e a casa. Nesse contexto retomamos a contribuição de Hirata, Guimarães e Sugita (2011, p. 156), as quais apontam que “o care remete à questão de gênero, na medida em que essa atividade está profundamente naturalizada, como se fosse inerente à posição e à disposição (*habitus*) femininas”.

Wilson, técnico em Massoterapia, lembra que a questão cultural de se associar uma atividade às características ditas femininas e “automaticamente” pensar que os homens que ali estão são homossexuais é, para ele, um dos motivadores para que o público masculino tenha uma ressalva em escolher essas profissões. Tiffany, da mesma profissão, menciona também que a distorção do que realmente faz um/a massoterapeuta, associando a profissão maciçamente à estética e,

consequentemente, às mulheres, é algo a se pensar como um dificultador para o acesso dos homens à profissão. Essa profissional destaca ainda como o mercado é preconceituoso em receber os homens. Em parte, isso acontece, conforme a participante, “pelo fato da mulher não se sentir à vontade, ficar mais exposta quando está sendo atendida por um homem”, o que se justifica por medo de serem assediadas, como também ocorre por uma forma de machismo estrutural ou um poder patriarcal em que as mulheres que possuem um relacionamento hetero afetivo sentem-se receosas, por medo que “meu marido não vai ficar satisfeito se ele souber que outro homem tá tocando no meu corpo” (Tiffany, Téc. Massoterapia, Curitiba). Destaca-se que as/os participantes técnicas/os em Massoterapia acentuaram durante diferentes momentos da entrevista, o quanto a profissão, como terapia, como cura, como cuidado do e com o corpo ainda é pouco reconhecida na sociedade. Mario, em sua fala, apresenta uma reivindicação profissional que poderia contribuir nesse quesito. Vejamos:

E: Na questão profissional eu digo, a falta da legislação num conselho é que tá fazendo a diferença na atualidade, para cobrar realmente a formação dos profissionais, o trabalho não ser confundido de formas deturpadas como na sociedade. (Mário, Téc. Massoterapia, Londrina)

A preocupação e sugestão de Mario se justificam, pois, como nos foi apontado durante a entrevista, muitas/os profissionais do sexo se apresentam como massagistas.

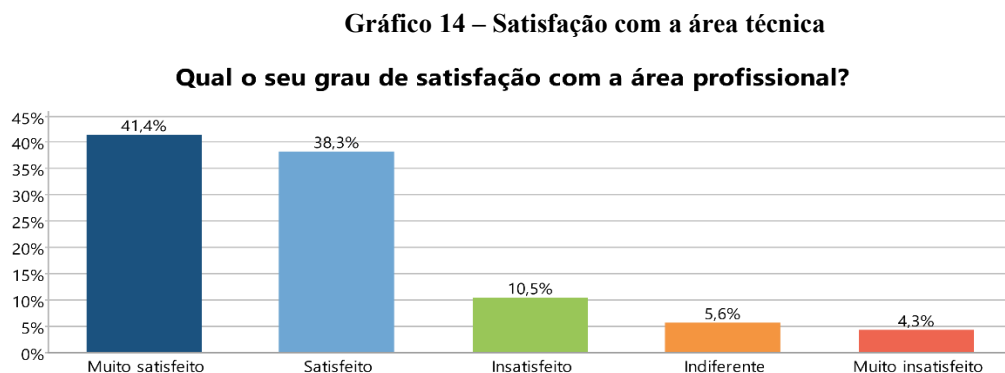
Diferentemente das demais profissões, Prótese Dentária, como lembraram Pierre e Deolinda, tem uma história construída por homens. Hoje, ao observarmos o número de pessoas ingressantes em 2020 (55% mulheres e 45% homens) e egressas no período analisado nesta pesquisa (70% mulheres e 30% homens) apesar de termos um número maior de mulheres, a diferença não é significativa no ingresso, todavia, o número de egressas é majoritariamente feminino. Outro detalhe a ser mencionado é que o corpo docente do curso, tanto em Londrina quanto em Curitiba é prevalentemente masculino. Pierre, no decorrer de sua fala, destaca que Prótese Dentária é ainda uma profissão passada de geração para geração, apesar de não descartar os avanços que se teve no mercado, inclusive com a entrada de mais mulheres no espaço profissional. Vejamos:

E: Apesar de ser teoricamente, se você pegar na história a maioria são homens, porque era o avô que fundia metal, que fazia dentadura que fazia aquilo. Então foi passando de geração para geração e em algum momento dessa profissão quebrou-se isso. Quebrou-se isso e dividiu. Então hoje você pega, tem mulheres técnicas em Prótese Dentária que estão com 20 anos de profissão, 15 anos de profissão. Então acho que não tem muito isso. Agora porque que talvez as mulheres entraram, ganharam mais a fatia desse mercado? Porque a mulher é muito detalhista em tudo o que faz, né. (Pierre, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

Como foi possível observar, na percepção do participante, as mulheres conquistaram esse espaço, mais ocupado por homens e por “transferências de conhecimentos” familiares, por uma característica também difundida socialmente como feminina. O que se pretende aqui é questionar a essencialização dessas características, compreendendo que muitas qualidades, sejam aquelas definidas como femininas ou masculinas, podem ser aprendidas e praticadas por todas as pessoas.

6.2 Desafios e satisfações com a área: o que nos dizem as/os egressas/os

Ainda que tenhamos observado que as/os participantes indicam alguns desafios e críticas às profissões escolhidas, ao nos dedicarmos às respostas do questionário quanto ao grau de satisfação com a área técnica de atuação, identificamos que 79,7% informaram-se satisfeitas/os (incluindo nessa porcentagem as/os muito satisfeitas/os). Observemos a distribuição dessas respostas:



Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria/Maxqda

O gráfico apresentado foi respondido por todas/os as/os participantes da pesquisa, independentemente de estarem ou não atuando na área. Quando nos detemos somente às/aos respondentes que estão trabalhando na área, ou seja, 88 pessoas, essa distribuição se altera passando a configurar-se da seguinte forma:

Gráfico 15 – Satisfação com a atividade profissional



Fonte: Questionário Egressos/as. Elaboração própria/Maxqda

Diante dessas expressões gráficas, ao compararmos os dados, observamos que 93,1% das pessoas que atuam na área técnica informam-se satisfeitas. Quando nos detemos nas respostas descritivas das pessoas que relataram insatisfação, observamos como motivos:

PQ⁷⁰: Gosto do que faço, porém é uma classe muito desunida, e mal remunerado. Pra conseguir um salário rasuavel tenho que trabalhar em dois empregos. (Tec. em Enfermagem, Londrina)

PQ: Desvalorização da área (Tec. em Enfermagem, Curitiba)

PQ: A pandemia tem deixado os plantões exaustivos, estamos cansados física e psicologicamente.... E em vez de seis valorizados, ganharmos um salário digno, aumento de insalubridade, estamos com corte de benefícios, por causa de empresas que não pensam nem no funcionário e mto menos no doente, apenas no dinheiro. (Tec. em Enfermagem, Curitiba)

PQ: Queria trabalhar integralmente na minha profissão, porém ainda não é possível (Tec. em Massoterapia, Curitiba)

PQ: A nível nacional: Falta fiscalização para que a legislação vigente seja cumprida, tanto nos direitos como nos deveres dos trabalhadores. Falta reconhecimento para os profissionais de nível superior, que atualmente têm seus registros e salários iguais aos da categoria técnica. A radiologia, assim como outros setores, está se tornando uma área terceirizada, onde o técnico precisa ter CNPJ e perde alguns benefícios do regime CLT. (Tec. em Radiologia Curitiba)

PQ: O serviço que prestamos é considerado mais um luxo que uma necessidade. (Tec. em Massoterapia, Curitiba)

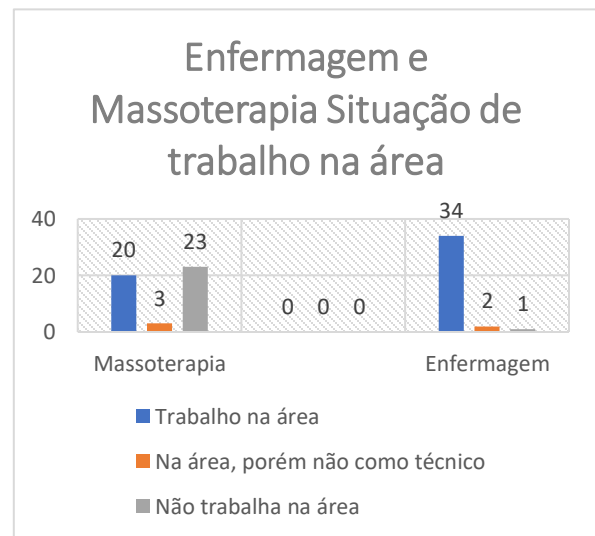
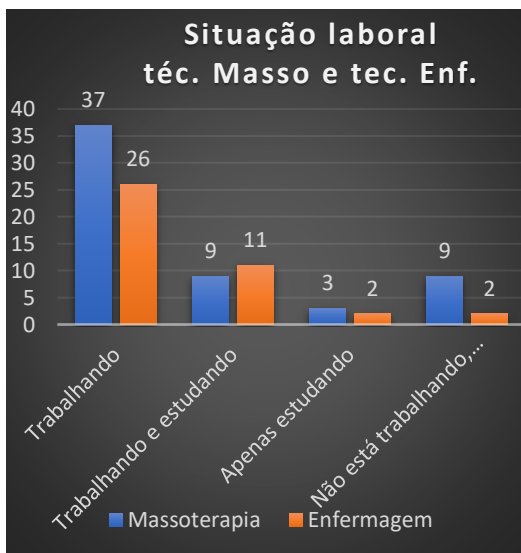
⁷⁰ Para diferenciarmos as interações, nos utilizamos das letras **PQ** para sinalizar as/os participantes do questionário.

Interessante notar que os motivos de insatisfação apontados não se relacionam ao curso em si ou à qualidade do ensino proporcionada e sim ao mercado e às condições de trabalho.

Ao nos determos nas respostas informadas, algumas questões são nítidas: as profissões de saúde são e neste momento pandêmico estão ainda mais reconhecidas. Porém, o uso dos léxicos “exaustivos”, “mal remunerado” “dois empregos” “terceirizada”, “corte de benefícios”, nos informam que a desvalorização e a precariedade das condições de trabalho são vividas pelas/os participantes, que medeiam entre a informalidade e a terceirização e a flexibilização das contratações. Essas condições, já vivenciadas anteriormente, foram acentuadas com as consequências da pandemia.

Em que pese as implicações da pandemia no exercício das atividades laborativas, observamos a seguir separadamente os dados de dois cursos/profissões, os quais tiveram o maior número de participações e também pelo fato de que as/os técnicas/os em Enfermagem, como maciçamente publicizado, foram muito requisitados nesse período e as técnicas/os em Massoterapia, pelas condições necessárias para o trabalho, que exige muita proximidade e contato físico, tiveram um prejuízo significativo nas atividades. Notemos:

Gráfico 16 – Situação laboral Enfermagem e Massoterapia



Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria

No primeiro gráfico, observa-se que nas duas profissões a porcentagem de egressas/os que está trabalhando é consideravelmente maior, poucas são as profissionais das duas áreas que se encontram fora do mercado de trabalho. Todavia, ao compararmos o segundo gráfico, observamos

que para as técnicas em Massoterapia o trabalho realizado está diluído entre exercer a atividade laboral na área e outras atividades. Essa situação não se verifica em relação às participantes que concluíram o curso técnico em Enfermagem, em que 92% das participantes exercem atividades laborativas como técnicas e 5% não trabalham como técnicas, mas estão atuando na área de enfermagem. Mais uma vez acentuamos que esses resultados podem ter sido influenciados pelo contexto de pandemia vivenciado no mundo em que as profissões exercidas diretamente em unidades de saúde foram altamente requisitadas.

Em relação à satisfação com o curso técnico realizado, ao observarmos as respostas das entrevistas, todas/os as/os participantes relataram estar satisfeitas/os. Duas participantes ponderaram não estarem satisfeitas com a área em si por conta da escassez de vagas de trabalho, porém não com o curso. Observemos:

E: Eu fiquei muito satisfeita no sentido de aprendizagem. Não estou satisfeita com o curso que eu escolhi porque eu não sigo a profissão. Mas com o sistema, eu indico assim para todo mundo. (Grace, Téc. Radiologia, Curitiba)

E: Eu achei um curso muito bom. Ótimo curso. Eu achei ótimo os professores também, né. Eu gostei bastante. O problema só é ingressar mesmo nesse mercado de prótese dentária que eu achei bem complicado, tanto que da minha turma lá só tinha uma que tava e parece que agora ela já nem tá mais. (Elvira, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

A satisfação pela escolha da área também foi lembrada como um marcador de mudança de vida e de certa forma uma mudança nas condições sociais a partir do ingresso no mercado de trabalho. Lucy, em sua fala, sintetiza isso:

E: [...] Fiquei completamente realizada, satisfeita e dentro do curso eu consegui trabalhar, consegui uma vaga de emprego durante o curso e isso foi muito bom porque eu estava precisando trabalhar. Então o IF abriu muitas portas pra mim. (Lucy, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

Como observamos na fala de Lucy bem como de outras/os entrevistadas/os ao mensurarmos a satisfação com a área, as/os participantes não deixaram de lembrar do curso e da instituição. Vários foram os relatos de como conheceram o IFPR, seja por meio de divulgação no transporte público, professores do ensino fundamental e familiares que já estudavam lá.

A seguir inserimos alguns relatos que destacam a importância do curso e do IFPR como motivadores para a satisfação com o curso:

E: [...] O curso foi muito bom. Foi muito bom em todos os sentidos. Em específico do que é o ensino público pelo menos no Instituto Federal do Paraná que não dá pra generalizar, mas pra mim foi descobrir o ambiente, você sabe que sou estrangeira daí eu estudei, minha experiência em outros lugares. Conhecer por dentro o Instituto Federal para mim foi uma experiência muito agradável, na verdade. (Tiffany, Téc. Massoterapia, Curitiba)

E: E daí partir do momento que eu comecei a fazer o curso eu fui, a cada dia, me apaixonando pela profissão, por tudo o que ele estava aprendendo que era tudo muito novo. Nossa! Foi uma escolha totalmente acertada. Eu amo, adoro o faço. Então foi meio acaso assim, mas que veio muito bem a calhar. [...] Fiquei satisfeito. Até porque eu já tinha feito outros cursos assim e eu não imaginava que a qualidade ia ser tão boa. Eu fiquei muito surpreso com a qualidade dos professores e do material apresentado, das técnicas. Então foi uma surpresa bem, bem grande assim. Saí bem feliz com o resultado final. (Wilson, Téc. Massoterapia, Curitiba)

E: [...] E assim o curso, eu percebo que o curso no IF... Nossa! Meu Deus! Eu tenho muitos outros colegas de trabalho que fizeram em outros locais. É muito diferente! É muito diferente! Até eles comentam sabe, muita coisa não tem, muita coisa não aprende. Então eu tenho orgulho, tanto de ter feito o técnico e também pelo fato de ter feito no IF. Nossa! Um orgulho imenso! (Edith, Téc. Enfermagem, Curitiba)

A partir dos recortes apresentados, compreendemos que a instituição e a formação profissional tiveram um importante papel na vida das/os egressas/os. Destacamos por fim que a realização do curso no IFPR foi para as/os participantes um diferencial. Muitas/os delas/es relataram que chegar ao mercado informando-se formadas nessa instituição foi vista como positiva e de acordo com elas/es, ao comparar os seus conhecimentos com colegas da mesma profissão foi nítida a diferença e uma certa defasagem dos demais.

Nas respostas do questionário, identificamos que 98,1% das participantes avaliam positivamente a instituição (83,3% ótimo e 14,8% bom). Palavras como amo, adoro, orgulho, agradável denotam o acolhimento e o papel da instituição para além da “transmissão de conhecimentos” técnicos, indo, felizmente, para além da educação bancária tal como fomos alertadas por Paulo Freire. Grace e Benoni destacaram, em suas falas, o que também acreditamos como possibilidades de ensino para a educação profissional. Notemos:

E: Eu aprendi sobre cultura, sobre diferença de classe e é muito rico o aprendizado que se tem presencialmente. Então assim, eu vi muita coisa assim que eu trago hoje para minha vida, não do curso em si, mas a convivência com as pessoas e com os professores. A perspectiva de vida diferente. Pra mim que mesmo sem seguir meu curso eu digo que fazer um curso técnico enriqueceu muito meu currículo e foi uma realização pessoal. O curso me trouxe tanto conhecimento e experiência técnica como também experiência e conhecimento de convívio e respeito social. (Grace, Téc. Radiologia, Curitiba)

E: A gente sai do Instituto com a cabeça totalmente diferente da que a gente entra. Isso eles trabalham bastante na gente a questão de alteridade, responsabilidade, empatia. Eu pelo menos sai muito diferente da forma que eu comecei a estudar. E olha que foram apenas dois anos. Na enfermagem eu recebi diversas oportunidades e uma coisa que eu achei muito interessante é que quando a gente falava que tinha estudado no Instituto Federal a gente tinha muita oportunidade de emprego. As pessoas, eu creio que elas gostavam da forma como a gente trabalhava. Então ofereciam mesmo, eles vinham atrás para saber se você tava trabalhando, se você tinha interesse. (Benoni, Téc. Enfermagem, Londrina)

Ademais, destacamos também a contribuição de Beatriz e Clymene, as quais durante seus cursos estavam grávidas e foram devidamente respeitadas e acolhidas pelo corpo docente. Destacamos essa situação porque ambas se sentiram gratas à instituição. Nosso objetivo não é de trazê-la como um exemplo excepcional, já que entendemos que acolher, encaminhar e contribuir para o êxito na conclusão do curso é obrigação do corpo docente e da equipe pedagógica. Entretanto, sabemos que muitas mulheres, quando grávidas, acabam desestimuladas a dar seguimento aos seus cursos, sejam eles da educação básica, superiores ou de pós-graduação.

6.3 Educação profissional e o IFPR: olhares, construções e experiências

Compreender as percepções e as construções discursivas acerca da educação profissional e do IFPR, bem como dialogar com as experiências das/os participantes da pesquisa é objetivo deste tópico. Assim, seguindo no sentido de conhecer o significado da instituição para as/os participantes, solicitamos a elas/eles que nos informassem: o que o IFPR representa para você?

Ao analisarmos as respostas a esse questionamento, compreendemos que para as/os participantes, o IFPR representa “oportunidades”, “crescimento pessoal”, “um marco para seguir o que queria”, “uma instituição de muito prestígio”, “um nome, uma marca de qualidade” e um “futuro bom”. A seguir observemos a contribuição de Wilson:

E: Ele foi, foi pra mim foi uma grata surpresa. Eu sabia que a qualidade do ensino público era muito boa, mas o IF, nossa, achei muito organizado, o curso em si assim, muito bem organizado, as ementas estavam sempre se preocupando em trazer coisas novas, apresentar coisas novas e preparar realmente assim para o mercado. Eu vejo que isso foi importante porque eles se preocuparam não só em formar o massoterapeuta, mas formar o profissional. Coisa que a gente não tem de repente na escola mesmo assim. Eu vejo que o ensino no Brasil ele forma você para ser funcionário né. Ali eles tinham, teve essa preocupação assim de formar o empreendedor. E eu tinha vontade de empreender, mas não tinham muita noção com relação a isso. (Wilson, Téc. Massoterapia, Curitiba)

No extrato apresentado alguns elementos nos chamam a atenção: primeiro, o fato do egresso salientar a qualidade e organização da instituição, o que para ele foi uma certa surpresa. A nosso ver, a expressão “uma grata surpresa” sintetiza o imaginário popular que representa a pouca qualidade da educação pública no país, especialmente a educação básica. Outra participante durante a entrevista também expressou isso, dizendo “Apesar de ser órgão público, achei muito organizado e muito bem estruturado” (Tiffany, Tec. em Massoterapia). Fato é que, por ser um elemento de

disputa no sistema capitalista, a educação é tratada como “mercadoria” para o sistema privado e muitos investimentos governamentais são retirados do setor público e destinados ao ensino em instituições privadas, sucateando o ensino público. Em muitos momentos da educação profissional, isso se fez presente. Como observamos no decorrer do item sobre a educação profissional muitos cursos técnicos foram e são ofertados pelo Sistema S e financiados pelo Governo Federal.

Destacamos também o processo contraditório da educação profissional, trazido pelo egresso quando ele destaca que o currículo se designava a preparar para o mercado, todavia, também “se preocuparam não só em formar o massoterapeuta, mas formar o profissional”. Formar o profissional significa, no nosso entendimento, formar trabalhadoras/es conscientes do seu papel como classe social, como cidadão de deveres, mas principalmente de direitos. Nesse sentido, preocupa-nos a proximidade e ênfase que o egresso acentua quanto à formação para o empreendedorismo. Entendemos que as características da profissão Massoterapeuta se direcionam também para essa forma de atuação. Entretanto, lembremo-nos do que nos apresenta Sennet (2009), para quem, nas situações de trabalho vivenciadas no capitalismo, especialmente com o trabalho flexível, o trabalho temporário e, por que não, o empreendedorismo altamente incentivado e muitas vezes ocultado por situações precárias (famosos bicos) é mais difícil questionar as condições de trabalho, somos, nesse caso, cada vez mais individualistas e autoexplorados. Nesse contexto, a sociedade do desempenho que se faz proeminente faz com que a/o trabalhadora/r exerça uma autocooção. (HAN, 2017)

Ao projetarmos em nossa mente a metáfora de uma escada para representar a educação profissional, é possível que facilmente imaginemos ou nos questionemos do que há no início e no fim dela. O início seria a escolha e o fim o significado que ela passa a ter às/aos egressas/os. Em vista disso, solicitamos que as/os participantes nos relatassem o significado da educação profissional em suas vidas.

A maioria das/os participantes acentuou o caráter pragmático da educação profissional e sua vinculação direta com o mercado de trabalho. Observemos alguns trechos:

E: Então para mim educação profissional é um meio para adquirir os conhecimentos necessários para a prática de uma profissão e ter feito curso técnico foi uma forma prática e objetiva de conseguir esses conhecimentos. (Marie, Téc. Radiologia, Curitiba)

E: A educação profissional é a formação de pessoas capacitadas e especializadas para o mercado de trabalho, haja vista que nossa grade escolar básica não nos prepara para isso. (Wilson, Téc. Massoterapia, Curitiba)

E: A educação profissional, pra mim, é uma porta de entrada ao mercado, pois a mesma nos prepara para tal. (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

E: Educação profissional é um caminho mais rápido ao mercado de trabalho, é o modo de preparação para a futura profissão e maneira de saber se é realmente essa profissão que deseja seguir. (Grace, Téc. Radiologia, Curitiba)

E: São cursos oferecidos pra nos qualificar para o mercado de trabalho, independente da escolaridade e idade. (Clymene, Téc. Prótese Dentária, Londrina)

E: A educação profissional é uma forma de você aprender um ótimo curso e poder ter a chance de ingressar no mercado de trabalho. E colocar em prática todo seu conhecimento. (Elvira, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

E: Educação profissional para mim é um modo de ensino com o objetivo de preparar a pessoa para o mercado de trabalho. (Ana, Téc. Enfermagem, Londrina)

Juntamos os trechos em um só bloco de apresentação, pois em todas as falas a relação direta com o mercado de trabalho apareceu como “função social” da educação profissional. Todavia, detalhando cada um dos excertos selecionados, destacamos algumas palavras/expressões relacionadas pelas/as participantes ao definir a educação profissional. Nesse processo alguns verbos foram escolhidos nas suas falas, dentre eles: preparar, adquirir, aprender e ingressar. Esses verbos são associados à função da educação profissional, mas também se relacionam às atividades das pessoas inseridas nesse contexto, ou seja, a prática discursiva articulada com a prática social. A esses verbos ligam-se as expressões: “formação de pessoas capacitadas e especializadas”, “caminho mais rápido”, “porta de entrada” e “independente da escolaridade e idade”. Especialmente quanto à expressão “independente da escolaridade e idade”, observamos que na concepção da participante a educação profissional é algo externo à escolaridade formal e possivelmente em seu entendimento a educação profissional tem referência especialmente com cursos rápidos.

Outras/os participantes associaram à educação profissional diretamente aos cursos técnicos e definiram como seu público prioritário

E: [...] quem não tem as mesmas oportunidades que outras pessoas de começar de outro nível, por assim dizer. (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

E: Tendo em vista a desigualdade social no país que vivemos, os cursos técnicos possuem um peso grande na melhoria da qualidade de vida de quem não tem oportunidade. (Lucy, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

A partir desses recortes é possível refletirmos sobre o pertencimento de classe das/os estudantes dos cursos técnicos e sua imersão em um processo dual do ensino, especialmente no

ensino médio em que, para as/os trabalhadoras/es e filhos da classe trabalhadora, a possibilidade de adentrar ao mundo do trabalho cursando uma universidade nem sempre é um ato de escolha.

Como discutimos anteriormente, no Brasil, especialmente com a Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, a seletividade para o ingresso na universidade torna-se cada vez maior. Pois, tal como critica Jamerson Antônio de Almeida da Silva (2021, p. 101-102), um dos grandes objetivos da Reforma está na restrição do acesso ao ensino superior, visto que “a desqualificação da formação geral torna-se fator decisivo para fragilizar as condições dos filhos das classes trabalhadoras disputarem uma vaga nos cursos de maior status do ensino superior”.

Algumas/uns participantes apresentaram uma concepção mais ampliada de educação profissional, a qual podemos preliminarmente associar a uma forma de politecnia. Observemos:

E: Bom, eu posso estar errado, mas eu vejo a educação profissional como o todo. Cursos profissionalizantes, técnicos, tecnólogos, graduação etc. É de extrema importância o início da educação profissional pois introduz o indivíduo no meio profissional, dando opções de diferentes caminhos que ele pode seguir. E o principal é mostrar quais as dificuldades dele e da área que pretende atuar. (Benoni, Téc. Enfermagem, Londrina)

E: Educação profissional para mim é não apenas o propósito de se capacitar e poder ter uma profissão e possível vaga no mercado de trabalho vai além, pois é a garantia de poder se reinventar, com o aprendizado, agregar na sociedade a profissão, ética, moral, através de ações partidas de mim mesmo como pessoa, profissional e principalmente como parte dessa seleção que o próprio mercado busca e realiza o famoso pente fino. Pois realizar o curso é não apenas buscar a independência profissional mas complementar, agregar na minha formação e ampliar o leque de possibilidade do que eu Mário acredito e busco realizar. (Mário, Téc. Massoterapia, Londrina)

Entender a educação profissional como um todo e especialmente percebê-la como uma parte da educação formal é para nós a compreensão inclusive do trabalho como princípio educativo, sintetizado como “[...] processo histórico de humanização e socialização competente para a participação na vida social e, ao mesmo tempo, processo de qualificação para o trabalho [...]”.

(LIMA FILHO; QUELUZ, 2005, p. 20)

Ainda, em vista das percepções apresentadas pelas/os nossas/os interlocutoras/e, destacamos o caráter de verticalização trazido como um possível significado da educação profissional. Selecionamos alguns trechos que sintetizam isso:

E: Acredito, ainda, que a educação profissional é como se fosse um degrau maior na nossa vida, que proporciona com que avancemos, ainda mais quem não tem as mesmas oportunidades que outras pessoas de começar de outro nível, por assim dizer. (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

E: Ter feito um curso técnico pra mim significa começo da minha carreira, subindo cada degrau do meu profissionalismo para poder chegar na sonhada graduação. Acredito que o

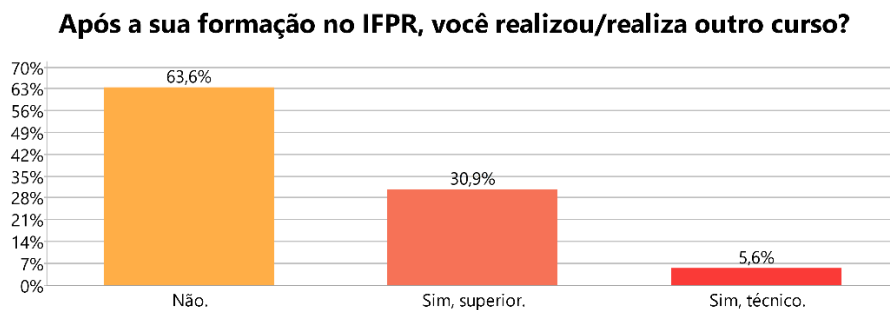
técnico também é uma oportunidade de levar a saber se é realmente aquela profissão que quer seguir. (Julieta, Téc. Saúde Bucal, Curitiba)

E: Educação profissional é um caminho mais rápido ao mercado de trabalho, é o modo de preparação para a futura profissão e maneira de saber se é realmente essa profissão que deseja seguir. (Grace, Téc. Radiologia, Curitiba)

E: Para mim ter feito o curso técnico foi importante não só por ter uma profissão mas também despertou o interesse em adquirir mais conhecimento. (Ana, Téc. Enfermagem, Londrina)

Notamos que para algumas/uns participantes a educação profissional pode representar duas portas de entradas diferentes: o mercado de trabalho e ou a universidade. Inclusive das/os participantes que dialogaram conosco na entrevista, seis deles estão fazendo ou fizeram cursos superiores. Lucy e Pierre estão matriculados em odontologia, Ana em enfermagem, Benoni em química, (mas pretende fazer enfermagem) Mario fez gestão hospitalar e Deolinda concluiu uma pós-graduação *stricto sensu* na própria instituição. Essa inserção em cursos superiores também foi expressiva nas respostas ao questionário. Vejamos:

Gráfico 17 – Continuidade dos estudos



Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria/Maxqda

Conforme é possível observamos, mais de 36% das/os participantes continuaram seus estudos. Das pessoas que realizaram outros cursos técnicos, a maioria permaneceu na sua área de saúde e buscou cursos que podemos identificar como de aperfeiçoamento. Das/os egressas/os que realizaram/realizam curso superior 76% permanecem na área da saúde, 18% mudaram de área e 6% estão cursando/cursaram cursos de pós-graduação *stricto sensu* em área diversa de sua formação técnica.

Para que pudéssemos entender as implicações do curso técnico na vida das/os participantes solicitamos que nos relatassem um pouco de sua vida depois do IF e a importância de terem feito o curso técnico. Como foi possível adiantamos observando os extratos de momentos

anteriormente citados, para as/os participantes o curso foi importante e impulsionou mudanças em suas vidas, como nos relataram Wilson, Fabiano e Lucy:

E: A realização do curso técnico, em especial o de Massoterapia do IFPR, foi a oportunidade de mudança que eu buscava em minha carreira profissional e com isso acabei não só me preparando para uma nova profissão, mas descobri uma nova paixão. (Wilson, Téc. Massoterapia, Curitiba)

E: Acredito que pra mim, ter feito um curso técnico, foi a abertura de uma chance de mudar de vida. (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

E: Ter feito um curso técnico me possibilitou muitas oportunidades de conhecer a área e me sustentar. (Lucy, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

Clymene, ao dialogar sobre as implicações do curso em sua vida, vai nos lembrar da questão da hierarquia entre os níveis de ensino e entre as profissões. Tal como vimos com Bourdieu e Passeron (1992, p. 53) o ensino técnico era visto socialmente, e pelas famílias e estudantes, como inferior ao superior, representando uma “desvalorização do saber e do saber fazer”. Observemos o que nos disse Clymene:

E: Antigamente as pessoas tinham vergonha de falar que faziam curso técnico, era desvalorizado, hoje não, eu acho que vale tanto quanto uma faculdade. Com um curso técnico eu me sinto capacitada pra entrar no mercado de trabalho. (Clymene, Téc. Prótese Dentária, Londrina)

Ao final do trecho, a participante destaca que na sua percepção essa desvalorização vem sendo desconstruída, sendo possível ingressar no mercado de trabalho, tendo uma profissão a partir da realização de um curso técnico de qualidade. Isso também foi destacado por Shantala, que nos disse: “Ter realizado um curso técnico mudou muito porque agora tenho uma profissão onde posso trabalhar e ter uma profissão sem precisar fazer uma faculdade”. Ainda que acentuemos e valorizemos a perspectiva de verticalização dos estudos, isso se faz no sentido de que se possa escolher permanecer no curso técnico ou adentrar em um curso superior, já que muitas vezes não se trata de uma escolha e sim do resultado de desigualdades de classe, raça e gênero.

Em relação ao acesso ao mercado de trabalho na área de formação, a maioria das/os participantes informou que esse ingresso foi rápido. Alguns/umas deles/as conseguiram emprego antes mesmo de ter concluído o curso, como, por exemplo, as técnicas em Saúde Bucal e Enfermagem. Do total de entrevistadas/os, seis pessoas não estão atuando na área, e cinco delas, após a conclusão do curso, conseguiram empregos na formação técnica, porém, no período da entrevista essa situação já havia mudado. Das seis pessoas que não estavam atuando na área, três estão desempregadas e três em outra atividade laboral. As atividades laborais realizadas por essas

peessoas eram bastante diversas da área de formação. Uma das egressas estava trabalhando como diarista, outra como cabeleireira e um deles trabalha com confeitaria e concomitantemente está fazendo outro curso técnico na área de saúde.

A possibilidade de inserção rápida no mercado foi relatada especialmente pelas/os participantes do curso de enfermagem e saúde bucal. No período da entrevista, todas/os estavam trabalhando em suas áreas. Na fala de Ana, observamos essa síntese:

E: [...] Na verdade, o pessoal do Hospital do câncer aqui em Londrina foi no Instituto Federal e fizeram uma prova com gente, lá no Instituto mesmo, nos últimos dias de aula e aí eu fui aprovada. Nem tinha me formado ainda, eles já estavam me ligando para trabalhar e alguns meses depois, aí eu quis continuar, me inscrevi para fazer o vestibular aí eu consegui também uma vaga no PROUNI e aí comecei a graduação de Enfermagem. (Ana, Téc. Enfermagem, Londrina)

Ana relata que mesmo antes de se formar, foi procurada para fazer um processo seletivo e que foi viabilizado pela parceria que o IFPR mantém com alguns hospitais e centros de referência. Outras/os participantes também informaram durante seus relatos a importância da realização dos estágios durante o curso e principalmente a importância da instituição estar articulada com os espaços ocupacionais. Sendo isso também um impulsionador para a inserção no mercado de trabalho.

6.4 Trabalhar na saúde e a importância de discutir gênero, classe e raça na formação profissional

Inserir-se no mundo do trabalho procurando intervir nesse espaço de modo criativo e crítico, bem como viver em sociedade respeitando a natureza, a vida e todas as pessoas na sua diversidade é a prerrogativa da educação, especialmente aquela pensada pela escola unitária para uma educação “mais humana”, superando a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, buscando a superação da alienação da/o trabalhadora/r. Todavia, nem sempre é essa a qualificação pretendida pelo mercado de trabalho, o qual espera competência para dar conta das demandas, sem muita criticidade. Por aqui vamos tensionando dois conceitos que permeiam o processo formativo da Educação Profissional, a qualificação e as competências. A qualificação envolve discussões teóricas, conceituais e sociais e a sua substituição pela noção de habilidades e competência propicia, tal como critica Marise Ramos (2002, p. 402), o “enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental”. A partir dessa noção está

cada vez mais explícita a relação da escola com o mercado de trabalho/sistema produtivo e suas demandas.

Esse processo se apresenta contido, contraditoriamente, nos documentos institucionais regulatórios dos cursos técnicos do Eixo Saúde (PPCs) e nas legislações nacionais da Educação Profissional.

Observamos, por exemplo, que na Lei de Diretrizes e Bases, especialmente no que se refere ao ensino médio, está definido que é pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC – EM) que se “definirão os currículos e organização das áreas [...] e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

No artigo 2º da BNCC – EM, encontra-se disposto que “As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.” (BRASIL, 2017) Especificamente relacionado à Educação Profissional no Parecer CNE/CEB n. 11/2012 – que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem-se a ideia de que a noção de competência contempla também a educação para a vida propiciando às/aos trabalhadoras/es

o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências que os habilitem efetivamente para analisar, questionar e entender os fatos do dia a dia com mais propriedade, dotando-os, também, de capacidade investigativa diante da vida, de forma mais criativa e crítica, tornando-os mais aptos para identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos. (BRASIL, 2012, p. 9)

Essa compreensão de competência, que apesar de estar envolta por uma ideia de “capacidade investigativa, criativa e crítica” pensa o indivíduo como único responsável pelo processo, também foi destacada a partir dos discursos das/os entrevistadas/os da pesquisa.

Observemos:

E: Pra que você quando você chegar no trabalho, você seja contratado, independente de você ser gay, mas pelos seus talentos e sua competência, que quando você estiver num posto de alta patente, ninguém vai fazer piadinha. (Mário, Tec. Massoterapia, Londrina)

E: Um professor, o que que ele tem que fazer? Ele tem que incentivar seus alunos a seguir no curso, não desestimular e eu senti isso dele. Por exemplo ele chegava e falava: Olha, dessa turma que está aqui, só um ou dois vai fazer sucesso. Eu sabia que não era das melhores do curso. Então eu sabia, eu achava que não vou. Eu estou perdendo tempo. [...] Então ele tinha essa mania de desestimular, falando isso. Não se deve falar isso, tem que incentivar dar força pra pessoa concluir o curso, que tem a oportunidade, não ficar falando nessa turma só dois por cento vão se dar bem. (Elvira, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

Nos relatos destacamos o fato de que Mario, ao considerar a orientação sexual como um marcador de desigualdade, informa que a pessoa (homossexual) tem que “mostrar seus talentos e competências” para ser devidamente aceito no mercado e, caso ocupe uma posição hierárquica superior, não seja ridicularizado por sua orientação afetivo-sexual. Assim, o esforço por se destacar passa também a ser uma busca para se diferenciar no mercado. Já Elvira destaca que a competência e a sua possível consequência, o sucesso, é um requisito apontado já no início do curso como estímulo/desestímulo e concorrência entre os/as estudantes no decorrer da formação profissional. Ela, por ser uma pessoa mais velha e não se sentir “uma das melhores” relatou desestímulo e inclusive insatisfação profissional.

Nesse sentido, entendemos que a formação para o trabalho e não a competência, especialmente no Eixo Saúde, não pode ser um ato individual e sim fazer parte de uma formação em que se projete e se considere o fato de que o ser humano encontra-se inserido em um contexto social e tal como é possível resgatarmos da teoria crítica de Karl Marx (*apud* SOUSA JUNIOR, 2013, p. 102) “o desenvolvimento do homem, sua formação, se dá como resultado da relação dialética entre o homem e toda a exterioridade com a qual ele se confronta”.

Diante desse contexto, e relacionando-o à temática desta pesquisa, apontamos que essas/es futuras/os profissionais precisam ser e estar “preparadas/os” para uma intervenção em espaços de trabalho que em sua maioria “lidam” com outras pessoas. Ademais, considerando que a maioria das/os profissionais farão parte dos atendimentos da saúde, essas/es necessitam ter em vista que a garantia ao atendimento à saúde é uma prerrogativa de todo cidadão e cidadã brasileira, respeitando-se suas especificidades de gênero, raça/etnia, geração, orientação e práticas afetivas e sexuais. (BRASIL, 2013)

Dessa forma, conhecer essas pessoas em sua diversidade, os contextos em que elas estão inseridas, é importante para empreender um trabalho em que o tratamento com dignidade e respeito seja a principal prerrogativa. Como bem apontado por Alaíde Maria Morita Fernandes da Silva (2013) não se trata, nem se intenciona, com isso, minimizar a importância do conhecimento técnico-científico das profissões; todavia, é fundamental compreender o uso desses conhecimentos atrelando-os às relações sociais estabelecidas entre profissionais e pacientes, considerando, além dos mecanismos produtores da doença, a relação com os seres humanos em sofrimento e os meios que os circundam.

Tal como Paulo Freire (2019, p. 16), pensamos que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres [...]”.

Nesse sentido, vislumbramos que ter uma formação que se aproxime das discussões sobre gênero, raça e classe se faz fundamental para que conheçamos e respeitemos as/os pacientes/clientes e/ou usuárias/os dos serviços, locais possíveis de atuação das/os egressas/os dos cursos do IFPR. Com base nessa premissa, em nossa conversa com as/os entrevistadas/os, a compreensão da importância de discussão das categorias gênero, raça e classe para a formação das/os futuras/os profissionais dos cursos que compõem o Eixo Ambiente e Saúde foi pautada.

A maioria das participantes destacou que essa temática foi, de certa forma, trazida durante as aulas. Como exemplifica Isabella, egressa do curso Técnico em Saúde Bucal:

E: Eu tive aula com a professora Luísa referente às diretrizes do SUS que é a descentralização. Você deve ter que respeitar a vontade do paciente [...]. Por exemplo, tem paciente que não aceita transfusão de sangue, pacientes indígenas que tem toda uma cultura aqui a gente como profissional de saúde tem que respeitar né. Foi abordado mais assim, referente aos direitos do paciente do SUS. Nome social... coisas assim. (Isabella, Téc. Saúde Bucal, Curitiba)

Exceção foi observada no curso de Prótese Dentária, que foi classificado por Deolinda como “um curso extremamente técnico. Que ensinava a fazer”.

Muitas/os participantes, ao pontuar esse assunto, pensavam ao responder. O que em nossa compreensão foi um resgate do que pode ter sido ou não falado em sala. Ainda representa que a temática não fazia parte do currículo e sim de discussão entre estudantes ou em comentários durante algumas aulas, requerendo certa aproximação temática das/os ouvintes.

E: Então essa diferença, nunca, nunca foi comentada em sala de aula porque ela (a coordenadora) sempre deixou muito claro que qualquer pessoa era capaz, era só se dedicar, entende. Ela era uma mulher, então ela sempre passava, passou essa questão do empoderamento, que você pode. Que você pode qualquer coisa independente da sua... do seu sexo, independente da sua classe social, independente da sua cor, da sua origem. Ela sempre passou isso, de você se impor, de você batalhar, estudar e se aprimorar, você pode conseguir qualquer coisa. (Grace, Téc. Radiologia, Curitiba)

E: Eu acho que eles comentaram sim essa situação de predominância feminina dentro do mercado de trabalho. Mas, assim, era comentário, não um estudo específico. (Lucy, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

E: Preparam bastante, mas nunca nada vai preparar para a realidade. (Tiffany, Téc. Massoterapia, Curitiba)

E: Mas de fato sempre houve essa discussão e tudo mais, até pela questão da sexualização da enfermagem, que era um tema que a gente trazia e era bastante comentado. Agora

questões de raça nem tanto. Acho que é porque justamente dentro do colegiado a gente não tem nenhum professor negro, ou até mesmo algum professor que seja negro e militante, que seja defensor dessas questões. Questões negras assim era abordado mas o básico, por exemplo, pessoas negras que mais probabilidade de ter hipertensão, uma coisa assim mais básica. [...] (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

E: Olha, eu não lembro da gente ter essas discussões. O curso era bem assim bem técnico assim... era bem voltada ao ensino mesmo. Não lembro da gente ter um espaço ali pra esse tipo de discussões ou mesmo parar para pensar: opa, tem negros na sala? tem homossexuais? tem pessoas de uma classe média inferior? A gente não, não lembro da gente ter esses momentos assim pra refletir sobre isso. (Grace, Téc. Radiologia, Curitiba)

Nos extratos destacados, nos detemos especialmente no que nos apresentaram os/as estudantes Fabiano de Cristo e Grace. Fabiano lembra que os assuntos que permeiam os marcadores gênero, raça e classe são abordados quando há uma afinidade temática com a/o professora/r ou quando a/o professora/r se autoidentifica e é representativo, por exemplo professora/r negro/a. Nesse sentido, por não ter no colegiado essa representatividade, as questões de raça são pouco trabalhadas. Grace traz em sua fala alguns questionamentos que são importantes tanto para reflexões em sala, como posteriormente no mercado de trabalho. Esses questionamentos são eixos primários de uma reflexão sobre a temática.

Ao refletirmos criticamente sobre tais proposições, como acentua bell hooks (2017), compreendemos que a escola não é o paraíso, menos ainda o espaço disponibilizado para o ensino profissional em que a formação técnica é algo que por si tem uma emergência em se concretizar, todavia, o aprendizado, a sala de aula, ainda que apresente limitações, é um ambiente de possibilidades.

Ademais, a escola pode e deve ser um ambiente de inclusão e construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, passa a ser seu dever propiciar momentos para reflexão e discussão dos imperceptíveis e/ou marcantes preconceitos e desigualdades que permeiam o mundo do trabalho e a sociedade. E a partir dessas discussões, considerando os conhecimentos prévios dos sujeitos que ali se fazem presentes, fomentar o debate pensando em práticas inclusivas, em que pese as discussões sobre gênero, raça e classe.

Tal como destaca Irineu (2018, p. 135), “Ao invés de compreender a saúde apenas pelo prisma do sexo do homem/mulher ou do gênero, é necessário considerar outras categorias sociais para ter uma compreensão mais ampla da gama de preocupação com a saúde”. A mesma autora aponta que ao se considerar o objeto de trabalho em saúde para além de intervenção em um corpo, ou seja, como uma produção de cuidado, a/o paciente também passa a ser uma/um protagonista nesse processo de cuidado.

Especialmente sobre as contribuições das/os profissionais da saúde e considerando-se o processo formativo na educação formal no que se refere à temática proposta por esta pesquisa, Nelly Stromquist (1997, p. 78, tradução livre) traz algumas indicações de como esse processo formativo pode ocorrer. Destaca-se de modo especial as discussões sobre empoderamento tanto das mulheres que estão nos cursos, quanto as futuras clientes/pacientes e a busca por equidade de gênero: “através de mudanças nos estereótipos sexuais dispostos nos textos, a promoção de identidades de gênero positivas por meio do currículo, a formação de docentes com sensibilidade de gênero e um serviço de orientação e assessoria não sexistas⁷¹”.

Como também destacou Irineu (2018) na sua pesquisa de doutorado, quando se sugere uma formação em saúde, propõe-se conjuntamente a possibilidade de pensar e repensar a identidade profissional, nesse sentido, ao se incorporar (nessa formação) as discussões de gênero, e acrescentamos, de raça e classe, contribui-se em grande medida para a formação de um/a profissional mais humanizado que respeite as pessoas em sua integralidade, respeitando as diferenças que as compõem.

Ademais, lembramo-nos do que nos apresenta Tomaz Tadeu da Silva (2010), em que os assuntos relacionados a gênero, raça e classe, além da possibilidade de estarem no currículo explícito, que está normatizado, há práticas que nem sempre são visíveis ou mensuráveis, parte do currículo oculto. Esse “[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. (SILVA, 2010, p. 78)

Como discurremos na pesquisa realizada durante o mestrado, as discussões envolvendo a temática gênero, nos cursos integrados em Mecânica e Processos Fotográficos do IFPR, faziam (fazem) parte do currículo oculto. Já nos cursos subsequentes, como observado naquela pesquisa e agora com a participação das/os egressas/os, não se realiza como parte do currículo formal, ou só é estimulada quando há necessidade de uma intervenção, tal como o exemplo apresentado por Grace:

E: Então diversas formas que eu aprendi sobre racismo, então tinha alguns momentos que a gente falava assim: ah, que baianada foi feito e tinha uma baiana na minha turma. Um dia, ela levantou e falou: não falem isso, não é legal! Aí a gente começou a refletir sobre o que a gente falava. Vários termos que nós utilizamos no dia a dia, durante a nossa turma que na nossa concepção não era racismo, não era ofensivo, os outros alunos tinham essa

⁷¹ “a través de cambios en los estereotipos sexuales en los textos, la promoción de identidades de género positivas por medio del curriculum, la formación de docentes con sensibilidad de género y un servicio de orientación y asesoría no sexistas”.

abertura pra falar: olha, não fala, não é legal, não é bacana. Então a gente acabou aprendendo. [...] Os professores quando acontecia alguma coisa sempre era conversado sobre o assunto e sempre era corrigido. Então foi um aprendizado. (Grace, Téc. Radiologia, Curitiba)

Falar dos marcadores de diferença e das intersecções de gênero, raça e classe é falar de nossas vidas, é falar de nossa intervenção na prática social, é falar dos nossos discursos carregados de preconceitos e desigualdades estruturais.

Ainda, concordamos com Louro (1997), para quem a escola é um espaço atravessado pelos gêneros, e, dessa forma, não se pode invisibilizar essa discussão e ignorar que situações de desigualdades de gênero, classe e raça ainda se fazem presentes nesse espaço. É importante destacar que observamos avanços no que se refere às discussões sobre essas temáticas nos espaços de formação, todavia, conforme também nos alertou Fulvia Rosemberg (2001), a luta contra o sexismo, o racismo e a homofobia nos espaços educacionais, ainda hoje, se constituem como um desafio.

Ao considerarmos o espaço de formação e inserção profissional das/os egressas/os oriundas/os dos cursos do Eixo Ambiente e Saúde, conforme vimos no perfil dessas/es participantes, esses são majoritariamente compostos por mulheres; nesse sentido, juntando-se à discussão da feminilização da profissão, indagamos como os homens ali inseridos veem as questões relacionadas às discussões de gênero, raça e classe? Como eles são vistos na sociedade? Em suas famílias? Além da responsabilidade em ter êxito econômico, a eles estão associadas várias características e valores e aqueles que não se enquadram, tais como os mais franzinos, os que demonstram mais afetividade e os que são tímidos são questionados e lhes é solicitado que mudem seus comportamentos. Ainda hoje permanece em vigência a afirmação de que esses “São, pois, obrigados a castrarem certas qualidades por serem consideradas femininas, por conseguinte, negativas para um homem. Para não correr o risco de não encarnar adequadamente o papel de *macho* o homem deve inibir sua sensibilidade”. (SAFFIOTI, 1987, p. 25, grifos da autora)

Para finalizar, destacamos que é fundamental proporcionar uma educação que contemple essas diferenças, discutindo e buscando desconstruir as desigualdades baseadas em uma essencialidade que irá resultar, dentre outras coisas, na definição de determinados trabalhos. Trabalhos esses que são tidos e ditos como naturalmente determinados por aptidões criadas a partir de valores, qualidades e características consideradas como femininos ou masculinos. A quem interessa essa delimitação de trabalhos? Conforme observamos na discussão sobre a categoria

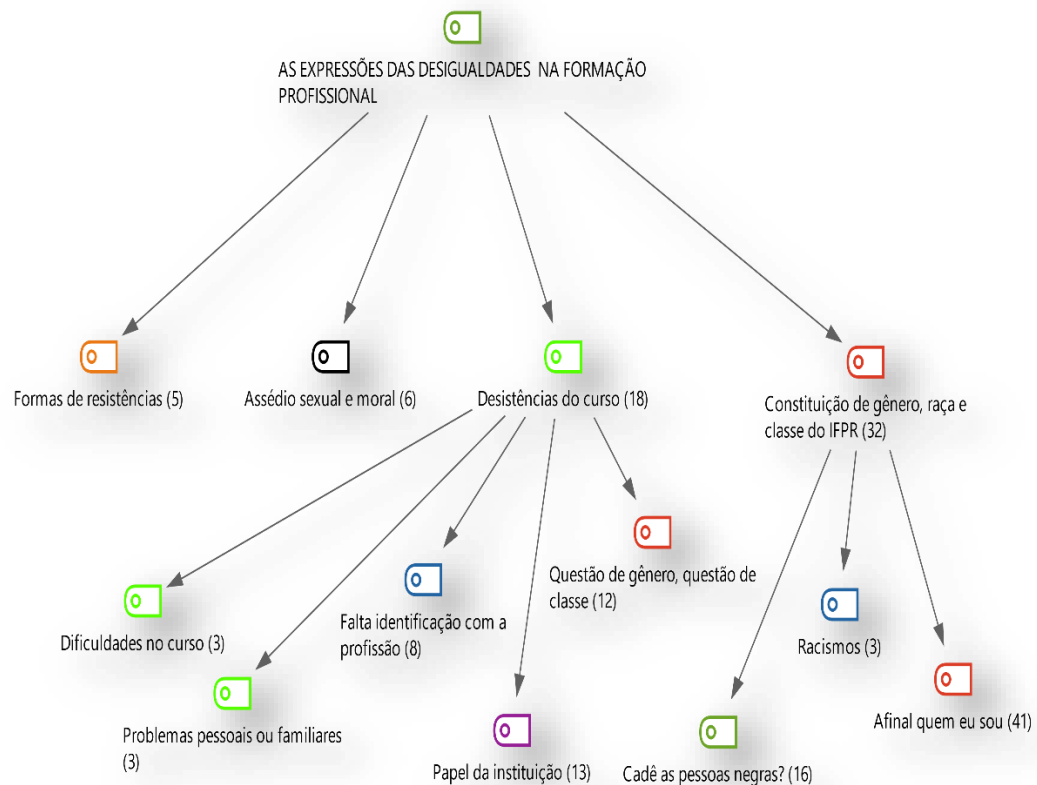
trabalho, essa delimitação se faz fundamental para que a sociedade machista, patriarcal e racista continue propagando suas crenças e valores como hegemônicos em que as relações de poder e de desigualdade excluem e subordinam determinados grupos sociais, dentre esses as mulheres trabalhadoras, racializadas e de classes sociais subalternizadas.

7 EXPRESSÕES DE DESIGUALDADES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Entender a percepção das/os participantes sobre expressões de desigualdades atreladas aos marcadores de gênero, classe e raça no espaço de formação profissional fez parte dos nossos objetivos de pesquisa. Foi possível, a partir da análise do questionário e aprofundamento nas entrevistas, evidenciar que as/os participantes percebem que nesse espaço ocorrem essas situações.

A seguir apresentamos a síntese desse núcleo e destacamos que os tópicos de discussão, não necessariamente representam as expressões dessas desigualdades, porém, ao nos dedicarmos a eles no decorrer do texto, essas expressões tornam-se nítidas. Visualizemos:

Figura 4 – Núcleo Temático “Expressões de desigualdades na formação profissional”



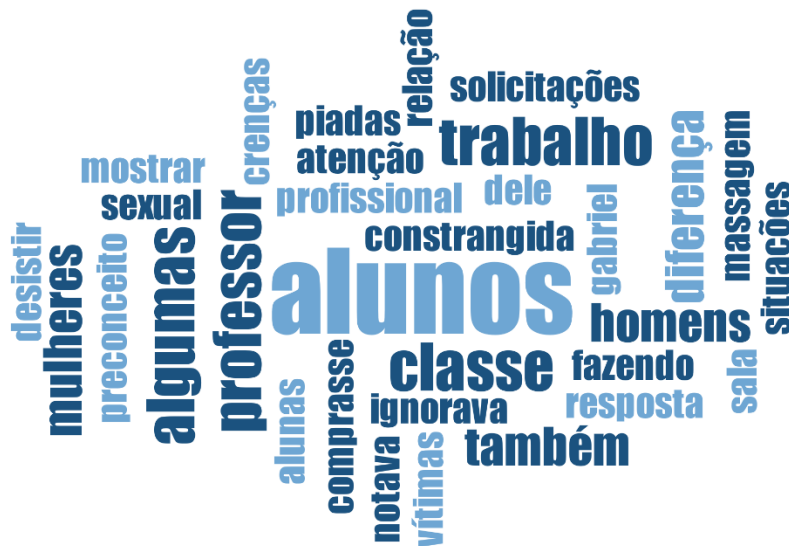
Fonte: Entrevistas com egressas/os. Elaboração própria/Maxqda.

Legenda: Letras em caixa alta – Núcleo temático; Letras em caixa baixa – Tópicos de discussão; número – frequência de aparecimento nas entrevistas

Conforme observamos na análise do questionário, 83,3% das/os participantes relataram nunca ter presenciado ou vivenciado alguma situação que pudesse ser identificada como desigualdades, já 16,7% informaram ter presenciado ou vivenciado alguma dessas situações no IFPR.

Ao procedermos a síntese das respostas descritivas que buscavam conhecer as expressões dessas desigualdades, tivemos a contribuição de 27 participantes. A partir da ferramenta nuvem de palavras observamos que as cinco mais frequentes foram: alunos, classe, algumas, professor e trabalho.

Figura 5 – Nuvem de palavras – Expressões de desigualdades na formação profissional



Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria/Maxqda

Nos extratos que continham a palavra **alunos**, podemos inferir que as situações de desigualdades, especialmente de gênero e classe, aconteciam entre estudantes e sintetizavam-se por piadas e pela exclusão de alguns deles por questões de classe ou por deficiência visual e intelectual.

Apesar da palavra **algumas** parecer sem sentido para a análise, seguimos o critério de frequência e ao observarmos as frases, importantes contribuições foram trazidas como desigualdades de classe, orientação sexual e o constrangimento de algumas mulheres em serem atendidas, nas aulas práticas, por colegas homens.

A palavra **classe** por si é significativa e nos extratos que a continham manifestavam o constrangimento em que estudantes, especialmente de classes menos favorecidas, sentiam em sala de aula.

Ao mencionarem a palavra **professor** as situações de desigualdades foram referidas especialmente por discentes que se sentiram constrangidas por atitudes machistas de professores que comentaram sobre seus decotes, davam mais atenção à estudantes mais novas e consideradas mais bonitas e excediam nas explicações quando essas eram solicitadas por alunas, não sendo essa atitude visualizada quando se tratava de estudantes homens.

Esse tratamento diferenciado também foi observado por Casagrande e Lima e Souza (2017, p. 188) e na percepção das estudantes participantes daquela pesquisa: “trata-se de uma maneira de dizer que elas são menos capazes e por isso precisam de um tratamento diferenciado, de uma ajuda extra para conseguir se manter no universo acadêmico”. Para as autoras, os episódios lá relatados, além de um interesse acadêmico, podem indicar um interesse sexual. Essas situações, que a nosso ver, podem configurar-se como assédio moral e/ou sexual, também foram evidenciadas especialmente por entrevistadas/o técnicas/o de Prótese Dentária. Observemos:

E: Ah assim, não foi comigo, eu presenciei algumas questões de tipo principalmente com as meninas mais novas né tipo questões de assédio eu presenciei. De sexual, de assédio moral né... tipo essa menina aí não dá para esse trabalho né, presenciei [...] Ah, não faz esse trabalho direito porque é bonita ou sabe, aquele machismo bem estruturadinho. [...] Ou não serve pra isso, deveria ser modelo. Eu era muito amiga de menina muito bonita, a gente fazia dupla, então ela sempre tava ouvindo esse tipo de coisa. (Deolinda, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

E: Olha, agora que você está falando me veio alguma situação, uma situação que eu lembro mas isso não sei se é relacionada... é tem alguma coisa a ver. Nós tínhamos dois professores, que eram veteranos assim, eles já estavam pra se aposentar, que nem mestrado tinham, porque hoje em dia precisa tudo. Então eram professores que vêm das antigas. Eu percebia que um dos professores, ele tratava as mulheres de uma forma mais gentil, quando precisava passar algum conteúdo. Poderia ser o contrário? Sim, ele poderia estar sendo machista. [...] Mas ele estava sendo de uma forma por exemplo... tinha uma colega minha tinha eu, se eu fosse mostrar um trabalho talvez ele me explicaria de uma forma mais rápida pra que eu volto pra minha mesa e continue meu trabalho, pra uma mulher ele já explicaria de uma forma mais, então sabe, mais delicada, mais detalhada. Então isso eu lembro que existiam algumas situações nesse sentido. E assim é bem pontual assim, não é nada que eu possa julgar como Nossa, de fato aconteceu algo tão relevante!. (Pierre, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

A palavra **trabalho** foi lembrada para situações de atividades especialmente em grupo, em que estudantes declaradamente gays ou com alguma deficiência não eram considerados para a composição dos grupos. Eles acabavam realizando os trabalhos sozinhos.

Ao nos determos às entrevistas, três pessoas lembraram nitidamente de episódios que elas lembraram como de desigualdade de gênero ou raça em sala de aula. As demais ratificaram que no espaço de formação essas situações não ocorriam. Esse apagamento ou invisibilidade dessas

situações pode ser justificada conforme nos apresentaram as entrevistadas Marie e Lucy por esse espaço ser constituído por pessoas adultas. Elas nos disseram:

E: Eu acredito que até porque o curso era subsequente para gente, por a gente ser mais velha. Eu não lembro de nenhuma situação dessa. (Marie, Téc. Radiologia, Curitiba)

E: Não, não senti essa discrepância de desigualdade social. Eu vi que todo mundo estava no mesmo nível, se eu posso julgar dessa forma. Pessoas que estavam ali trabalhando, estudando, querendo viver melhor. [...] (Lucy, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

Todavia, ao observarmos detalhadamente as entrevistas, foi possível identificarmos que situações de desigualdades ocorriam no espaço de formação. O que contribuiu para entendermos que essa falta de lembrança pode ter sido uma forma de naturalização dessas situações comumente vistas como brincadeiras, que, por sua persistência, constituem-se sim como violências e desigualdades (INCERTI, 2017; INCERTI e CASAGRANDE, 2021). Como nos disseram as/os participantes, algumas piadas foram ouvidas por elas/es, especialmente em relação à sexualidade. Observemos:

E: As piadas, piadas, piadas de mau gosto. Para mim olhavam, às vezes, teve uma moça que ela era evangélica, ela veio perguntar para mim: qual que é a sua? E eu, Aham?? Qual que é a sua? Eu falei: Qual que é a minha o quê? Você é homem? Eu falei em que aspecto você quer entender? Você é hetero? Não, eu sou gay e sou médium, ainda por cima. [...] No bom linguajar: Sou viado e ainda por cima macumbeiro. Não, você tem que ter fé, tal, tal, tal. Eu falei tá! Obrigado! [...] Em relação à crença, a religiosidade que uma das colegas ela é da Umbanda. E esse outro menino por ele ser gay que inclusive ele acabou desistindo do curso. [...] e algumas pessoas, principalmente comigo que no momento eu falei eu sou eu sou gay e daí? Muitas pessoas se afastaram de perto de mim. (Mário, Téc. Massoterapia, Londrina)

E: Mas em relação a gênero isso aconteceu algumas vezes porque tem uns que algumas são mais religiosos, tem outros que são mais tradicionais e não entendem muito as diferenças, então acabava pegando alguns comentários que eu não vou dizer maldosos, mas desinformados, digamos assim. Mas em relação a professores e a profissionais do Instituto não! Eles sempre frisavam muito a relação de igualdade sabe. Então a gente ficava até mais calmo porque esses comentários eles não chegavam a evoluir. (Benoni, Téc. Enfermagem, Londrina)

E: A gente sempre escuta e a gente sempre também fala assim, até a gente mesmo tava falando que quando tem um profissional de saúde de enfermagem homem muitas vezes ele é gay, de fato sempre acontece (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

Nos extratos apresentados observamos três questões que se fazem presente. A primeira refere-se ao questionamento quanto à sexualidade dos homens que estão inseridos nos cursos de predominância feminina. A segunda diz respeito ao fato de que ter orientação homoafetiva, ser gay, é socialmente difundido como algo ruim, pejorativo e inferior. E a terceira é a lembrança trazida pelos participantes quanto à questão religiosa. Tanto Mario quanto Benoni relatam situações em

que pessoas nominadas por eles como evangélica ou muito religiosas não compreendiam as diversidades e acabavam manifestando-se de forma preconceituosa. Como podemos observar no Brasil, esses movimentos religiosos representam uma parcela inclusive do poder legislativo e influenciam na apresentação de projetos de lei com base em ideologias conservadoras. Dentre os projetos que sempre estão em discussão tanto nos poderes municipais, quanto estaduais ou federal, está o projeto “Escola sem Partido”, o qual impediu e retirou dos planos de educação a palavra gênero e as “possibilidades” de discussão da educação sexual nas escolas. Tal como nos traz Kaciane Daniella de Almeida (2018, p. 124, grifos da autora): “Toda essa discussão envolvendo o discurso de ‘Ideologia de gênero’ e a relação tênue entre família e escola, também serviu para o revigorar de algumas outras discussões como o caso da discussão da ‘Escola Sem Partido’, iniciativa criada desde o ano de 2004”. Como nos disse Almeida, essa discussão não é nova, mas vem se arrastando nos dias atuais e com as eleições presidenciais de 2018 em que o senhor Jair Bolsonaro foi eleito, essa onda conservadora cresceu.

Fabiano, ainda que se refira especialmente a um tipo de violência e de desigualdade, a racial, apresenta-nos também uma possível justificativa para não se observar nitidamente as expressões de desigualdades no espaço de formação. Vejamos:

E: Às vezes entrava em algumas discussões sobre algum tema sobre racismo e querendo ou não a gente sempre acaba, no meio do nosso círculo né, pessoas que têm preconceito, em relação ao racismo. Aquele racismo velado né, que a pessoa aí eu não sou racista mas não sei o quê. Então tipo frases do jeito assim, porque eu acho que as pessoas hoje com a questão da criminalização, do acesso até meio mesmo da questão de celular essas coisas, que pode ser gravado, as pessoas hoje, elas têm muito mais medo de falar. Muito mais medo de serem processadas, de serem presas, tudo mais. Então acredito que muitas vezes por esse motivo também influenciam as pessoas a não tarem reproduzindo nesse tipo de preconceito de uma forma tão, tão concreto, não velada no caso. (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

Conforme detalha o egresso, o que se vivencia com mais frequência são as formas de desigualdade e preconceitos que acontecem de forma velada, as famosas frases “eu não sou racista, tenho vários amigos negros” ou “eu não sou homofóbico, tenho até amigo gay”.

Isso se dá, de acordo com o Fabiano, não necessariamente por não existirem situações “explícitas”; essas ainda ocorrem, mas, com os processos de criminalização e circulação de informações por meio de redes sociais e/ou outras mídias, as pessoas praticantes de tais violência têm medo de serem punidas.

7.1 Os racismos nossos de cada dia: na escola também tem suas expressões!

Conforme apontamos, a escola para nós é um espaço de muitas contradições, pois assim como visualizamos muitas lutas e projetos que visam a igualdade, a diversidade, esse é também um espaço rico em expressões e manifestações de desigualdades.

Dentre as expressões de desigualdades lembradas pelas/os participantes está o racismo, que foi mencionado por três pessoas. Um entrevistado e uma entrevistada relataram ter vivenciado ou presenciado e outra lembrou-se de episódios com uma colega em sala que era de um Estado em que pejorativamente se utiliza o adjetivo pátrio quando ocorrem situações de erros, as incoerentes “baianadas”. Percebamos:

E: [...] a questão da raça implica muito a questão da cor da pessoa. É que eu. Mas dentro da minha alma eu percebi que tinha uma das alunas, tipo assim me olhava se eu não precisasse estar ali. Como se eu não pudesse estar ali no curso. Era bem perceptível. Só essa moça mesmo que me olhava tipo o que você está fazendo aqui. [...] Mas ouvir não. Era mais a questão do olhar. Sabe quando você olha para a pessoa e você faz essa leitura. Mas era uma pessoa. (Maria, Téc. Massoterapia, Londrina)

E: Eu já vi um relato de uma professora da enfermagem, que ela era extremamente racista e tudo mais, uma professora que se aposentou e tudo mais já [...] E o relato assim foi de um o menino que no curso, tanto que ele não se formou, ele era negro. Ele falava: Nossa, essa professora, ela é extremamente racista. Ele é um aluno de que repetiu duas vezes de ano, né, porque não conseguiu concluir, e ele falava, Nossa, ela é extremamente racista, é extremamente LGBTfóbica, ela reproduz muita coisa machista. (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

E: Então diversas formas que eu aprendi sobre racismo, então tinha alguns momentos que a gente falava assim: ah, que baianada foi feito e tinha uma baiana na minha turma. (Grace, Téc. Radiologia, Curitiba)

As três situações relatadas são formas de racismo individual, ou seja, expressas por uma ou mais pessoas, todavia, diferenciam-se entre si, incluindo nesse processo diferentes relações de poder e agentes de opressão.

Na primeira situação, Maria que é uma mulher autodeclarada negra e pobre, sente-se rejeitada e desrespeitada por uma colega branca que lhe olha posicionando seu lugar, dando a entender que não era aquele espaço de formação. A colega de Maria, entendemos, tem consciência negativa de sua branquitude, ou seja, não tem dimensão dos privilégios que as pessoas brancas tiveram e têm. Ou quem sabe até tenha essa consciência e queira manter os privilégios, compactuando e vivenciando o grande “pacto narcísico da branquitude”, conforme conceituou Bento (2002). Essa situação nos remete a todas as discussões sobre o poder da supremacia branca

que não admite que os espaços sejam ocupados por pessoas negras, bem como exemplifica o racismo velado em que nem sempre é necessário manifestar-se através de palavras ou gestos de extrema violência. O olhar “diz” o que não se profere por palavras. Ademais, Mário, que estudava na mesma sala, relatou perceber que “as pessoas tipo excluía um pouco ela”.

Na segunda situação, além da suposta superioridade branca, há também uma relação hierárquica e assimétrica de poder, na qual a professora, agente do suposto saber, é também a agente do racismo.

A terceira situação nos leva a refletir sobre o racismo considerando-se as regionalidades do nosso país em que as pessoas do nordeste são taxadas como mais lentas, pacienciosas e que constantemente cometem erros. Lembramos aqui do que observamos em Silva (2014, p. 93) que para além de um ato considerado simplesmente como descritivo, “[...] aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo”. Na situação lembrada por Grace, reforçando e definindo uma atitude racista e negativa sobre as pessoas que residem na Bahia. É importante lembrarmos que é nas regiões Nordeste e Norte que temos a maior concentração de pessoas negras no país⁷². Como nos disse Grace, na sala havia uma colega baiana, mas se essa pessoa não estivesse nesse espaço, será que essa situação seria refletida como uma forma de racismo ou os ditos continuariam a se repetir sem nenhum tipo de reflexão? Infelizmente tendemos a pensar que a última alternativa é que se efetivaria, pois a intervenção foi feita pela própria vítima.

Somente uma participante, mulher negra, lembrou que não ter pessoas negras nos espaços também é uma forma de racismo. Disse-nos ela: “isso é uma forma de racismo, né?”. (Lucy, Téc. Saúde Bucal, Londrina) Essa mesma participante também refletiu sobre a representatividade das/os professoras/es. Mencionando:

E: E onde eu falei, eu não tinha professores negros, começa aí, eu não tinha docentes negros inseridos no curso. Eram todos brancos. Ricos. Ricos, melhor dizermos assim, bem-sucedidos. E alunas, eu não tinha colegas negras, eu não tinha. (Lucy, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

Desta forma, pensando nas diferentes formas de racismo, posicionamos a pergunta: cadê as pessoas negras da Educação Profissional/IFPR? como um tópico de discussão para esse núcleo

⁷² Conforme dados da PNAD contínua: “A Região Nordeste (11,9%) tinha a maior proporção de pessoas declaradas da cor preta, seguida da Sudeste (9,9%), Centro-Oeste (9,2%) e Norte (7,3%). A população de cor parda apresentava os maiores valores nas Regiões Norte (72,2%) e Nordeste (62,5%). A Região Sul tinha o predomínio de população de cor branca (73,2%), enquanto na Norte (19,1%) havia a menor estimativa dessa população”. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf. Acesso em: 17 jan. 2022.

temático. A partir dessa questão, se evidencia, a nosso ver, um possível racismo institucional, somado ao racismo estrutural, em que a ocorrência se dá a partir das instituições do estado acrescidas de relações econômicas que “impedem” as mesmas oportunidades às pessoas negras.

Como observamos ao descrevermos o perfil das/os participantes do Eixo Saúde, o percentual de pessoas pretas é 8% e 23% de pessoas pardas, percentual distante ao termos em vista os 66% de pessoas brancas. Todavia, esse número é representativo do contexto social e de colonização da região quando temos em vista que, em 2018, a população negra do Paraná era de 34%⁷³. Em Curitiba, no último censo realizado, 16,9% se declaram pardas/os e 2,8% declaram-se pretas/os, representando quase um quinto da população geral⁷⁴.

Para que pudéssemos pautar uma discussão a respeito da composição racial tendo por base o número total de pessoas egressas desse Eixo necessitaríamos ter em mãos esse dado. Infelizmente no relatório disponibilizado esse indicador não estava acessível e nem encontramos essa informação ao acessarmos o Sistema de Informações Acadêmicas, o qual é preenchido e atualizado pelas secretarias acadêmicas dos *campi* do IFPR. Entretanto, com fins de uma breve reflexão, resgatamos os dados de ingressantes⁷⁵ no Eixo Saúde no ano de 2020 e observamos a seguinte distribuição: 58% das pessoas se autodeclaram brancas, 29%, pardas; 9%, pretas; 3,5%, amarelas, e 0,5%, indígenas.

Ainda que tenhamos um sistema de seleção prevendo cotas para pessoas negras (incluindo-se aí aquelas que se autodeclaram pretas e pardas) o percentual de pessoas brancas que ingressam nesse Eixo é superior ao número disponibilizado pelas cotas. Certamente essa política tem contribuído para a entrada de negras e negros nesse espaço educacional. Entretanto, retomamos uma frase que nos trouxe a participante Maria: “Olha, o Instituto em geral, eu acho que o pessoal negro ainda não descobriu”. Para além dessa constatação de Maria, pontuamos se essa deveria ser uma afirmativa ou quem sabe questionarmos: por que, mesmo que haja cotas específicas, o número de pessoas não brancas é ainda muito inferior ao de pessoas brancas acessando os espaços formativos do IFPR? Tendemos a arriscar que isso é também uma das implicações das

⁷³ Maiores informações consultar: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2020/07/21/pouco-mais-de-um-terco-da-populacao-do-parana-e-formada-por-negros-e-governo-estadual-nao-tem-politicas-publicas-especificas.ghtml>. Acesso em: 27 abr. 2022.

⁷⁴ Dados obtidos em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/197-da-populacao-de-curitiba-sao-negros-ou-pardos/31360>. Acesso em: 27 abr. 2022.

⁷⁵ Esses dados foram disponibilizados pela Comissão de Processos Seletivos da instituição, e, para a banca de qualificação, o perfil traçado foi das/os ingressantes no Eixo Saúde.

desigualdades de gênero, raça e classe. O IFPR ainda é visto como um lugar difícil de entrar, pois o ingresso nos cursos se dá por processo seletivo.

Conforme observamos na discussão sobre o trabalho do cuidado, ao recuperarmos a informação apresentada por Luana Pinheiro (Pinheiro *et al.*, 2019) vemos que, em 2018, havia no Brasil mais de 6 milhões de pessoas ocupadas em trabalho doméstico remunerado. Desse total, 92% eram mulheres, e, desse quantitativo, 3,9 milhões eram mulheres negras, correspondendo a 63% do total de trabalhadoras/es domésticas/os. Com base nisso, pensamos que as mulheres negras podem estar vinculadas mais a esse espaço de cuidado e não às profissões técnicas do Eixo Saúde do IFPR.

7.2 Afinal, quem sou eu?

Afinal, quem sou eu? Essa foi a questão com mais pausa e interrupções durante a entrevista. As/os participantes se questionavam e me questionavam sobre. Entendendo o complexo processo de se identificar e identificar a diferença, retomamos a contribuição de Silva (2014), que nos diz que esse processo envolve as operações de incluir e excluir, e,

[...] dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. (SILVA, 2014, p. 82, grifos do autor)

Voltando-nos às falas das participantes, observemos o que nos disse Julieta:

(Após a pergunta... Grande interrupção. Egressa pensando, em dúvida do que falar... queda internet)

E:: Se encaixar na sociedade?

(Pausa novamente... egressa ri sem saber muito o que dizer).

E: Não entendi muito bem como colocar isso. É, eu também me vejo alguém que se encaixa... Eu me identifico assim como uma pessoa que se encaixa em qualquer lugar assim, sem distinção. (Julieta, Téc. Saúde Bucal, Curitiba)

Tal como apresentou Brah (2006, p. 374), nem sempre a diferença será um marcador de hierarquia e opressão. Conforme pontua a autora: “[...] é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política”.

Pensar sobre a nossa identidade e nossa posição na sociedade e especialmente refletir que esse “enquadramento” implica diferenças e desigualdades que podemos estar vivenciando e/ou por

nossa condição de gênero, raça ou classe podemos ser agentes de opressão. Pois, como aprendemos com Kabengele Munanga (2015, p. 8/9): “[...] o conceito de identidade recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológico e raciais”. Foi com o objetivo de reflexão que essa pergunta foi direcionada às/aos participantes. Acreditamos que os momentos de pausa, questionamentos e interrupções contribuíram para esse processo. De três participantes distintos ouvimos que a temática da pesquisa era importante e os fez ponderar sobre questões que comumente não refletiam, conforme nos sintetizou Lucy: “É um tema muito bom de ser falado, eu gostei muito da tua pesquisa, porque não é um tema que é muito falado, a gente não presta muito atenção nesse sentido”.

É preciso lembrar, conforme aprendemos com Silva (2014), que as identidades, e, complementamos, as diferenças, são significados – cultural, histórico e socialmente atribuídos. Entretanto, tendemos a objetivar os marcadores sociais que os constituem como algo natural, ou naturalizado, sem necessidade ou possibilidade de questionamentos. Síntese disso encontramos no fragmento da entrevista de Edith:

E: Como assim? Gênero masculino e feminino?

P: Isso, quero saber a tua percepção sobre esses marcadores. Não tem resposta certa... Como você se identifica em relação a isso? E como você vê e o que significa isso pra você?

E: Pra mim gênero é questão de opção sexual e classe mais questão financeira e raça, cor, né. Eu me identifico como feminina, branca, classe média, porque não é alta, nem baixa. Eu me identifico assim. (Edith, Téc. Enfermagem, Curitiba)

Em relação ao marcador gênero, todas/os as/os participantes identificaram-se como mulheres cis/feminina ou homens cis/masculino; somado a isso, quatro participantes, ao se identificarem com relação a esse marcador, informaram também sua orientação sexual como “hetero”.

Quanto à raça, o indicador cor da pele foi predominante, o que nos leva às discussões sobre o colorismo, uma forma de discriminação que se orienta pelo tom de cor da pele da pessoa. Todavia, a partir do que nos trouxeram as/os participantes, junto a esse indicador, outros elementos foram acrescidos à concepção de raça.

Pierre, seguindo o que está disposto nas pesquisas do IBGE e considerando sua descendência japonesa, se autoidentificou amarelo: “Bom, eu sou descendente de japoneses, então eu sempre coloco a minha raça como a amarela mesmo. Ali a minha indicação de cor assim, digamos”.

Maria, Lucy e Beatriz, mulheres negras e parda, respectivamente, para além dessa constatação de cor de pele, apontaram que esse marcador tem traços de desigualdades nas suas vidas. Nos disseram Lucy e Maria:

E: Negra, minoria e pobre mesmo. Não é classe média nem rica, sou pobre mesmo. Eu sou uma pessoa negra, pobre e mulher, é isso! (Lucy, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

E: [...] a questão da raça implica muito a questão da cor da pessoa. É que eu... Mas dentro da minha alma eu percebi que tinha uma das alunas, tipo assim me olhava se eu não precisasse estar ali. Como se eu não pudesse estar ali no curso. Era bem perceptível [...] (Maria, Téc. Massoterapia, Londrina)

Lucy, ao apontar e se identificar nesses marcadores, destaca sua condição que está para além de uma situação individual ou de “se ver como”, fazendo parte de um grupo minorizado. Como também vimos na pesquisa de Macedo (2019), em vista da maior politização e debates provocados pelos movimentos sociais (feminismos e movimento negro) a categoria negro passa a ser reivindicada e visibilizada enquanto constituição positiva de identidade (CRENSHAW, 2004). No caso de Lucy, uma mulher negra e pobre. Macedo (2019, p. 181) destacou a fala de uma de suas participantes a qual solicitou que a pesquisadora colocasse na pesquisa que ela “era negra mesmo”. Esse posicionamento, conforme a autora “intuitivamente esta aproximava-se das reivindicações de representação e valorização dos distintos movimentos negros, indicando e requisitando a positividade de sua identidade de mulher negra”.

Nesta pesquisa, outra egressa que, ao “se definir”, incluiu uma situação coletiva e de direitos, foi Beatriz, que nos falou:

E: Então eu sou parda, me identifico como parda, já fiz até eu prestei concurso agora e prestei pela cota de pessoa parda. Eu fui por referente a minha cota, fui por direito meu. Eu não sabia também, pesquisei, fui e eu me identifico como parda. (Beatriz, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

Tiffany, técnica em Massoterapia, Curitiba, tanto nessa pergunta como posteriormente mencionou que sentiu um estranhamento no Brasil e mesmo durante a entrevista por ser questionada com relação à sua raça. Destacou que ela não vê a separação entre as pessoas. Que todos somos iguais. Ainda que ela destaque que não se vê diferente e que não se entende como racializada, menciona episódios em que, na época que era criança, ter sido tratada agressivamente e ter sido chamada pejorativamente de “índia”. Observemos:

E: Olha, a verdade eu nunca tive muito... como posso dizer, para mim não existe uma separação, pelo menos não deveria existir uma separação na sociedade de acordo com a tua descendência étnica. Para mim nunca existiu, eu vejo... Eu sou descendente indígena, então mesmo como eu posso explicar, sempre falaram muito isso para mim, por eu ser índia, índia, mas eu não vejo os outros separados por essa forma. Não me vejo diferente

por causa disso. Mesmo tendo sempre as pessoas ressaltando isso de mim, principalmente quando você é criança, as crianças que conseguem ser muito... agressivas. Mais assim na medida que eu fui ficando adulta para mim eu nunca deixei que isso definisse quem eu sou. E também nunca defini por sua descendência étnica. E uma coisa que me surpreendeu muito é que aqui perguntam a raça. Então o que eu decidi, porque eu não consigo me colocar indígena porque eu não moro em uma comunidade indígena. Eu não... acho meio... Aí eu vi que tem um espaço que você decide não falar... prefiro não me identificar... daí pra frente eu faço isso, não me identifico com nada quando tem essa possibilidade. Quando não eu me coloco como parda. (inint) as vezes os mais brancos e os mais pretos aqui, porque é todo mundo misturado igual no meu país. Então é difícil você se colocar como cem por cento ou alguma descendência étnica. (Tiffany, Téc. Massoterapia, Curitiba)

Ao levarmos em conta o extrato da entrevista, observamos como o mito da democracia racial se faz presente no discurso da egressa. É importante destacar que a entrevistada não é brasileira, é oriunda de outro país da América Latina e sua fala pode representar uma diferença cultural em que no seu país isso não foi/é realidade, porém no Brasil esse mito se fez e se faz presente. Entender-se como um todo no país e desconsiderar as desigualdades por trás do racismo que as pessoas não brancas vivenciam é negar que o racismo existe.

E: À medida que você pergunta você separa as pessoas. Uma coisa que no meu país, não sucede. Eu fiquei chocada. Eu falo para todo mundo eu fiquei chocada quando cheguei no Brasil e perguntam minha raça, eu fiquei chocada porque para a gente a gente sempre aprendeu que não pode. Independentemente da sua descendência étnica você é um cidadão do país e pronto. [...] Eu vejo muito, não sei se é de propósito, se eu não vou falar nada disso, mas muita gente principalmente das baixas, média, bate como uma preguiça, ah não é muito difícil fazer a prova na federal. É difícil e pronto, fechou! Mas parece uma coisa que te enfiam na cabeça que depois você não consegue fugir disso. (Tiffany, Téc. Massoterapia, Curitiba)

A participante, durante a entrevista, ao se manifestar sobre as desigualdades de gênero, raça e classe manifestou em seu discurso a ideologia dominante em que a permanência na situação de pobreza é problema individual. Isso pode ser observado com a frase “bate uma preguiça”. Ao mesmo tempo, quando extraímos o excerto “Mas parece uma coisa que te enfiam na cabeça que depois você não consegue fugir disso”, observa-se que essa preguiça é posta por alguém, ou seja, é socialmente construída. Aqui certamente podemos relacionar com o discurso hegemônico da meritocracia propagado pela ideologia dominante. No extrato que apresentaremos abaixo, a egressa, apesar de repetir um discurso hegemônico, reflete que essas divisões são formas de separações e desigualdades. Vejamos:

P: Em relação à classe assim que o que você identifica nesse marcador?

E: De classes. Olha, isso lamentavelmente é muito marcado. Inevitável isso. Eu acho que é mais inevitável do que da parte racial. Também a mesma coisa no caso do racismo, não devia existir, mas existe e é muito marcada. Então mais uma forma de separar os integrantes de uma sociedade. Aqui tá o risquinho de giz, daqui você não passa, porque você não pertence. Então é isso, tá muito setorizado. (Tiffany, Téc. Massoterapia, Curitiba)

Em relação à discussão sobre classe social, nos aproximamos do que foi apresentado por Macedo (2019), a qual destaca a complexidade em uma definição única do termo. A autora, ao resgatar as contribuições de Antônio Sérgio Guimarães, 1999⁷⁶; Pierre Bourdieu, 2007⁷⁷; Erik Olin Wright, 2015⁷⁸, lembra que, apesar da mobilização de alguns critérios utilizados especialmente nas ciências sociais, tais como renda familiar ou *per capita*, local de moradia, consumo, práticas culturais, estilos de vida e categorias sócio-ocupacionais são apenas algumas das possibilidades utilizadas na contemporaneidade, não há um consenso na definição. A categoria analítica utilizada por Macedo foi de “classes populares”, já para esta pesquisa e durante a conversa com as/os participantes nos utilizamos prioritariamente da expressão classe trabalhadora, compreendida em toda a sua diversidade. Todavia, tal como os resultados da autora citada, as percepções das/os participantes desta pesquisa foram diversas, mas se perceberam especialmente dentro do estrato “classe média” (classe média média, classe média baixa). Observemos alguns extratos significativos:

P: E classe como que se identifica?

E: Classe social?

P: Isso, como você se identifica assim. Você sempre estudou escola pública? Você é filha de trabalhador/a? Você é trabalhadora? Como você se identifica nessa coisa de classe social?

E: Eu sempre estudei em escola pública. Eu tenho classe... Hoje, hoje em dia eu tô com uma classe média. Média vamos falar assim, não tô nem baixa, nem alta. Eu batalhei muito na vida, hoje eu tô mais, graças a Deus, mais estabilizada.

(Beatriz, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

E: Então me identifico como mulher. Eu sou branca e [...] eu sou classe bai... sou classe média.

P: E o que você entende por classe média, assim? Dessa divisão de classes?

E: Eu entendo que uma pessoa classe alta, teoricamente teria bem mais, bem mais do que eu, e uma pessoa de classe baixa ou abaixo da classe não tem os benefícios que eu tenho. Eu tenho veículo próprio, tenho uma casa própria. Não passo nenhuma necessidade, graças a Deus. Então eu acredito que seja esse...eu não tô nem tão bom e acredito que não esteja tão ruim. (Isabella, Téc. Saúde Bucal, Curitiba)

P: Em relação à classe?

E: Uma classe média, pela forma que eu vivo.

(Julieta, Téc. Saúde Bucal, Curitiba)

Pausa...

E: Você pode repetir?

⁷⁶ GUIMARÃES, Antonio Sergio. Classes Sociais. In: **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Ed. Sumaré/Anpocs, 1999.

⁷⁷ BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

⁷⁸ WRIGHT, Erik Olin. **Análise de classe: abordagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

E: Você quer saber o meu gênero ou a minha classe, Isso? Eu me identifico feminina [...] me identifico branca e me identifico ... classe média? Acho que meu estilo de vida é uma classe média, não por questão de bens. Pelo meu estilo de vida classe média. [...] (Grace, Téc. Radiologia, Curitiba)

E: Bom, gênero feminino, raça branca e classe você diz em relação à associação financeira?

P: Classe social. Assim não sei não sei como você se identifica nesse marcador.

E: Ah, média, não sou rica, mas também não sou pobre.

Eu mesma estudei a escola pública a vida toda. Entrei no IF por cota de escola pública. (Marie, Téc. Radiologia, Curitiba)

E: Então feminina, né, o gênero. Heterossexual, isso? Me identifico como classe média baixa, né.

P: Pra você se identificar com a classe média baixa o que te leva a se identificar nesse sentido?

E: O que me leva, acho que algumas dificuldades que a gente tem, né, trabalho, no caso meu marido é professor, né, bem corrido a vida dele, não ganha tanto, se esforça muito, mas ganha muito pouco. Quanto pra mim trabalho também que é muito difícil, principalmente por causa da minha idade agora, é mais difícil ainda, mas não é assim impossível. (Elvira, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

E: Da classe social eu diria assim que não sou da classe muito baixa. Tem condições melhores, em casa, todos trabalham, têm casa própria. (Shantala, Téc. Massoterapia, Curitiba)

Dos diferentes extratos apresentados acima, observamos que as possíveis justificativas para que as/os participantes se identificassem como classe média tiveram a questão da renda e do estilo de vida como preponderantes. Estar em uma situação que por hora é precária, entretanto, quando comparada com a de pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade extrema, foi suficiente para que as/os participantes se autoidentificassem como classe média. Observamos nas falas que o interdiscurso presente foi nomeado por Pochmann (2012) como o mito da grande classe média. Todavia, Pochmann (2012, p. 10), ao discorrer sobre esse mito, destaca que:

Seja pelo nível de rendimento, seja pelo tipo de ocupação, seja pelo perfil e atributos pessoais, o grosso da população emergente não se encaixa em critérios sérios e objetivos que possam ser claramente identificados como classe média. Associam-se, sim, às características gerais das classes populares, que por elevar o rendimento, ampliam imediatamente o padrão de consumo. Não há, nesse sentido, qualquer novidade, pois se trata de um fenômeno comum, uma vez que o trabalhador não poupa, e sim gasta tudo o que ganha.

A articulação teórico-prática dessa citação pode ser ilustrada com o que nos disseram as/os participantes:

E: Classe média.

P: O que te leva a se identificar como classe média?

E: É que a renda dá para se manter e não é nem muito, nem falta. Tudo se mantém... (Manuel, Téc. Radiologia, Curitiba)

P: Uma mulher branca, hétero e de classe social?

E: Média.

P: E o que te leva a se identificar com a classe social média?

E: Ah, tipo, eu aqui tenho o necessário para viver... Graças a Deus não falta nada. Mas a gente não tem tudo o que a gente queria. Só o meu marido trabalho, não ganha ruim mas...A gente sobrevive, né! (Clymene, Téc. Prótese Dentária, Londrina)

E: [...] me classifico como branco e com relação à classe, eu diria que eu sou classe média baixa. Tenho uma condição de vida estável, mas não é nada assim [...] A gente tem que estar sempre cuidando do orçamento. (Wilson, Téc. Massoterapia, Curitiba)

Pierre, ao se manifestar sobre essa temática, vai lembrar da classificação por renda como um dos indicadores prioritários para essa nominação de classes. Vejamos:

E: Bom, classe social, eu venho de uma família muito humilde. Hoje se a gente for pegar por números, estatísticas, eu estou dentro de uma classe média baixa, média enfim. Assim que eu me identifico.

(Pierre, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

Os números a que se refere Pierre são aqueles trabalhados principalmente por economistas e que em 2021 se sintetizavam em:

Figura 6 – Classificação de renda

Critério de Renda Familiar per Capita

	Classe	Valor per capita (mês)	Renda domiciliar média (mês)
CLASSE ALTA	A	Acima de R\$ 3755,77	R\$ 20643,77
	B	R\$ 1543,20 a R\$ 3755,76	R\$ 7202,57
CLASSE MÉDIA	C1	R\$ 970,75 a R\$ 1543,19	R\$ 4206,45
	C2	R\$ 667,87 a 970,74	R\$ 2971,37
	C3	440,71 a 667,86	R\$ 2238,20
CLASSE BAIXA	D1	R\$ 245,35 a 440,70	R\$ 1585,52
	D2	R\$ 122,68 a R\$ 245,34	R\$ 981,63
	E	até R\$ 122,67	R\$ 262,02

Fonte: Instituto Locomotiva

Fonte: G1 Economia⁷⁹

Se levarmos em consideração somente o indicador renda, é fato que o maior percentual das/os participantes, ou seja 40%, estariam inseridos no que se denomina classe média, estando distribuídos no estrato C2 (média baixa) já que as rendas *per capita* deste percentual é de até 1 salário-mínimo.

⁷⁹ Para maiores informações, consultar: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/04/17/classe-media-encolhe-na-pandemia-e-ja-tem-mesmo-tamanho-da-classe-baixa.ghtml>. Acesso em: 19 jan. 2021.

Entretanto, como expôs Macedo (2019), compreendemos que essa categoria é negociada e apresenta uma dimensão performativa. É importante destacar que essa negociação se faz proeminente conforme os discursos ideológicos propagados pelos grupos hegemônicos, sejam eles parte da mídia e/ou do capital. Nesse sentido, entendemos que quanto mais distante das possibilidades de que as pessoas se entendam como trabalhadoras e reivindiquem os seus direitos, projeta-se a dúvida e especialmente uma possibilidade de não se ver vinculado a uma condição de vulnerabilidade. Assim, fazer parte da classe média e nela estar distribuída/o em diferentes estratos, como classe média baixa, classe média média e classe média alta é também um mito projetado em um país em que a desigualdade social é marcante.

Resgatamos aqui o conceito de “nova classe média” expressão cunhada por Marcelo Neri (2008) e contestada Marcio Pochmann (2012, p. 8) para o qual não há a emergência de uma nova classe média e sim “uma orientação alienante sem fim, orquestrada para o sequestro do debate sobre a natureza e a dinâmica das mudanças econômicas e sociais, incapaz de permitir a politização classista dos fenômenos de transformação da estrutura social e sua comparação com outros períodos dinâmicos no Brasil”.

Soma-se ainda a contribuição de Moisés Kopper e Arlei Sander Damo (2018, p. 336, grifos dos autores) os quais argumentam que,

“nova classe média” deve ser pensada como uma assemblage científica, política e econômica, agenciada, respectivamente, através de alinhamentos estatísticos, governamentais e mercadológicos. Essas escalas difusas de conhecimento e poder cristalizaram frentes discursivas que tornaram a mobilidade econômica inteligível, em um país tradicionalmente conhecido pela estagnação e desigualdade.

Ainda que durante a conversa com as/os participantes tenhamos por diversas ocasiões mencionado a categoria analítica classe trabalhadora, nas autoidentificações duas participantes expressaram-se desta forma:

E: Trabalhadora, classe média. Raça negra. (Maria, Téc. Massoterapia, Londrina)

Pausa....

E: Como que eu me identifico?

E: Bom, eu me identifico como mulher, como branca. Agora como classe, eu não sei te dizer.

P: Você é uma pessoa de classe trabalhadora, né?

E: Aham, sim. (pausa, sem abertura pra continuar essa discussão)

(Ana, Téc. Enfermagem, Londrina)

Diferente foi quando, durante a entrevista, dialogamos sobre a composição de classe do IFPR. Nesse tópico de discussão, a categoria classe trabalhadora foi trazida com mais ênfase.

7.3 E o IFPR, como se constitui em relação à classe, raça e gênero?

Em vistas da possibilidade de reflexão com as/os participantes, no decorrer da entrevista, buscamos saber quais eram suas percepções quanto à composição da instituição em relação ao gênero, à raça e à classe. Dialogar com as/os participantes quanto a esses marcadores é também para nós uma forma de entendermos se elas/eles percebem as desigualdades que se fazem presentes nesse espaço.

A maioria das/os participantes informou visualizar a instituição com muita diversidade de pessoas tanto por sua constituição por gênero quanto por raça e classe. Observou-se que elas/eles percebiam que, a depender do turno do curso, havia uma predominância maior de mulheres, especialmente no turno matutino. Nos dois *campi*, é nesse turno em que há mais concentração de cursos integrados e cursos da área da saúde. Também podemos evidenciar uma questão de gênero para além da predominância numérica. Infelizmente ainda hoje a divisão sexual do trabalho, especialmente do trabalho doméstico, é um impeditivo para que as mulheres, especialmente aquelas que são mães ou têm dependentes, possam escolher fazer um curso noturno. Há, ainda, como observamos na pesquisa feita no mestrado, o fato de que as mulheres deixam de realizar muitas de suas escolhas por medo de serem violentadas e/ou por medo de estarem sozinhas, especialmente à noite. (INCERTI, 2017)

Em relação à composição racial, algumas/uns egressas/os inicialmente relatavam que no espaço “tinha bastante gente negra”, porém ao refletirmos sobre o quantitativo de pessoas da sala e o número que pessoas negras observamos que o adjetivo “bastante” possivelmente não tenha sido apropriadamente utilizado. Observemos algumas dessas falas:

E: Tinha, era, meio a meio. Acho tinha bastante gente negra, tinha bastante gente branca, era bem distribuído a noite. Pelo menos à noite que eu fazia era. Tanto que tinham vários negros na minha sala e tinham pessoas que eram gays... Classe trabalhadora. Como nós estudávamos à noite, o pessoal saía do serviço e ia direto. Era puxado, muito puxado.

P: Quantas pessoas negras tinham na tua sala? [...]

E: Tinha quatro. (Beatriz, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

P: Você via bastante pessoas negras na instituição e na tua sala? Como que era?

E: Tinha, tinha bastante.

P: Na tua sala eram quantas pessoas?

E: Nossa, na minha sala? Na minha sala até que não tinha muito eu acho. Não lembro! Não lembro muito. Era bem variado eu acho. (Julieta, Téc. Saúde Bucal, Curitiba)

Conforme observamos na fala de Beatriz, inicialmente ela nos informou que visualizava uma distribuição numericamente igualitária entre pessoas brancas e negras. Todavia,

posteriormente relata que sua sala eram quatro pessoas negras em uma turma inicialmente composta por vinte e cinco pessoas. Acreditamos que a estudante, ao se referir como “bem distribuído a noite” pensou na instituição como um todo. Julieta, autodeclarada negra, nos relata que ao seu ver a composição era bem variada, porém ela não lembrava o número de pessoas negras. Esse apagamento do quantitativo de colegas negras/os pode estar relacionado com o próprio processo de racialização, ainda em construção pela egressa, que se autoidentificou como mulher negra, todavia, ao mesmo tempo durante a entrevista, naturalizou qualquer processo de desigualdade e/ou racismo que possa ter vivenciado.

Ao descreverem a composição de gênero e racial da instituição, outras/os participantes destacavam que esse espaço era majoritariamente ocupado por mulheres e pessoas brancas. Em relação à predominância de mulheres no curso, somente as/os egressas/os de Prótese Dentária apontaram que a sala de aula era composta por um número significativo de homens ou pelo menos havia uma distribuição maior do que nos outros cursos. Essa composição, no corpo docente, era predominantemente masculina. Observemos o que nos disse Pierre:

P: Você me falou que a turma era entre 60 e 40 por cento em relação a gênero isso se repetia em relação aos professores?

E: Não, daí os professores era bem mais discrepante e os professores nós tínhamos [...] sete professores. Era uma única mulher para seis homens.
(Pierre, Téc. Prótese Dentária)

Em relação à composição racial, Maria relata que, à época, na sua turma composta por aproximadamente trinta e cinco pessoas, havia duas pessoas negras. Nos demais relatos, quando solicitado o número de pessoas negras, a média informada era de duas pessoas nas turmas. É fato também que, ao destacarem esse número, as pessoas possivelmente estariam considerando somente as pessoas pretas e não incluindo as pessoas pardas. Nos disseram as/os participantes:

E: Mas em relação à cor, a essa questão, eu vi poucas pessoas negras, pouquíssimas pessoas, geralmente eram mais brancos ou mais queimadinho do sol. [...] Na minha turma? De negro só tinha ele (egresso estava se referindo a um colega angolano que estudava na turma). Aí tinham outros que eram assim pardos, e também nos outros cursos deveriam ter mais duas ou três pessoas. Não tinham muitos. (Benoni, Téc. Enfermagem, Londrina)

E: Mas assim, o que é eu visualizei é a maioria pessoas de pele clara. Infelizmente, né, o Brasil ele tem uma população negra muito maior, mas dentro do curso, a maioria de pessoas claras, a maioria classe média classe média, classe alta e também devido a esse fator do curso ser de manhã como uma pessoa mais abastada (sic), uma pessoa com menos recursos conseguiria fazer um curso no período da manhã, é um período que as pessoas trabalham, as pessoas que têm crianças para cuidar, as pessoas em seus afazeres... Então durante a manhã, era composto mais dessa turminha aí, pessoas de pele clara e de classe média. (Grace, Téc. Radiologia, Curitiba)

E: Mas falando assim de um geral, falando de cor e raça eu percebia que tinha uma predominância brancas e pardas, muito poucos negros, falando numa porcentagem bem

baixa. Classe social também eu percebia as pessoas assim todas de família muito humilde trabalhadoras de famílias que os pais trabalharam muito pra conquistar e ali o sustento da família ou até mesmo pra colocar a pessoa numa instituição como ela tá hoje. (Pierre, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

E: A maioria das pessoas... Eu via mais mulheres, até porque era o que a gente convivia [...]. Quando eu comecei de carro para o curso, no segundo ano, eu vi eu via que tinha muito mais pessoas de ônibus, né. Comparado ao tamanho do Instituto Federal é muito mais pessoas que (não tinham carro) a maioria ia de ônibus. Na minha sala tinha... eu não era (estudante ri)... hoje em dia eu estou melhor, que eu casei e tudo, mas na época eu achei que eu não ia conseguir concluir o meu TCC, porque a gente fez, a minha colega também perdeu o emprego no meio do TCC, ela tinha um filho pequeno. Via bastante mães assim, não era o pessoal que era rico, mas também era um pessoal que sempre ia pra... (Isabella, Téc. Saúde Bucal, Curitiba)

E: Então aí, é um pouquinho difícil responder isso, porque como você falou o curso era de manhã, então para uma pessoa que precisa trabalhar, que precisa trabalhar e estudar ao mesmo tempo, um curso pela manhã não é para qualquer um, né. A gente tem que ser bem realista nessa parte, não vamos poder dizer que um gari conseguiria fazer o curso porque infelizmente não conseguiria, mesmo sendo federal, não conseguiria. (Grace, Téc. Radiologia, Curitiba)

Como observamos, os relatos apresentados denotam a pouca inserção de pessoas negras nos cursos do Eixo Saúde. Durante o processo de entrevistas, como adiantamos anteriormente, somente três participantes lembraram de episódios que podemos considerar como racismo individual, as/os demais destacam que havia respeito e que as pessoas negras ali presentes eram tratadas de forma igualitária.

Nos segmentos que apresentamos anteriormente, as/os participantes também expuseram suas percepções quanto à constituição de classe das/os estudantes do IFPR. É possível observarmos que elas/eles lembraram que a maioria das pessoas ali presentes fazem parte da classe trabalhadora e com condições financeiras nem sempre favoráveis. Grace e Isabella nos lembram que as questões de gênero e a necessidade de trabalhar em um período contraturno ao curso é um fato presente para muitas estudantes. Reapresentamos o que foi dito por Grace: “A gente tem que ser bem realista nessa parte, não vamos poder dizer que um gari conseguiria fazer o curso porque infelizmente não conseguiria, mesmo sendo federal, não conseguiria”.

Com o que nos trouxe Grace, podemos compreender que a realidade da/o trabalhadora/r que está ocupando profissões subalternizadas e com uma carga horária de trabalho que lhe toma o dia todo fica cada vez mais difícil escolher outras possibilidades profissionais. Os cursos do Eixo Saúde, no *campus* Curitiba, são ofertados em sua maioria em turnos diurnos, o que dificulta mais o acesso de trabalhadores, e, nesse caso, deixaremos no masculino, pois é dos homens que estamos falando prioritariamente. Os homens (mas não só eles), especialmente de classes trabalhadoras

subalternizadas e com condições financeiras mais precárias, necessitam contribuir financeiramente com as despesas familiares, sejam ou não os principais responsáveis. Isso, ponderamos, é também um dos dificultadores para a “escolha” desses cursos.

Para além da oferta pública e gratuita de vagas, é necessário que a instituição tenha um aporte de programas de assistência estudantil para contribuir com a permanência e conclusão nos cursos. Nesse sentido, retomamos alguns extratos apresentados pelas/os participantes que nos trazem que a instituição é composta por pessoas com condições financeiras precárias e que denotam a importância dos programas de assistência estudantil para que as/os estudantes tenham êxito e concluam seus cursos. Observemos:

E: Eu vejo bastante classe baixa também, muitas pessoas que estudam ali precisam, precisa daquela bolsa, sabe? A bolsa que o IFPR auxilia os alunos. Muitos precisam. E eles precisam do curso também para o emprego, sabe? Eles apostam tudo naquilo ali, aquela esperança, aquele sonho, tudo ali naquele curso. (Shantala, Téc. Massoterapia, Curitiba)

E: Tinha, tinha uma senhora, até ela era negra, ela tinha em torno de uns 40 anos. Ela tinha uma situação financeira um pouco ruim, ela recebia o auxílio do IF, mas terminou o curso tudo. (Marie, Téc. Radiologia, Curitiba)

P: Você trabalhou?

E: Trabalhei algumas vezes, a maior parte das vezes foi, eu sobrevivi, me mantive com bolsa que o Instituto Federal proporciona. [...] as vezes que eu me sentia mais deslocado assim era em relação, por exemplo, tinha um café, tinha que levar as coisas para fazer o café, mas eu não tinha dinheiro para levar, por mais que eu soubesse que os meus colegas não iam ligar de eu não levar nada eu ainda assim me sentia um pouco constrangido tudo mais, porque nem todo mundo entende essas situações, né. (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

No fragmento apresentado, Shantala, além de salientar a importância dos auxílios e bolsas, intensifica seu discurso apontando que o curso para as pessoas de classe mais baixa, como ela designou, tem uma importância de sonho, de esperança para uma mudança na sua situação. Marie, destaca a intersecção vivenciada por sua colega, que era uma mulher negra e pobre e que necessitava do auxílio para estar e continuar no espaço formativo. No extrato da entrevista de Fabiano, observamos a condição financeira e de classe do estudante, o qual necessitava trabalhar para se manter no curso, situação comum para muitas/os estudantes de cursos técnicos. Outro ponto que destacamos novamente é o quão importante os programas de assistência estudantil constituem-se para essas/es estudantes que como observamos no perfil do eixo são a maioria trabalhadoras/es e 62% com rendas familiares *per capita* de até 1 salário-mínimo, ou seja, são classe trabalhadora subalternizada.

Para além dos programas de assistência estudantil para pessoas em situação de vulnerabilidade econômica que se concretizam com o auxílio financeiro para custeio de transporte, alimentação e materiais escolares, a instituição também conta com programas de bolsas de ensino, pesquisa e extensão. Para a participação nesses é necessário que a/o estudante tenha possibilidade de dedicar algumas horas para os projetos. Infelizmente, como nos disseram as participantes, isso torna-se inviável às/aos estudantes dos cursos subsequentes, visto sua condição de trabalhadoras/es. Vejamos:

P: Mas ali na instituição tem vários grupos que discutem isso. Você chegou a participar? Ou você não teve condições?

E: Eu não cheguei a participar, porque na época eu saía de lá, do curso, e ia direto para o trabalho. (Shantala, Téc. Massoterapia, Curitiba)

E: Não participei por uma questão de tempo. Como eu já trabalhava e saía dali e trabalhava todos os dias, chegava muito tarde em casa. Então não participei por falta de tempo, mas não por falta de interesse. Vários projetos me chamaram a atenção. (Marie, Téc. Radiologia, Curitiba)

E: É, o subsequente é mais difícil, porque às vezes tem o trabalho, tem a família, tem filhos. Então depende o horário é difícil de conciliar. Lembro de colegas que queriam, mas aí diziam ah eu tenho filho, tem aula, tem escola, tem tudo. Pro subsequente eu acho mais complicado mesmo. Quem tem outras obrigações é mais difícil participar. Para mim poder participar de um projeto, fazer um artigo, ler um artigo, ajudou muito. Fora o dinheiro que contribuiu muito para eu estar ali. (Edith, Téc. Enfermagem, Curitiba)

E: [...] e não participam também porque são um povo que vem do trabalho, sabe, já tá à noite ali, pensa só no mercado de trabalho, né, eles entram no curso para o trabalho para o mercado de trabalho então nem saem para o intervalo, sabe. Eles ficam no intervalo na sala, eles realmente não conhecem nada, só quer aprender aquilo e ir para casa o quanto antes, sabe, terminar os trabalhos feitos e ir para cá. Então é um povo bem diferente do que a gente vê dos estudantes do IFPR durante o dia. Eles são robosinhos para fazer o trabalho... robosinhos que aprendem a fazer e a trabalhar felizes [...]. (Deolinda, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

Trouxemos o recorte da entrevista dessas egressas, pois, apesar de tratarem do mesmo assunto, representam situações diferentes. Shantala e Marie com suas falas representam a maioria das pessoas que frequentam cursos subsequentes, as quais têm vontade de participar de projetos de ensino, pesquisa ou extensão, mas, por sua situação de classe, não têm condições para tal. Edith, que, à época do curso, residia com seus pais e não trabalhava, conseguiu participar e nos traz os benefícios dessa participação, os quais não se resumem à questão financeira, mas sim contemplam um enriquecimento ao processo formativo. Edith também lembra em sua fala que outras colegas deixaram de participar, pois eram responsáveis por atividades de cuidado relacionadas ao espaço doméstico, implicadas diretamente pela divisão (desigual) sexual do trabalho. Deolinda, em seu relato, destaca as precárias condições das/os trabalhadoras/es do período noturno que passam o dia

em seus espaços de trabalho e à noite em meio ao cansaço estão no curso pensando única e exclusivamente no mercado de trabalho. A partir do relato de Deolinda que define essas pessoas como “robozinhos que aprendem a fazer e a trabalhar felizes”, podemos identificar o discurso da tecnocracia como o principal objetivo para a formação.

Deolinda, já graduada em outra instituição, além do curso técnico, teve possibilidade de participar de projetos de pesquisa e de cursar Mestrado no IFPR, e evidencia, com sua fala, que a partir de sua vivência e do que pode observar no curso Técnico em Prótese Dentária noturno, “o IFPR é uma coisa de dia e outra coisa à noite. Então à noite ele não reflete tanto essas questões de igualdade como de dia. De noite ele é um outro mundo [...]”. Possivelmente esse outro mundo reportado pela participante é o mundo dos cursos técnicos esperados pelo mercado de trabalho em que se deva aprender somente a prática, sem necessidade de conexões e reflexões sobre as relações que envolvem o mercado de trabalho. Refletindo o próprio discurso da escola e do trabalho para o capitalismo, que, como observamos em Enguita (1989), dentre as implicações do capitalismo à escolarização está o atendimento, sem criticidade, às demandas do mercado de trabalho, sendo o espaço escolar um campo de treinamento de mão de obra para as empresas capitalistas.

Em relação ao IFPR como um todo e não esse outro mundo, Deolinda destaca que o convívio com as/os adolescentes, especialmente dos cursos integrados, lhe fez observar que a instituição é bastante acolhedora em relação às diversidades e sexualidades. Outro aspecto observado pela egressa é o fato de que no espaço há pessoas que ela identificou como classes mais altas convivendo com pessoas em situação de vulnerabilidade.

Diferindo da maioria das participantes que apontaram que a composição da instituição era majoritariamente ocupada por pessoas de classes trabalhadoras e com situação socioeconômica mais vulnerável, o que também pudemos observar quando traçamos o breve perfil do Eixo Saúde, o egresso Wilson e a egressa Tiffany mencionam:

E: Eu acho que com relação à classe social é assim, apesar de ser uma instituição pública tinha muita gente com grana, de classes mais altas sim. Um ou outro só que era mais de uma classe mais baixa. Então realmente se via uma inversão de valores, um pouquinho assim. Quem deveria estar ali era mais classes mais baixas. Agora com relação à raça, tinham poucos negros. Na nossa turma se não me engano, tinha 3 pessoas só. Então, eu vejo que o IF tem essa questão do vestibular de vagas para pessoas que estão em escola pública, particular, já tem essa diferença, as cotas, só isso acaba ajudando também. Mas tinha classe mais alta e poucos negros, bem poucos negros. (Wilson, Téc. Massoterapia, Curitiba)

E: Você vai me desculpar, mas no Instituto Federal que é educação pública o que mais eu vi foi crianças com pais com poder aquisitivo alto. (inint)

P: Quantas pessoas assim não brancas tinham na sala que você lembra ou que elas pudessem se identificar dessa forma?

E: Olha, que eu lembro, tinha duas meninas especificamente que não terminaram... (pausa). O resto... tinha várias.

P: Mas várias maiorias ou não?

E: Não! Não! Não.

Olha, para mim difícil de falar isso, porque, porque eu não observo esse tipo de coisa. Eu observo na minha sala porque era no dia a dia. Mas... a cidade tem a maioria branca, então não tem como. Até porque não sei como se define as cores das pessoas, né. (Tiffany, Téc. Massoterapia, Curitiba)

Conforme observamos na percepção de Wilson e Tiffany havia na instituição muitas pessoas consideradas por eles de classes altas. Wilson pontua inclusive que para ele há na instituição uma inversão, pois, como ele destaca “apesar de ser uma instituição pública tinha muita gente com grana”. Isso pelo que podemos entender a partir do seu próprio discurso é resultante do processo seletivo para o ingresso nos cursos e as cotas vem fazendo a diferença. Tiffany, no sentido de possivelmente compreender que poderíamos ter em vista que a instituição era um espaço para a classe trabalhadora, inicia sua fala com a frase “Você vai me desculpar, mas....”. Ela também compreende que ali, sendo um espaço público, deveria ter mais, ou ser exclusivo, para pessoas com menor poder aquisitivo. Apesar dessa compreensão, durante a entrevista, Tiffany nos apontou que ao seu ver, não há necessidade de cotas, pois em seu entendimento todos somos iguais.

Trouxemos também a fala dessa participante, pois foi significativo o processo de negação da raça como um marcador da diferença e principalmente um elemento de desigualdade. Ao mesmo tempo, contraditoriamente, ela observa que no país vive-se um processo de racismo, e que a raça existe para separar as pessoas. Em diferentes momentos, Tiffany acentuou que não vê diferenças, que somos todos iguais, “porque é todo mundo misturado”. Frisamos aqui que a participante é imigrante e que possivelmente sua percepção seja baseada na cultura na qual foi criada. Entretanto, ao considerarmos a realidade do Brasil, esse discurso, compreendemos, contribui para o apagamento político da discussão sobre o tema e assemelha-se ao discurso hegemônico do mito da democracia racial. Esse mito, tal como expõe Rodrigo Ednilson de Jesus (2021) emergiu na década de 1930, tornou-se base do discurso nacional com vistas a partir dos pressupostos de Gilberto Freire (1933) com a prerrogativa de “equilíbrio de antagonismos”. Conforme Jesus (2021, p. 45),

Nesse sistema, que contribuía para equilibrar os conflitos, o mestiço passava a desempenhar um papel estratégico, já que, sendo a síntese das diferenças, pode existir sem ser nenhum de seus pontos de origem. [...] Assim, o mestiço se torna a expressão do projeto nacional moderno: uma nação racialmente indiferenciada.

Esse apaziguamento emergido a partir do mito da democracia racial é significativo para a despolitização das lutas das pessoas negras, que na constituição de políticas públicas censitárias e de ações afirmativas se constituem pela soma de pessoas pretas e pardas. Se somos todos iguais e misturados, não haveria sentido termos políticas afirmativas, ou diferencialistas, como define Jesus (2021), como a reserva de vagas (cotas). Todavia, vivenciamos há muito tempo um país de muitas desigualdades e iniquidades raciais, de classe e gênero e essa prerrogativa igualitária não passa de um discurso hegemônico de apagamento de lutas e um dispositivo legal que não se efetivou.

7.4 Resistir para não desistir⁸⁰: estratégias individuais e institucionais

É importante iniciarmos esse item apontando que algumas expressões de desigualdades percebidas e/ou vivenciadas pelas/os participantes da pesquisa, tais como o racismo e o machismo, são estruturais e estruturantes da sociedade e por esse motivo requerem ações coletivas e políticas públicas para o seu enfrentamento. Todavia, no cotidiano, entender que estamos vivendo algum tipo de desigualdade e projetar alguma ação de resistência a essas situações é fundamental para nos fortalecermos. Tal como aprendemos com Freire (1968, p. 118, grifos do autor): “Da *imersão* em que se achavam, *emergem*, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando. Desta maneira, a *inserção* é um estado maior que a *emersão* e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica”.

Assim, procuramos entender se as/os participantes da pesquisa percebiam as situações de desigualdades por eles vivenciadas e, a partir dessa percepção, compreender quais as implicações e reações a essas situações no seu cotidiano.

Maria, autodeclarada mulher negra, que, como evidenciamos anteriormente, percebia que uma colega de sala lhe olhava diferente, ao nos responder qual era sua reação para a situação e se isso lhe havia afetado nos diz:

E: Ah, eu diria pra você que nem me afetou. Eu não sei! Psicologicamente eu acho que não. Acho que não. Eu acho que não deu tempo. Eu deixava meio de lado e prosseguia, eu sou meio do tipo não gosta de mim eu dou passagem. (Maria, Téc. Massoterapia, Londrina)

⁸⁰ Ainda que nos utilizemos do verbo desistir, entendemos que as desistências/evasões que ocorrem são multifatoriais e nem sempre esse processo é uma escolha. Muitas vezes se concretizam momentos de imposições permeados por falta de condições objetivas ou subjetivas para a continuidade nos cursos.

Para o seu processo de enfrentamento, Maria, ao que podemos identificar, tenta repassar que essa situação não lhe afetou, nos dizendo que deixava de lado e prosseguia. Ao mesmo tempo, expressa dúvida utilizando-se da expressão “eu não sei”, “eu acho que não deu tempo”.

Lucy, autodeclarada negra, consciente do racismo estrutural que permeava o espaço de formação, evidenciado especialmente pela pouca presença de pessoas negras no curso e na instituição, menciona:

E: Até nos outros cursos, eu não via muito colega, menina negra ali, era minoria mesmo nos cursos. Realmente algo que eu também via, mas eu não foquei muito, não chegou a me interferir ou deixar eu mal. Eu via que não tinha pessoas negras inseridas ali, mas tá bom, vamos embora. (Lucy, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

Como processo de resistência e autodefesa, Lucy e Maria se utilizam do drible da dor. Essa forma de autodefesa que, como nos apresentou Betina Stefanello Lima (2013, p. 886), “trata das manobras utilizadas pelas cientistas na recusa em perceber os obstáculos específicos do gênero dispostos ao longo de suas carreiras”. Obviamente o contexto de Lucy e Maria é outro, bem como a situação de desigualdade delas tem por expressão outro marcador, o racismo.

Lucy percebe que há uma forma de racismo estrutural nesse espaço, no entanto, como apontamos, isso requer mais que ações individuais e sim políticas públicas para o seu enfrentamento. Lucy, após concluir o curso técnico, iniciou a faculdade de odontologia e nos relatou que “Então, é um curso que é escasso de pessoas diversas de gênero, raça e classe, assim. Bem triste, eu confesso que é triste, sim. E eu me vendo nessa situação, eu sou minoria, faço parte de minoria nos cursos de saúde [...]”.

Isabela, ao nos informar que vivenciou uma situação de preconceito, por ter um carro antigo e com ele frequentar o ambiente escolar, relata:

E: Na instituição eu nunca tive problema. Lá quando a gente fazia o curso, eu fazia o curso nas aulas práticas, eu tinha aula lá na federal no Jardim Botânico. Na época eu tirei minha carteira de motorista e eu tinha um carrinho bem velhinho. Aí ao estacionar lá o pessoal não queria que eu ficasse estacionando muito nas portas, aí o pessoal ficava olhando com o olhinho meio torto assim. Mas eu levava embora e era tranquilo assim. Isso foi a única coisa que aconteceu! [...] só lembrei disso porque eu não faço isso com o carro das outras pessoas. Eu acho que isso é, como é que diz pode afetar elas, pode machucar o ego assim. Mas pra mim eu sempre levava na brincadeira, até as pessoas perguntavam porque meu carro era amassado eu falava que era porque tinha batido em gente que ficava fazendo pergunta. Eu levo sempre mais assim na brincadeira mesmo. (Isabella, Téc. Saúde Bucal, Curitiba)

Isabella, conforme apresentado, enfrenta essa situação levando “na brincadeira”. Ao mesmo tempo, ela nos diz que só lembrou da situação, pois não é algo que ela faz com outras

peessoas, o que pode nos levar a inferir que o vivenciado por ela foi ofensivo. Nesse sentido, mais do que uma forma de resistência, a atitude de Isabella foi para nós uma forma de defesa.

Outras situações foram significativas para ilustrarmos as formas de resistência, assim trazemos novamente o exemplo apontado por Grace. Vejamos:

E: Um dia, ela (uma colega de turma) levantou e falou: não falem isso, não é legal! Aí a gente começou a refletir sobre o que a gente falava. Vários termos que nós utilizamos no dia a dia, durante a nossa turma que na nossa concepção não era racismo, não era ofensivo, os outros alunos tinham essa abertura pra falar: olha, não fala, não é legal, não é bacana. Então a gente acabou aprendendo, mas no momento em que essas frases eram ditas naquele momento, a ideia de quem falava não era ofender, eram frases assim que vinham de gerações e a gente ia falando. Então assim, acontecia... Quando não é com a gente não é para ofender. Mas acontecia, mas eram sempre corrigidas assim. Os professores quando acontecia alguma coisa sempre era conversado sobre o assunto e sempre era corrigido. Então foi um aprendizado. (Grace, Téc. Radiologia, Curitiba)

No exemplo mencionado, a colega de turma de Grace, ao vivenciar uma situação de racismo, que é naturalizada por meio de piadas e brincadeiras, conversa com a turma e expõe o seu constrangimento. Destacamos também esse exemplo, pois, tal como apresentado por Grace, essa forma de racismo é estrutural e social e historicamente construída, sendo repetido por diferentes gerações. Ao que nos apresenta a egressa, a intervenção do corpo docente também se fazia presente quando essas situações eram percebidas. Nesse sentido, voltamos ao que ouvimos de Almeida (2019): “uma educação que não questiona o racismo, vai reproduzir o racismo estrutural”.

Por fim, dialogamos com o que nos traz Marie, sobre a importância de reflexão sobre as desigualdades de gênero e outras expressões no mercado de trabalho. Observemos:

E: Tipo oh, vai acontecer tal coisa, infelizmente isso não é ideal, mas vai acontecer. É assim. A gente já tinha uma certa ciência. A gente conversava bastante com ela e ela sempre era muito ciente sobre isso e ela passava isso para a gente também. Ela falava não é o ideal e a gente não pode fazer muita coisa para mudar, mas isso acontece. E a gente tinha essa parte assim de discussão ali, a gente tinha essa ciência de que às vezes o homem ia ser preferível de ser contratado. Até pela parte da gravidez. Então algumas coisas da profissão que acontecem sempre, ela trazia isso para a gente. [...] É bom. Eu acredito que é muito importante a gente ter noção da onde a gente tá entrando. (Marie, Téc. Radiologia, Curitiba)

Marie traz em sua fala exemplos de intervenção de sua professora que refletia com a turma sobre as dificuldades a serem enfrentadas no mercado de trabalho. Como foi possível observar, os exemplos trazidos se referem a questões de gênero. Como nos disse Marie, o conhecimento e a reflexão sobre essas situações são importantes para nos posicionarmos e nos fortalecermos.

Em um outro polo, um elemento importante para a análise relaciona-se às desistências que ocorreram nos cursos durante o processo formativo das/os participantes. A partir da percepção das/os participantes compreendemos que, dentre os motivos para as desistências, havia situações

específicas que representavam expressões de desigualdades de gênero, raça e classe. Ao mesmo tempo, ressaltamos que não se trata de conhecimento específico dessa problemática. É nosso objetivo, a partir do que as/os participantes deixaram observar que percepções apresentadas têm vinculação com os marcadores gênero, raça e classe.

Como nos foi relatado durante as entrevistas, a maioria das desistências que ocorreram durante o processo formativo foram de estudantes trabalhadoras/es que não conseguiram conciliar emprego e estudo. Isso foi relatado com mais ênfase no curso Técnico em Radiologia, que acontece pela manhã e no curso de Prótese Dentária que, conforme as/os participantes apontaram tem, desde o início do curso, há necessidade de compra de materiais específicos, os quais são caros. Já no curso Técnico em Saúde Bucal, as desistências reportadas eram de mulheres com filhos, visto que o curso ocorre no período noturno.

Ao analisarmos as entrevistas, ordenamos quatro subtópicos apresentados como possíveis motivações para as desistências: falta de identificação com a profissão, dificuldades no curso, problemas pessoais e familiares e questão de gênero, raça e classe. Esses subtópicos aproximam-se do que encontramos disposto na Portaria da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) n. 39, de 22 de novembro de 2013, que ordena a evasão escolar em três dimensões: individuais, internas às instituições e externas às instituições.

Fabiano sintetiza essa distribuição:

E: E muitos desistiram assim pela cobrança do curso, pela exigência que o curso tinha, maioria desses alunos que reprovaram em mais de um ano, né, e acabavam tendo reincidência de reprovação. Muitos pela questão de ter emprego e daí não poder trabalhar e conciliar com estudo e ser muito puxado, principalmente no IF, mas assim ao mesmo tempo que isso acontecia esses alunos voltavam assim, teve dois casos de dois alunos que, tiverem dois ou três casos de alunos... que tiveram que parar o curso por questões de trabalho e retornaram depois assim, tipo ano outro ano. Mas essas questões de pressão do curso, dificuldades socioeconômicas assim, tudo mais. Por mais que a bolsa ajude, ela ajuda, mas ela não supre todas as suas necessidades e ela, até porque ela não foi feita para isso, né. (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

Em relação às percepções referentes à proporção de desistências, para a maioria das/os egressas/os, nas suas turmas, muitos estudantes desistiram. Essa proporção quantitativa foi especialmente relatada nos cursos Técnico em Enfermagem (Curitiba) e Técnico em Prótese Dentária. Observemos:

E: Olha, muitos, mais muitos, muitos mesmos. A gente começou em uma turma até um pouco maior porque tinha alunos de reincidência de outros anos, né, então acho que a gente era mais ou menos uns quase 40 alunos e a gente se formou em 17. (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

E: Muitos, muitos. Muitos encontraram dificuldade financeira né por ser um curso caro, a gente tinha que comprar equipamentos caros e muitas pessoas eram em situação de vulnerabilidade, né, encontraram dificuldade e desistiram. Eu acho que dos 40 que entrou, 12 se formaram e a turma anterior ainda foi 5. (Deolinda, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

E: Eu consigo até te dar um número mais exato nosso. Nós começamos com 25 alunos turma lotada e se formaram 17. Desses 17 que se formaram. Posso fazer um cálculo rápido...[...] Foram sete homens para dez mulheres. (Pierre, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

Para as/os demais participantes, a percepção é de que poucas foram as desistências. Em alguns casos foi-nos relatado que houve processos de reprovação ou de trancamento do curso, tal como nos explicou Benoni, Téc. Enfermagem: “Olha, de desistências, a gente teve bem poucos. A gente teve mais o pessoal que reprovou na verdade. Alguma pendência, ou que precisou parar um semestre, mas continuou no outro. Mas desistência nós tivemos bem poucos”.

Ao buscarmos os índices de evasão dos cursos técnicos do Eixo Ambiente e Saúde do IFPR, observamos, conforme dados disponibilizados na Plataforma Nilo Peçanha⁸¹, que a taxa foi de 10,7% em 2018, 5,2% no ano 2019 e em 2020 esse indicador foi de 8,2%. Na plataforma é possível comparar que a taxa de evasão total para os cursos técnicos subsequentes na instituição, nesses períodos, foi maior. Em 2018, a taxa foi de 14,2%, 2019 foi de 8,9% e em 2020 foi de 9%.

Ao elencar os possíveis motivos de desistências das/os colegas de turma, a falta de identificação com a profissão foi apontada por parte das/os participantes. Ana nos apresenta uma situação que é recorrente em qualquer escolha profissional, o fato de não se conhecer as profissões e a atribuições específicas de cada área. Nos diz a egressa:

E: Os motivos eu não sei muito. Alguns que não se identificaram com a profissão, porque às vezes a pessoa pensa que é de um jeito, alguns não se identificaram mesmo e eu acho que a maioria que não vai até o fim, eu acho que é por esse motivo. [...] Porque muitos desistem também quando vão para o campo de estágio, porque no início, nas grades curriculares nas duas que eu tive era um ano de teoria para depois da prática e eles mudaram a grade. Acho que depois que eu terminei, na próxima turma, o pessoal que estava no começo já estava indo para campo para ver como é que era. Porque a pessoa ia para o campo e lá descobria que não era o que ela queria. (Ana, Téc. Enfermagem, Londrina)

Com exceção do curso Técnico em Prótese Dentária, os demais cursos têm estágios obrigatórios. Assim, o conhecimento prático da profissão é também um momento de, como nos

⁸¹ A Plataforma Nilo Peçanha, instituída em 2018, é, atualmente, a principal fonte de informações sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente no que se refere às instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do país. Os dados disponibilizados referem-se ao ano base anterior.

disse Ana, “ir para campo para ver como é que era”. Esse momento, como nos trouxeram outras/os participantes, era também decisivo para a continuidade ou não do curso.

Shantala exemplificou isso ao mensurar que da sua turma todos os homens que entraram acabaram desistindo quando “as práticas” começaram. Nos disse ela:

E: Desistiram. Todos da minha turma. Não ficou nenhum até o final conosco. Ficaram só as mulheres. E foi quando começaram justamente as práticas. Quando estava ali só na teoria, mas quando começaram as práticas ali, que seria aquele de relaxante, que tem que despir, o paciente tem que ficar (inint) [00:11:12] desnudo, foi nessa parte que foram desistindo. Daí não ficaram nenhum deles. [...]As mulheres desistiram porque viram que não era aquilo que queriam, umas já tinham outra profissão. A maioria já eram formadas em outro curso, daí viram que não eram aquilo, não gostaram. (Shantala, Téc. Massoterapia, Curitiba)

Três participantes apontam que os motivadores para as desistências têm relação com as dificuldades e exigências próprias do curso. Vejamos o que nos resume Fabiano:

E: E muitos desistiram assim pela cobrança do curso, pela exigência que o curso tinha, a maioria desses alunos que reprovaram um mais de um ano né, e acabavam tendo reincidência de reprovação. (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

Elvira pontua o importante papel que as/os professoras/es têm tanto para contribuir para que as/os estudantes permaneçam no curso, quanto para desestimular essa permanência. Observemos:

E: Lembro, eu inclusive comentei lá no questionário. [...]. Pois é, um professor, coordenador do curso, ele era bastante severo até nas falas. Um professor o que que ele tem que fazer? Ele tem que incentivar seus alunos a seguir no curso, não desestimular e eu senti isso dele. Por exemplo ele chegava e falava: Olha, dessa turma que está aqui, só um ou dois vai fazer sucesso. Eu sabia que não era das melhores do curso. Então eu sabia, eu achava que não vou. Eu estou perdendo tempo. Uns desistiram. (Elvira, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

Essa estudante traz em sua fala o “discurso de sucesso” proferido pelo então coordenador do curso e, que a seu ver, foi muito infeliz em suas palavras e acabou estimulando a desistência de algumas pessoas.

A menção de problemas pessoais e familiares foi lembrada por três egressas/as como motivação para as desistências. As perdas de familiares e questões de ordem psicológica foram agregadas a essa motivação.

Em relação a possíveis motivações de desistência relacionadas às questões de gênero, raça e classe esse foi o subtópico mais lembrado pelas/os participantes. O que nos leva a inferir que essas questões são percebidas, ainda que de forma naturalizada, têm implicações no processo de formação, no caso específico desta pesquisa, nos cursos técnicos do Eixo Saúde. Essas implicações

afetam as vidas das pessoas que constituem os espaços formativos como estudantes e são causas para a desistência dos cursos.

Tiffany, ao lembrar das colegas que desistiram do curso, nos diz:

E: Eu lembro de duas especificamente, uma senhora [...], parecia muito humilde, ela tentou, mas não deu certo. Ela tinha problemas familiares e a outra menina também. Engraçado que nenhuma das duas eram brancas, né (risos nervosos). Então! [...] (Tiffany, Téc. Massoterapia, Curitiba)

A partir do que foi apresentado pela egressa, a intersecção entre gênero, raça e classe é nítida. O curso Técnico em Massoterapia como vimos é um curso feminilizado, todavia, por questões de classe e com esse exemplo específico, nem todas as mulheres conseguem concluí-lo.

A constituição de classe trabalhadora das/os estudantes dos cursos do Eixo Saúde e a impossibilidade de ter a escolha de “apenas” estudar foi lembrada pela grande maioria das/os participantes. O já conhecido discurso de “conciliar trabalho e estudo” empregado pela hegemonia dominante nem sempre é possível para todas as pessoas. Grace exemplifica isso:

E: [...] e os que desistiram foi por questão de horário, questão financeira mesmo, não estavam conseguindo conciliar o trabalho com o curso e tudo isso, questão de conciliar mesmo. (Grace, Téc. Radiologia, Curitiba)

Lucy, ao trazer sua contribuição, lembra da questão de gênero relacionada à divisão sexual do trabalho, especialmente relacionada às atividades específicas do trabalho e cuidado doméstico e dependentes. Observemos:

E: As meninas que desistiram eram casadas, tinham mais de dois filhos, então difícil conciliar, ficar até às 10 da noite no Instituto. Conciliar casa e estudos era complicado. (Lucy, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

As/o técnicas/os em Prótese Dentária, unanimemente, associaram às situações de conciliação entre trabalho e estudo e às dificuldades financeiras, visto que para o curso, durante o processo formativo, é necessário que as/os estudantes adquiram materiais específicos. Vejamos o que nos dizem Deolinda e Pierre:

E: Muitos encontraram dificuldade financeira, né, por ser um curso caro, a gente tinha que comprar equipamentos caros e muitas pessoas eram em situação de vulnerabilidade, né, encontraram dificuldade e desistiram. Eu acho que dos 40 entrou, 12 se formaram [...]. O principal motivo é a questão financeira. [...] Por exemplo, por exemplo a questão do motor, o motor é a coisa mais cara que a gente tinha que comprar, custava acho que R\$ 1500. Já de cara a gente tinha que ter o próprio motor. As pessoas já desistiram de cara porque não conseguiam comprar esse motor. (Deolinda, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

E: Porque pra você estudar, apesar de ser uma instituição cem por cento gratuita, a prótese dentária ela tem... precisa de materiais. A instituição não dá cem por cento dos materiais. Uma parte dos materiais ali. Então você precisa comprar cera, dentes, instrumentais e uma

série de coisas e até na questão de transporte pra essa pessoa era mais complicada. (Pierre, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

Os extratos apresentados evidenciam que as dificuldades financeiras contribuem para que as pessoas de classes sociais mais vulneráveis não tenham êxito na conclusão dos seus cursos. Pierre lembra que mesmo o curso sendo gratuito a necessidade desses materiais, os custos com deslocamento e alimentação são muitas vezes impeditivos para que as pessoas permaneçam e concluam. Novamente acentuamos a importância das políticas de assistência estudantil que podem contribuir nesse sentido.

Em vista da discussão que propusemos durante a entrevista especialmente sobre as desistências, solicitamos às/aos participantes que nos informassem se para elas/eles a instituição poderia ter contribuído para evitar essa interrupção. Em relação ao papel da instituição quanto às desistências, a maioria das/os participantes informaram que a instituição não tinha muito o que fazer no enfrentamento a essas situações. Ressaltaram que as coordenações dos cursos procuraram conhecer as demandas das/os estudantes e insistiram para suas permanências.

Todavia, especialmente as/os participantes do curso Técnico em Prótese Dentária apresentaram algumas sugestões. Observemos:

E: Eu acho que a instituição poderia ter esses motores para fornecer. Ah, tipo ele estraga muito fácil, ele precisa de um certo cuidado... então a instituição não fornecia por causa disso, né, porque poderia estragar os motores e preferia ter outros equipamentos, mas eu acho que isso impactou bastante na desistência de alguns alunos. (Deolinda, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

E: Poderia sim. Fazer um convênio assim com empresas, para fazer pelo menos um estágio. Entendeu? Porque a gente fica muito por conta. Às vezes um professor ou outro que é legal e fala vê se corre atrás porque depois que termina é mais difícil [...] mas a gente fica meio em conta, não tem esse convênio com uma empresa para você poder fazer um estágio que seja no laboratório. Se tivesse ajudaria muito, inclusive a estimular a pessoa a continuar, porque é complicado você sair, se formar, gastar bastante no curso e saber que não vai conseguir nada. É uma coisa que se eu soubesse que ia ser assim, eu não teria feito. Teria partido para outro curso. [...] Eu aprendi muito com o curso, mas talvez tivesse em outro curso tinha aproveitado mais. (Elvira, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

E: Olha, existem algumas políticas públicas que podem ser feitas sim, talvez com algum tipo de subsídio, identificar as pessoas que realmente necessitam, que não têm talvez nenhum transporte para ir trabalhar. Eu acho que sim, existem algumas políticas que é possível serem identificadas. Eu lembro que na nossa época tinha um subsídio de vale transporte mesmo que algumas pessoas recebiam para poder seguir com o curso, concluírem tudo isso. Mas acho que ainda poderia ser feito mais, mais subsídios assim. [...] Alguma parceria público-privada com alguma dental para conseguir os materiais com custo um pouco mais acessível. Até mesmo a implementação de um... porque assim a gente tinha uma cantina lá, mas era uma cantina que, para a realidade das pessoas que estudam, ela ainda não era uma cantina muito barata assim, sabe. Eu que sempre trabalhei, que sempre conquistei o meu o meu dinheiro ali, eu já achava que comer todo dia ali era algo custoso. Agora imagina para quem não tem nada de renda pra comer ali. Então acho

que poderia sim ter um incentivo de, até mesmo, sei lá, fazer uma cantina, uma coisa que tem um custo mais em conta para os alunos poderem se alimentar ali. Então tudo isso acho que é possível sim, através de um planejamento rigoroso, acho que é possível assim. (Pierre, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

As sugestões apresentadas pelas/os egressas/os coadunam no sentido de a instituição se organizar para fornecer os materiais solicitados durante o curso. As parcerias sugeridas por Pierre podem se constituir em um caminho para minimizar as desistências devido à carestia dos equipamentos. O egresso lembra ainda a importância de instituição dispor de um espaço adequado e de baixo custo para a alimentação de estudantes dos cursos noturnos, os quais quase nunca têm condições e possibilidade de irem para suas casas lanchar antes de estarem na instituição para o início das aulas. Elvira pontua, em sua sugestão, a possibilidade de que no curso seja realizado estágio e que a instituição realize convênios com laboratórios para facilitar o ingresso de estudantes nesses espaços. A fala da participante aponta caminhos para melhorar a inserção das/os egressas/os no mercado de trabalho e, dessa forma, estimular a continuidade no curso.

Além dessas sugestões, Deolinda reflete sobre a necessidade de maior entrosamento pedagógico e social entre a equipe pedagógica, corpo docente e estudantes dos cursos noturnos. Nos fala a egressa:

E: O pessoal da noite, mesmo do curso de prótese, eles vivem mais isolados, né. São pessoas que vêm do trabalho, sentam ali, aprendem a fazer aquele trabalho e vão embora. Tipo não participam da instituição, né. Eu aprendi muito, eu cresci muito nos trabalhos de extensão e pesquisa que a gente tem. O pessoal da prótese utiliza muito pouco. Não tem, não conhece, né, não conhece por exemplo a jornada científica, não conheceu. Eu participei por causa da especialização que eu entrei em contato com esse novo mundo do IFPR. (Deolinda, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

A partir do apresentado por Deolinda é possível compreendermos que muitas das atividades que a instituição realiza no período diurno não se concretizam à noite. Vislumbramos que duas são as possíveis justificativas: a equipe e corpo docente é mais restrito no período noturno e a carga horária disponibilizada para esses cursos é condensada e priorizada para atividades exclusivas para os componentes curriculares “mais práticos”. Cabe refletir que as/os estudantes de cursos noturnos merecem condições de se desenvolver integralmente.

Grace, ao comentar sobre o papel da instituição para evitar as situações de desistência, pensando especialmente em seu curso, reflete que as desistências que ela lembra foram de pessoas que necessitavam trabalhar. O curso se realiza no período matutino, e como ela e outras/os colegas apontaram, é complicado conseguir emprego somente no período vespertino ou noturno. A egressa

reflete que nesse sentido pouco a instituição poderia fazer, a não ser a possibilidade de oferta do curso à noite.

Por fim, as/os participantes destacaram o importante papel de acolhimento realizado pelo corpo docente, coordenação do curso e da equipe pedagógica, especialmente no sentido de conhecer as dificuldades das/os estudantes, buscando com eles possíveis soluções para suas demandas, contribuindo para evitar situações de desistência.

Beatriz e Clymene que, ao realizarem seus cursos durante uma gestação, destacam esse acolhimento:

E: Os professores foram muito atenciosos comigo, me ajudaram muito em todos esses períodos meus. Eu fiquei até o último dia da gestação no curso. Depois eu fiquei três meses só amamentando e, enfim. Mesmo assim, tudo deu certo! Todo mundo me ajudou, os professores, os alunos, eu consegui terminar o curso. Hoje eu trabalho na área, por causa do curso. (Beatriz, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

E: Acho que não. Porque que nem, em relação dessa menina que engravidou. Eles conversaram com ela pra ela continuar, mas ela não quis. Eu também engravidei durante o curso e quis desistir. Aí eles vieram atrás, sabe, ligaram, conversaram, falaram: não, você vai conseguir, a gente ajuda. Aí eu retomei o curso e consegui. (Clymene, Téc. Prótese Dentária, Londrina)

A partir do que as estudantes trouxeram, para além do necessário e afetivo acolhimento de todas/os, é fundamental que a instituição disponha também de normativas específicas, por exemplo para a licença maternidade e atendimentos domiciliares, caso sejam necessários.

Diante do que foi apontado nos últimos excertos ressaltamos o importante papel das/os docentes para o incentivo e continuidade nos cursos. Muitos foram os relatos destacando o acolhimento e receptividade do corpo docente do Eixo Saúde.

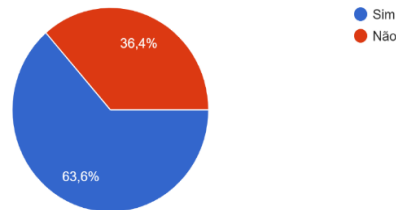
8 NA LABUTA, ONDE A DISPUTA SE FAZ AINDA MAIS INJUSTA

A ideia de criarmos esse Núcleo Temático tem por base os objetivos da pesquisa e o fato de que tanto no questionário quanto nas entrevistas observamos que é no espaço do trabalho que as expressões e desigualdades de gênero, raça e classe se fazem presentes com mais ênfase.

A partir das respostas ao questionário, 63,6% das/os participantes informaram que na sua percepção ocorrem situações de discriminação e desigualdade de gênero, raça e classe no mercado de trabalho, contrastando com 36,4% informando que não. Observemos:

Gráfico 18 – Situações de discriminação ou desigualdade no mercado de trabalho

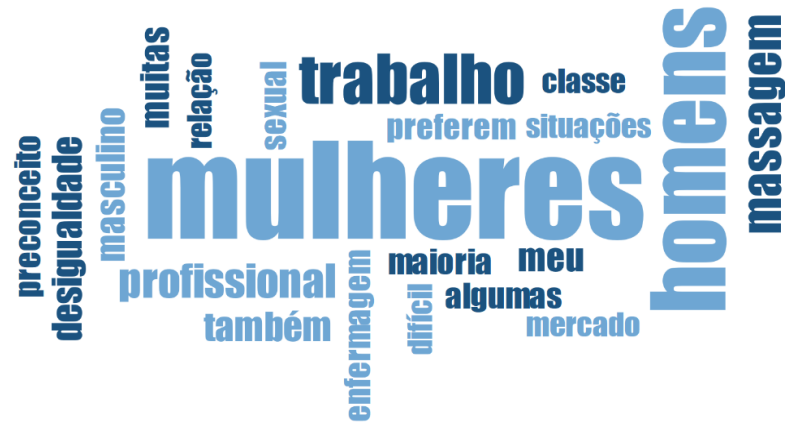
Na sua percepção, no mercado de trabalho diretamente ligado ao seu curso, ocorrem situação de discriminação ou desigualdades de gênero, raça ou classe?
162 respostas



Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria

Com o objetivo de conhecermos as expressões dessas desigualdades no mercado de trabalho, solicitamos que às/aos respondentes descrevessem essas situações. Ao procedermos a síntese das respostas descritivas apresentadas no questionário identificamos que 102 pessoas contribuíram. Para a síntese e análise destas respostas, recorremos à nuvem de palavras. Como critério, destacamos as palavras com frequência acima de 10 menções. Ao retornarmos aos textos com as cinco palavras mais frequentes, observamos que a palavra mulher/mulheres foi mencionada 55 vezes, homens 39, seguidas de trabalho 24 vezes, massagem 15 vezes e profissional 13 vezes. Observemos:

Figura 7 – Nuvem de palavras – “Desigualdades no mercado de trabalho”



Fonte: Questionário Egressos/as 2021. Elaboração própria/Maxqda

Nas menções que continham a palavra **mulher/mulheres** destacamos a lembrança de que na área técnica em Enfermagem, Saúde Bucal e Massoterapia há uma preferência pelo atendimento das mulheres, especialmente quando o cuidado é destinado a uma pessoa do mesmo sexo. Ou, em algumas situações de atendimento ao sexo oposto, essas profissionais são ou sentem-se assediadas. Nas falas das profissionais técnicas em Enfermagem e Massoterapia, esse assédio pode ser identificado como sexual. Já em Saúde Bucal foi recorrente uma forma de assédio moral, em que essas profissionais muitas vezes sentiram-se inferiorizadas. Para as/os técnicas/os em Radiologia e Prótese Dentária a menção refere-se à dificuldade das mulheres conseguirem empregos nessas áreas.

Ao observarmos a palavra **homem/homens**, o significado dos extratos é basicamente o mesmo apontado quando da palavra mulher, em que nos espaços profissionais, em determinadas áreas, há uma preferência por contratação de homens. Assim, além do anteriormente mencionado, mesmo nas áreas feminilizadas, há uma divisão de área em que certas atividades são divididas sexualmente. Por exemplo na massoterapia esportiva a preferência é pela ocupação dos homens e em enfermagem, alguns setores como a maternidade preferem mulheres, em outros, como na UTI, em que comumente se necessita de força física, os homens são preferidos nas contratações.

A palavra **trabalho** por óbvio foi muito mencionada, visto que o enunciado da pesquisa buscava conhecer as manifestações de desigualdades no espaço do trabalho. Aqui, destacamos que a questão da não ocupação de pessoas negras nesses espaços foi lembrada. Ainda foi significativa

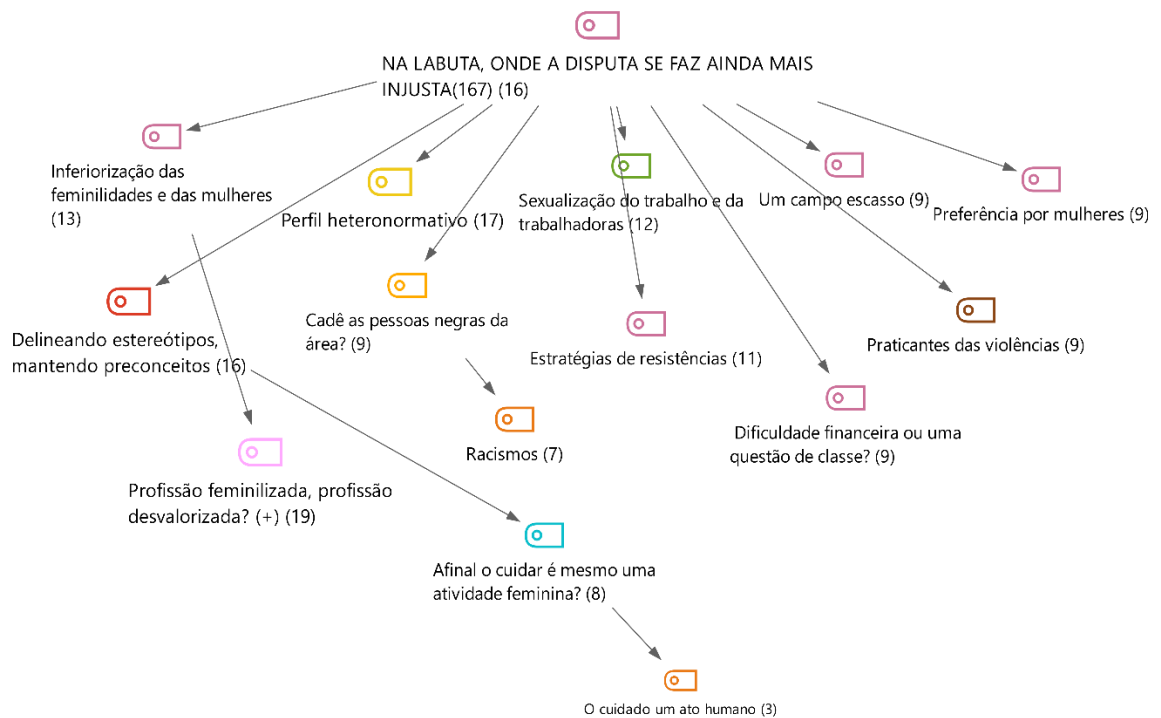
a lembrança da sexualização dos corpos das profissionais de massoterapia e o desrespeito e a desvalorização que as técnicas em saúde bucal enfrentam pelos seus superiores.

A palavra **massagem**, além de representativa, visto que o maior número de participações na pesquisa foi de pessoas egressas desse curso, denota também uma expressão de desigualdade, especialmente de gênero que foi recorrente nas respostas tanto do questionário quanto das entrevistas. As menções feitas a partir dessa palavra referiam-se às situações de assédio sexual que as profissionais massoterapeutas vivenciam recorrentemente.

Em relação à expressão **profissional**, os recortes em que essa foi encontrada diziam respeito à pouca presença de profissionais negros na área da saúde, bem como traziam exemplo de como os homens enquanto profissionais dessas áreas são expostos a questionamentos quanto a suas possibilidades de atuação.

A partir do processo de redução do *corpus* nas entrevistas esse núcleo ficou assim delineado:

Figura 8 – Núcleo Temático “Na labuta, onde a disputa se faz ainda mais injusta”



Fonte: Entrevistas Egressos/as 2021. Elaboração própria/Maxqda

Legenda: Letras em caixa alta – Núcleo temático; Letras em caixa baixa – Tópicos de discussão; número – frequência de aparecimento nas entrevistas

Por entendermos que esses tópicos de discussão se entrecruzam e são interdependentes optamos por organizar a apresentação deste Núcleo a partir de 4 subseções, incluindo a discussão do contexto pandêmico e as implicações desse momento histórico para as profissões técnicas do Eixo Saúde.

8.1 Expressões de gênero, classe e raça e as dificuldades de inserção no mercado de trabalho

Ao nos dedicarmos à compreensão da percepção das/os participantes sobre as desigualdades no espaço de trabalho das/os técnicas do Eixo Saúde, identificamos que as expressões de gênero, classe e raça se fazem presentes e são percebidas pelas/os entrevistados. Assim, é nosso intuito na discussão desse tópico apresentar essas percepções e as expressões relacionadas a essas categorias. Por vezes, observaremos que as intersecções entre elas não serão devidamente delimitadas. Todavia é importante lembrarmos que a maioria das participantes desta pesquisa são mulheres, racializadas e da classe trabalhadora em situação socioeconômica subalternizada.

Como já apontamos na discussão iniciada sobre a (in) satisfação com o curso, a escassez de vagas para o mercado de trabalho foi apontada pelas participantes técnicas em Prótese Dentária com uma possível expressão de desigualdade. Junto a isso, as participantes detalharam ainda que na área há uma divisão hierárquica dos trabalhos a serem realizados. Aqueles considerados de mais prestígio, por exemplo prótese em porcelana, é o mais concorrido e de maior dificuldade para entrar.

E: É bem difícil conseguir uma vaga nessa área de prótese dentária. Até tentei, mas eles exigem experiências e além da idade que eu já não sou novinha, né, pra começar do zero. [...] Então eles exigem experiência, né. Essa área também, tem muita gente que está lá sem formação pelo que eu percebi. (Elvira, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

E: Então tudo isso a gente meio que sabe antes, todo mundo que entra na prótese dentária ele já tem uma noção porque é porque o pai era protético, o avô era protético ou um amigo dentista. (Pierre, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

Como observamos nos extratos apresentados, a questão da experiência profissional é um quesito muito importante para adentrar ao mercado de prótese dentária. Como já mencionamos, esse é o único curso que não tem no currículo o estágio obrigatório. Nesse sentido, a exigência da experiência pressupõe empregos anteriores na área e tal como relatado pela/o participante “tem muita gente que está sem formação” e “na prótese dentária ele já tem uma noção porque é porque

o pai era protético, o avô era protético [...]”. Por essas falas é possível evidenciarmos que a inserção no mercado tem relação direta com vínculos familiares ou o que podemos identificar como um certo “capital cultural” e por que não, econômico, deixado/passado pelos ascendentes.

As/o técnicas/o em Radiologia também relataram a escassez de vagas e o fato de que para adentrar aos espaços profissionais, a indicação para a vaga ou a necessidade de “conhecer alguém” contribui para acessar com mais facilidade ao mercado, especialmente em clínicas ou laboratórios privados. Observemos o que nos disseram as/os participantes:

E: [...] Então acho que o mercado de trabalho é bem, bem difícil mesmo e acho que as pessoas, quando decidem fazer radiologia, já têm um contato, já tem um pé dentro do hospital, dentro da clínica, alguma coisa que daí leva a esse caminho. Mas para quem está de fora é extremamente difícil conseguir um trabalho. (Grace, Téc. Radiologia, Curitiba)

E: E assim a radiologia é uma área muito complicada de conseguir emprego. Você tem que conhecer pessoas, tem que ter ali assim um padrinho, igual eu tive a minha mãe. A radiologia é uma área bem complicada. A gente tem até uma cooperativa assim aqui em Curitiba e para dar emprego, mas para isso você tem que conhecer alguém ali dentro da cooperativa pra você conseguir. E assim você entra na área na louca e não tiver alguém na área para te ajudar é quase impossível conseguir, sabe. Até tem concurso, mas era muito pouco, pra Curitiba é bem difícil de acontecer. E a gente como técnico, a maioria entra ali parte da graduação. Eles querem graduação, querem pós, mestrado e a gente perde nesse quesito. [...] Acredito que é pela falta de vaga por não ter tantos empregos assim e a maioria quem trabalha em um, trabalha em dois, trabalha em três. Daí tem que conhecer alguém, tem que conhecer um médico, conhecer um técnico que vai te colocar ali dentro. Se você não tiver quem te indique é mais difícil é difícil. A não ser que você faça um estágio excelente, vá muito bem no estágio e... (Marie, Téc. Radiologia, Curitiba)

Ao detalharmos o que nos trouxeram as duas participantes, observamos alguns aspectos significativos. Juntando as informações, algumas dificuldades são percebidas por elas para além da escassez de vagas na área: 1) necessidade de ter uma indicação; 2) necessidade de continuidade nos estudos e 3) acúmulo de empregos por quem já está no mercado. Esses fatores têm um peso significativo quando pensamos nas questões de gênero, raça e classe. E nem sempre a junção dos três se faz possível. Em vista às condições de trabalho e questões salariais muitas/os formadas/os para ter uma renda/salário melhor precisam acumular mais de um emprego indicando a precarização das relações de trabalho e a autoexploração.

Tal como um dos possíveis motivos de desistências apontado pelas/os egressas/os do curso Técnico em Prótese Dentária, a dificuldade financeira para adquirir equipamento ou montar o laboratório também foi uma das expressões de desigualdades mencionadas no mercado de trabalho para essas profissionais. Observemos:

E: Eu acho que talvez tenha um fato que você tem que ter material. Em alguns laboratórios você tem um material. [...] e não são baratos. Isso talvez prejudique sim. (Clymene, Téc. Prótese Dentária, Londrina)

E: [...] tipo assim porque às vezes, como eu tenho contato com outros donos de laboratório, eu acabo indicando, né. E sempre aquela “ah fulano não tem cara boa... não tem cara de competente, sabe”. Isso é um preconceito, né, porque não tava olhando o trabalho da pessoa e sim a cara, né.

P: E como são essas caras, será?

E: Cara de [...] de pessoa mais humilde né, por exemplo. (Deolinda, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

E: Tem, tem, tem sim. Quanto mais humilde, mais difícil ainda. Eu acho que é difícil ainda se chegar lá qualquer jeito. Até na parte de vestir, vão olhar e não vão te dar nada. Onde você sabe muita coisa, mas eles não vão te dar a chance. (Elvira, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

Ao retomarmos a fala de Deolinda, chama-nos a atenção a expressão “cara de...”. A cara a que se refere a egressa tem classe e está no estrato classe trabalhadora subalternizada, tem-se nesse sentido, a aparência como definidora de um *habitus* de classe, tal como aprendemos com Bourdieu (2007). Possivelmente a pausa e supressão de palavras tenha sido no sentido de não pronunciar “cara de pobre” visto o tom pejorativo que essa expressão poderia causar. Nem sempre o conhecimento da pessoa possuidora “dessa cara” é levado em consideração. Como acentua Elvira “vão olhar e não vão dar nada”.

Essa situação de dificuldade financeira que associamos a uma questão de classe também foi relatada pelas/os Técnicas em Massoterapia como uma expressão de desigualdade. Vejamos:

E: Você tipo para estruturar um negócio o que você vai ter que investir, tempo, tudo aquilo, né. (Tiffany, Téc. Massoterapia, Curitiba)

E: Acontecem alguns casos ali de pessoas que não tinham como empreender, não tinha recursos ali para de repente começar um negócio. Algumas pessoas também têm medo ou não têm essa vontade de empreender e acabaram desistindo. Tem alguns colegas que trabalham tempo com masso e acabou desistindo justamente pela falta de mercado, pela falta de perspectiva ou por ganhar pouco. Então já abandonaram e voltaram a trabalhar em outras áreas. Isso já aconteceu assim de ter gente que não conseguiu empreender, por não ter recursos de montar um negócio. Ou montou e já faliu, acabou falindo, não teve uma continuidade e teve muita gente que já desistiu da profissão. (Wilson, Téc. Massoterapia, Curitiba)

Das profissões técnicas do Eixo Saúde, Técnico em Massoterapia e Prótese Dentária são as mais propícias de uma atuação autônoma e desta forma requerem que as/os profissionais adquiram e disponibilizem seus materiais e equipamentos para assim exercerem suas profissões. Como apontou Wilson, ter condições financeiras “para empreender/ montar seu negócio” é muitas vezes um requisito para a continuidade ou não na profissão técnica em Massoterapia.

Mário vai detalhar as necessidades de materiais básicos para a atuação do técnico em Massoterapia:

E: Dependendo em questão a classe social de uma pessoa que pode investir em um uniforme, uma maca, um tatame, etc. e tal. A pessoa pode investir que vem de família, que tem condições de fazer uma divulgação fantástica nos meios virtuais, nas plataformas. E aquela pessoa que não tem condição de investir no uniforme que vai atender com uma calça simples, uma camiseta ainda do curso, com jaleco do curso, mesmo ela sendo uma excepcional profissional, ela vai ter que provar que ela, me desculpe o palavreado, que ela é fodástica. Ela vai ter que provar que ela é uma massoterapeuta, que ela é diferencial no mercado (Mário, Téc. Massoterapia, Londrina)

Como é possível observarmos, Mario distingue as possibilidades das pessoas que têm melhores condições, daquelas que estão em uma condição econômica vulnerável. Essa diferença é marcante e “obrigará” as pessoas menos favorecidas a se empenharem mais do que as demais para terem êxito em suas profissões. Para completar, ao falar das pessoas mais humildes, questiona o egresso:

E: De forma que essa pessoa vai entrar num prédio? Como que essa pessoa vai trabalhar num spa? Qual que é a chance do SPA 5 estrelas contratar essa pessoa? (Mário, Téc. Massoterapia, Londrina)

Não podemos deixar que apontar que as percepções trazidas pelas/os participantes quanto a essas dificuldades tiveram mais ênfase nas profissões técnico em Massoterapia e Prótese Dentária, por isso neste tópico nos detivemos a elas. Obviamente nas duas profissões, bem como nas demais do Eixo Saúde, como pudemos observar na breve descrição dos cursos, há possibilidades outras para a inserção no mercado, como, por exemplo, a atuação em espaços públicos de saúde.

8.2 Expressões de racismo: cadê as pessoas negras da área?

Tal qual a discussão iniciada sobre a pouca presença de pessoas negras no espaço de formação do Eixo Saúde, a pergunta: Cadê as pessoas negras da área? também se constituiu como um tópico de discussão deste núcleo temático. Observar e debater com as/os participantes sobre a presença ou não de pessoas negras nos espaços de trabalho das áreas de saúde foi significativo para nominarmos esse tópico com um questionamento e nos fez observar a pesquisa em coconstrução com as/os participantes. Esse movimento de observar o cotidiano e refletir sobre ele foi apontado por Fabiano como um dos aspectos resultantes da pesquisa. Nos disse ele:

E: Eu não tinha parado para pensar até eu responder sua pesquisa. Eu peguei e falei assim: Nossa, eu nunca, de fato, tinha visto profissionais de enfermagem negros, nenhum profissional de enfermagem nem me atendeu eu não trabalho com nenhum profissional da enfermagem negra. Na verdade, eu acho que eu trabalho com dois, duas são pardas, mas

assim, negros, negros, eu não trabalhei com nenhum até o momento. E é uma coisa que a gente tem que parar e analisar. (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

O mesmo participante complementa:

E: Eu trabalhei em alguns hospitais em Curitiba e muitos deles eu não vi nenhum profissional negro assim... no máximo duas assim, da rede privada. É muito mais comum você encontrar essas pessoas negras no SUS como profissionais da saúde ou na higienização. Em setores privados é marcador muito forte. (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

Ao refletirmos sobre o que nos disse Fabiano é preciso pontuarmos a questão do colorismo, “um desdobramento do racismo” (DEVELSKY, 2021, p. 29), em que as pessoas negras com o tom de pele mais claro nem sempre são vistas como negras; todavia, como nos lembra Alessandra Devulsky (2021, p. 19), “o reconhecimento de vantagens concedidas a negros de pele clara não faz deles sujeitos pertencentes aos espaços de poder tradicionalmente ocupados por brancos no Brasil”. Já as pessoas com tons de pele mais retintos sofrem ainda mais as consequências do racismo. Outro aspecto é o fato de que as pessoas negras estão nos espaços de saúde ocupados pelas/os participantes, no entanto, com mais ênfase são vistas em outros setores como o da higienização ou como pacientes.

Edith que também é técnica em Enfermagem apresenta-nos a seguinte percepção:

P: No teu trabalho como que é?

E: No meu trabalho? No meu trabalho não tem! Deixa eu tentar lembrar...Não, não, no meu trabalho não tem!

P: E onde você vê os negros no seu trabalho?

E: Mais como pacientes mesmo. (Edith, Téc. Enfermagem, Curitiba)

Essa percepção de que no espaço laboral poucas são as pessoas negras das áreas técnicas também foi apontada por outros/as participantes, que, ao enumerarem, lembravam-se exatamente, pois o pequeno número era significativo.

P: Quantas pessoas negras você conhece que trabalharam na área?

E: Lá onde eu trabalhava tinha uma. (Manuel, Téc. Radiologia, Curitiba)

E: Não. Da minha área não. Trabalho com uma pessoa. (Benoni, Téc. Enfermagem, Londrina)

Diferentemente, Ana e Clymene, ao responderem à questão de quantas pessoas negras tinham em seus espaços laborais, não responderam com nitidez.

E: Não, não conheço muito, mas eu acredito que não tenha (preconceito) pelo fato... Então eu não conheço muito, mas acredito que nessa área eles se importam mais com você sabe... mas sei lá, agora parando para pensar... Não me lembro de ter visto. [...] Me perdi na minha resposta porque eu não lembro de ter visto. (Clymene, Téc. Prótese Dentária, Londrina)

E: Então, até tinha, poucas, mas também não presenciei nada, nenhum fato. Eu acho que até tinha, mas se alguém tinha isso era mais interno. Ninguém demonstrava.

P: E as pessoas negras também não. Você vê algum tipo de diferença? Você tem bastante colegas negros que trabalham contigo.

E: (Pausa): Que trabalham agora sim não tem muito não. (Riso nervoso). [...]. Então eu não me vejo muito não, são poucos, poucos. (Ana, Téc. Enfermagem, Londrina)

As duas participantes iniciaram suas falas relatando que nas suas percepções não observavam nenhum tipo de discriminação ou desigualdade relacionada à raça. Clymene relata que no espaço da Prótese Dentária a questão racial não tem peso, importando o conhecimento da área. Ana destaca que não observou nenhuma forma de tratamento diferenciado, como ela mesmo menciona: “Eu acho que até tinha, mas se alguém tinha isso era mais interno. Ninguém demonstrava”. A essa fala associamos a discussão que anteriormente realizamos sobre as formas de preconceito veladas.

Ao serem interpeladas sobre a quantidade de pessoas negras nos espaços laborais, foi comum uma reação de confusão/reflexão, finalizando a resposta sem um número definido.

Além da discussão sobre racismo estrutural que para nós pode ser evidenciado com a pouca presença de pessoas negras nos espaços laborais das profissões técnicas do Eixo Saúde, as/os participantes ao descreverem situações de desigualdades, mencionaram o racismo como uma dessas expressões.

Fabiano, em seu relato, lembra de uma colega, mulher negra, que, ao vivenciar uma situação de racismo por parte de sua chefia, abriu um processo administrativo e solicitou mudança de setor.

E: Mas já ouvi de fato muitos, muitos relatos de profissionais que já sofreram racismo. Uma colega minha de concurso que eu tô agora, ela, ela pediu para ser mudada, ela abriu processo administrativo porque sofreu racismo por parte de uma chefe dela. (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

A partir do apresentado pelo egresso, identificamos que a agente causadora é também mulher e que ocupa uma posição hierarquicamente superior. Além da suposta superioridade branca, a assimetria de poder é perceptível pelos cargos ocupados (chefia-subordinada). Como a relação de trabalho vivenciada é de concurso público, ainda que não seja ideal, pois entendemos que a vítima foi a profissional técnica, houve a possibilidade de mudança de espaço laboral, enquanto as apurações do processo administrativo ocorressem.

Benoni, da mesma área técnica, lembra de uma situação vivenciada por um colega. Observemos:

E: Tem, mas a gente pega. Eu já presenciei uma paciente, ela não queria deixar um rapaz negro cuidar dela. Ela não fez aquele escândalo, olha você e negro. Ela só falou: Não eu não quero que você faça o meu exame. Não quero! Quero que uma mulher faça o meu exame.

P: E era um exame invasivo?

E: Não era. Não era nem exame. Era aferir pressão. [...] se você fosse um exame, por exemplo, vai fazer um curativo em alguma região exposta. Mas não era. Era aferir a pressão. (Benoni, Téc. Enfermagem, Londrina)

No extrato apresentado, inicialmente tenderíamos a evidenciar com mais nitidez a questão de gênero, em que a paciente mulher estaria constrangida por ser atendida por um profissional homem. Todavia, ao questionarmos a exposição ou não da paciente a um exame invasivo a ser realizado por um homem, Benoni relata que o exame em questão era somente de aferição de pressão. Não havia, nesse caso, nenhum tipo de constrangimento aparente em tal exame ser realizado por um homem. Sendo assim, somos levadas a concluir que o que incomodava a paciente a ponto de não querer o atendimento era a cor da pele do profissional, ou seja, racismo.

Da mesma forma, em uma situação de atendimento, Maria, técnica em Massoterapia, que também é mulher negra e da classe trabalhadora subalternizada, relata um episódio por ela lembrado como de desigualdade/racismo. Vejamos:

E: Eu, teve um dia e é até engraçado, teve uma professora que ela fazia com outra senhora e chegou o dia de mudança ela não queria fazer comigo, né. E ela falou, não, eu espero a fulana tal. A outra moça falou, a gente tem que trocar mesmo, mas a senhora vai gostar dela. Daí ela veio com receio, era a senhora de 70 anos. Ela veio receio só que quando eu terminei a massagem ela foi numa boa. No outro dia, ela pegou o meu whats e postou que ela tinha se sentido muito bem. Ou seja, ela teve um preconceito na hora ali, mais que depois ela gostou da massagem. No outro dia ela disse que não via hora de voltar. (Maria, Téc. Massoterapia, Londrina)

Conforme o relato de Maria, apesar de observarmos um final positivo, a egressa destaca que a sua paciente a discriminou, se negando a ser atendida por ela. Maria relatou que, à época, ela estava com sobrepeso, e isso, ao seu ver, somou-se para que ela não fosse a escolhida preliminarmente para o atendimento. Mario, que também é técnico em Massoterapia, durante a entrevista ponderou alguns questionamentos sobre esse suposto padrão esperado dos profissionais que “cuidam da saúde e do bem-estar de outras/os”. Nos disse ele:

E: Como uma pessoa que está acima do peso, vai cuidar da saúde. Como a pessoa, quem vai contratar, vai dizer assim e qual que é o potencial a capacidade dessa pessoa. Depois não quer saber o conhecimento, que a pessoa aprendeu, o que ela está disposta a dar a oportunidade que ela está buscando para mostrar o que ela tem de melhor, que ela é capaz. Se ela concluiu, ela tem o certificado é porque ela é capaz! Mas as pessoas não querem saber se ela estudou no IF. Estudou no IF, mas está acima do peso. Como que ela quer cuidar da saúde, se ela está acima do peso? (inint) [...] (Mário, Téc. Massoterapia, Londrina)

Os questionamentos apresentados pelo egresso, representam o discurso propagado de que profissionais que cuidam do corpo devem ter um padrão visualmente tido como saudável. Esse padrão é representado por pessoas magras. Discurso esse recorrente em propagandas de produtos de saúde e beleza ou marketing para a promoção dos serviços dessa área.

Lucy, que é uma mulher autodeclarada negra e consciente das questões de racismo, menciona uma situação vivenciada por ela ao realizar um atendimento e que nos faz refletir sobre os padrões pré-definidos. Nos diz a egressa:

E: Na hora que eu coloquei o filho dele na cadeira ele falou não, eu não quero que você atenda meu filho, eu prefiro que a outra auxiliar atenda ele. (Lucy, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

Ao relatar tal fato, Lucy destaca que três questões se entrecruzaram: o fato dela ser mulher, ser negra e ser de baixa estatura. Nesse sentido evidenciamos também, oculto na frase proferida pelo pai do paciente, “eu não quero que você atenda meu filho, eu prefiro que a outra auxiliar atenda ele”, o discurso hegemônico de um padrão de “aparência” preestabelecido. Para esse padrão as mulheres, brancas, magras e de média estatura são as contempladas. A participante mencionou que durante esse atendimento ela estava acompanhada por uma colega loira e mais alta. Esse padrão a que estamos nos referindo também foi mencionado por Marie, técnica em Radiologia, ao se referir às contratações para as grandes clínicas de Radiologia. Ela nos disse: “[...]. Porque lá a gente sabe que tem um padrãozinho de quem trabalha”.

Lucy mencionou também um fato em que ela foi vítima de racismo por parte de sua chefia. Vejamos:

E: [...] Então em uma determinada situação eu estava auxiliando uma dentista, já tinha terminado de arrumar o local de trabalho dela e estava conversando com as outras auxiliares e eu contei que já tinha me formado que agora eu ia prestar vestibular. Aí uma dentista falou, porque você fez esse curso técnico se vocês só servem para limpar a mesa. Pra ser uma limpadora de mesa. Então assim eu era a única menina negra entre as auxiliares e ela não falou isso para as outras auxiliares, mas pra mim ela falou. Tinha um tom de racismo por parte dela, não foi só uma vez, em outras situações tinha esse racismo velado por parte dela. Então houve sim esse episódio bem triste. (Lucy, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

Ademais do relato vivenciado em que houve o racismo, classificado por Lucy como velado, visto que todo o discurso da dentista foi realizado junto às outras colegas, técnicas em Saúde Bucal, utilizando-se do pronome “vocês”, se observa a intenção de inferiorização das profissionais definidas pela dentista como “limpadoras de mesa”, bem como desvalorização do curso técnico realizado por elas.

Lucy menciona outros episódios também vivenciados em que a profissional de odontologia se manifestou novamente com racismo. Observemos o relato da egressa quando foi informar a sua chefia que queria prestar vestibular para odontologia:

E: Eu queria prestar vestibular. Então frases como: Ah, mas prestar vestibular pra quê? Será que você consegue? É muito difícil. A UEL não é pra você! Para aí no curso técnico mesmo. Então assim esse tipo de fala. Afirmando que eu não tinha capacidade de entrar num curso concorrido, eletizado como é odonto na UEL. Então esses episódios assim. (Lucy, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

As frases ouvidas pela participante são continuamente escutadas por outras mulheres negras e/ou da classe trabalhadora menos favorecida. O desestímulo para a continuidade dos estudos ou para que se faça a escolha por instituições ou cursos menos concorridos é recorrente. Para essas mulheres o peso da escolha tem que se equilibrar totalmente com suas condições objetivas e com os marcadores sociais da diferença que lhe são definidos socialmente.

Em mais uma lembrança de situações de racismo, Beatriz destaca:

E: Olha, teve uma amiga minha que era do curso. Ela era negra, ela era modelo, magra assim e tinha aquele cabelo black todo... sabe... ela era linda. Ela não trabalha na área, só que ela falou que foi fazer uma entrevista e meio que... Olharam diferente para ela por causa do cabelo, não contrataram ela. Falou que fez umas duas entrevistas e desistiu. Terminou o técnico, mas acabou desistindo, não trabalha na área. Ela viu como preconceito. Mas foi o que ela relatou, né. (Beatriz, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

Como observamos no relato apresentado, o episódio de racismo foi impeditivo para a inserção no mercado de trabalho. Pela situação vivenciada, conforme lembrou Beatriz, sua colega, mulher negra, acabou desistindo da procura por empregos na área Técnica em Saúde Bucal em que estava formada. Ela atendia a maioria dos quesitos de estética e foi definida pela egressa como linda, porém, o seu cabelo afro não se incluía nessas determinações.

Para finalizarmos a discussão proposta neste tópico, destacamos que dentre as situações de desigualdades de gênero, raça ou classe mencionada pelas/os participantes, diferentes foram as/os praticantes das violências. Pudemos identificar que em comum a relação assimétrica de poder entre praticantes e vítimas foi uma constante. No espaço laboral, principalmente as técnicas sofrem diferentes formas de violência tanto de pacientes e clientes, quanto de colegas e de seus/suas superiores. Não se pode mencionar ou sequer supor que somente os homens são os agentes de violência, o que nos indica o quanto as desigualdades de gênero, raça e classe são estruturais e estruturantes da sociedade e quanto o “Feminismo para os 99%”, apresentado por Arruza, Bhattacharya e Fraser é mais do que necessário. Pois, tal como nos dizem essas intelectuais (2019, p. 42, grifos das autoras), esse Feminismo, não se atém somente às questões das mulheres.

“Defendendo todas as pessoas que são exploradas, dominadas e oprimidas, ele tem como objetivo se tornar uma fonte de esperança para a humanidade. É por isso que o chamamos *feminismo para os 99%*”.

8.3 Divisão sexual de áreas: delineando estereótipos, mantendo preconceitos

Refletir sobre a separação interna ainda vivenciada dentro das profissões técnicas do Eixo Saúde e baseada nas características sexuais e de gênero é compreender a discussão proposta por Hirata e Kergoat (2007) quando as autoras apresentam a categoria “divisão sexual do trabalho”. Para a formulação desse conceito, as autoras refletem sobre as relações do trabalho para além da sua divisão social por classes, incluindo-se nessa reflexão a necessidade de se considerar também os marcadores de gênero e raça. O processo de divisão ocorre entre profissões e dentro delas se visualizam determinados nichos mais “destinados” a determinado sexo/gênero, de acordo com as características socialmente definidas para cada um desses.

Como observamos em discussões anteriores, tivemos relatos de escassez de vagas para as mulheres no mercado de trabalho de algumas das profissões técnicas do Eixo, e, dentre elas, Prótese Dentária foi mais significativa. Para além dessa constatação, Deolinda lembrou de que, na profissão, há nichos em que há preferência para a contratação de mulheres. Nos disse a participante:

E: Em alguns nichos sim, né, não todos. Por exemplo, nichos de que vende produtos. Eles procuram meninas bonitas para ir nos laboratórios. Então esse eu acho que é um jeito de preconceito, né, então sempre as vendedoras bonitas para ir nos laboratórios. (Deolinda, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

Conforme observamos, essa contratação tem características específicas, dirigindo-se especialmente às mulheres bonitas. Fato é que essa não é uma especificidade somente dessa profissão, visto que as propagandas e marketing de produtos, especialmente aqueles de custo mais elevado, elegem um padrão de beleza para suas exposições.

Na profissão técnica em Saúde Bucal, a qual encontramos o menor número de homens formados na instituição⁸², apenas quatro no período considerado para a pesquisa, e que tivemos somente um participando como respondente do questionário, a preferência pela contratação de mulheres foi uma das expressões de desigualdades mais explícitas. Relataram as participantes:

⁸² Da relação de 201 nomes, somente 04 eram socialmente identificados como masculinos. Desses somente 1 preencheu o questionário e se dispôs a participar da entrevista. Todavia, quando o contatamos, ele justificou que estava começando um novo emprego (fora da área de formação) e não teria disponibilidade para agendarmos a entrevista.

E: Como eu falei mesmo, a profissão Técnico em Saúde Bucal é um local predominantemente de mulheres, tanto que existe um preconceito velado entre os dentistas que isso é trabalho de mulher. (Lucy, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

E: Então por isso que eu nunca vi nenhum homem trabalhando como auxiliar e eu já vi outros dentistas falando que isso é papel de mulher. Então eu realmente não vi nenhum homem, não faço ideia de como é um homem auxiliar. Essa ausência nesse âmbito é nítida. [...] Eu creio que até contratar, o dentista para contratar um homem para auxiliar tem aquele preconceito, velado, mas existe. Ele tem dificuldade de entrar no trabalho. (Lucy, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

Conforme foi relatado durante a entrevista, a questão do “papel da mulher” e “profissão de mulher” foram expressões muito ouvidas durante a vivência profissional das técnicas em Saúde Bucal.

A preferência pela contratação ou pela prestação de serviço por mulheres também foi mencionada pelas técnicas em Massoterapia. Relataram as/os participantes:

E: Eu acho que seria mais difícil para homens serem aceitos na profissão. Raça não, hoje em dia não tem muito isso. Porque eu já trabalhei com pessoas (negras), não tinha preconceito. É mais para homem e massagem que não esteja com roupa, mais homem. (Shantala, Téc. Massoterapia, Curitiba)

E: Procurei trabalhar em alguns locais, mas tinha muita dificuldade em encontrar emprego por ser homem. Tinha muita dificuldade. Consegui em um lugar só para atender pessoas com massagem laboral [...]. Trabalhei alguns meses com isso e aí passei por essa [...] procurava emprego e sempre tinha essa questão a gente tá procurando mulher e tal e aí eu resolvi abrir o próprio negócio e acabei abrindo meu espaço por conta dessa dificuldade de encontrar emprego em outros lugares. Foi me levou a empreender. (Wilson, Téc. Massoterapia, Curitiba)

E: Eu falei: eu posso atender sem problema algum. “Ah, não, mas você é homem, é falta de respeito. Massoterapia é uma profissão de mulher.” Eu falei: COLEGA, eu sou gay! (inint) Estou vindo aqui independente como profissional. [...] só que infelizmente na concepção das pessoas elas acham. (inint) um homem que vai me tocar, um homem que pode fazer o mal para mim. [...] (Mário, Téc. Massoterapia, Londrina)

Na área da Enfermagem as/os técnicas/os também lembraram dessa preferência pelo atendimento das mulheres.

E: Que nem no caso técnico de enfermagem homem, a pessoa não aceita, a mulher não aceita ter o cuidado. Por exemplo, é uma discriminação, né. Por que ele é um homem, mas ele é um profissional, né... A mesma coisa nós mulheres cuidar de homem. Eu tenho um pouco de vergonha, mas é profissional, né. Então vamos lá. No meu trabalho, [...] tem um enfermeiro e uma enfermeira e às vezes aparece para passar a sonda de alívio e o paciente fala: não, eu não quero homem. Só quero mulher. Mas imagina se não tivesse a opção de ter uma mulher para passar, como que fica? (Edith, Téc. Enfermagem, Curitiba)

Nos últimos extratos, apesar de serem profissões diferentes, há em comum a questão do cuidado com o corpo e por vezes a necessidade de que esse cuidado seja realizado sem ou com poucas roupas. No relato de Edith, é possível identificarmos tratar-se de pacientes do sexo

feminino. Ainda que nos extratos da/o técnica/o de Massoterapia não seja dito o sexo das pessoas atendidas, em outros momentos da entrevista, informaram que a maioria das pessoas que procuram os serviços de massoterapia são mulheres e são essas que têm mais receio de serem atendidas por profissionais do sexo masculino. Esse receio pode ser justificado por toda a questão do corpo tratado como algo sagrado e ligado à religião e às restrições quanto ao toque e a nudez, bem como pelo medo de sofrerem assédio e violência sexual, tal como inclusive apontou Mario.

Benoni relata o cuidado que ele, enquanto profissional homem, deve ter, pois são comuns situações de assédio tanto envolvendo técnicas quanto pacientes. Esse participante também lembra o preconceito sofrido por profissionais do sexo masculino, de orientação homoafetiva.

E: Na verdade tenho que pisar em ovos. Por ser esse homem. Eu fico na sala de exames de imagens. [...] Tanto de homens dando em cima das técnicas, como dos técnicos em cima de pacientes mulheres e principalmente de homens discriminando homossexuais. Eles não deixam cuidar, dar banho, essas coisas. (Benoni, Téc. Enfermagem, Londrina)

Como podemos observar, aos profissionais homens, possivelmente com características mais afeminadas e que socialmente se associam à homossexualidade, as atividades cotidianas como cuidar e dar banho apresenta-se como uma dificuldade e nem sempre são aceitas pelas/os pacientes.

Fabiano, técnico em Enfermagem, por outro lado, enfatiza a supervalorização de alguns profissionais homens na área da enfermagem, que possuem um perfil heteronormativo bem definido: “Eles são profissionais com o biotipo, eles são homens fortes brancos, cis heterossexuais [...]”. Ele, assumidamente gay, relata o preconceito vivenciado no espaço laboral:

E: No meu primeiro emprego eu trabalhei no hospital privado e eles rescindiram meu contrato quando venceu no período de experiência, e a ligação que eles deram foi que eu não era o perfil nem o padrão do hospital. Então várias pessoas com que eu conto, elas questionam: será que não foi porque você é gay, porque você é um pouco mais afeminado. E de fato assim não sei, pode ser, como pode não ser, não tenho como prever isso, mas já vi relatos assim que preconceito em relação a isso. Por exemplo, de um amigo meu que durante o estágio dele uma professora proibiu ele de dar banho em homens com medo que ele fosse assediar homens e já vi esses relatos também na rede privada na instituição privada acontecendo. (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

Nos dois últimos extratos dos profissionais técnicos em Enfermagem observamos as contradições da divisão sexual dentro da profissão. Há um preconceito vivenciado por profissionais assumidamente gays. Por outro lado, mesmo aqueles “declaradamente” heterossexuais são preteridos em algumas funções e áreas. A preferência é que esses últimos ocupem funções que requeiram força física ou comando da equipe, como veremos posteriormente.

Manuel, denunciando também que por sua orientação sexual ele foi demitido, nos disse:

E: Acho que tem (preconceito). Eu tive que sair da clínica que eu trabalhava por causa de preconceito [...] por causa dos donos lá eram bem preconceituosos.

P: Você acha que foi por isso que você acabou saindo?

E: Acho que sim. Todo mundo chegou a essa conclusão.

[...] Eu era terceirizado, então não era contratado, não tinha um contrato. E aí quando não querem mais o serviço eles suspendem. (Manuel, Téc. Radiologia, Curitiba)

No relato exposto anteriormente por Fabiano, ainda que seja difícil afirmar nitidamente que a sua rescisão contratual tenha sido ocasionada por suas características físicas mais afeminadas, a justificativa apresentada foi a famosa: “o seu perfil não se encaixa no padrão”. Traduzindo, poderíamos assim pontuar: o seu perfil homossexual não se encaixa no padrão heterossexual do hospital. Como lembrou o egresso, o questionamento desse fato também foi feito por outras pessoas que apontaram para um possível preconceito quanto às suas características mais afeminadas.

Destacamos também o que nos trouxe Fabiano ao se lembrar que um colega de estágio foi impedido por sua professora de dar banho em pacientes homens pelo receio de que esse futuro profissional fosse assediar os pacientes. Essa situação nos faz refletir que além de podermos afirmar que a atitude da professora foi homofóbica, seu papel enquanto educadora foi questionável, não possibilitando que o estudante ali presente pudesse aproveitar o estágio como um momento de aproximação da prática profissional.

Ainda no intuito de pontuarmos algumas considerações acerca do discurso ideológico preponderante de um padrão heterossexual nessas áreas técnicas, resgatamos os seguintes trechos:

E: [...] Eu percebo em geral, que existe sim algum tipo de discriminação com homossexuais por conta da... de ser um lugar muito machista mesmo de se trabalhar em laboratório, isso é fato. (Pierre, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

E: No passado, uma vez quando eu trabalhava no pronto-socorro, na parte administrativa, eu errei, não sei o que eu fiz lá na planilha, ainda não tinha fechado, era tipo assim uma conta do estoque [...] Um dos chefes falou assim: errou porque é viado. Como se a minha sexualidade fosse responsável por um erro meu. (Mário, Téc. Massoterapia, Londrina)

E: Sou policial [...]. Então quando eu comento, dizendo que sou massoterapeuta, o pessoal sempre olha com aquela cara. Então em relação à profissão tem sim preconceito, assim, de ligar muito para o masculino à homossexualidade. [...] Eu vejo assim que ainda tem muitas, muitas profissões assim que ainda tem essa besteira. Cabeleireiro, costureiro... para as pessoas está sempre associada a essa questão homossexual e na massa infelizmente ainda tem isso. Você ainda tem preconceito de homem não querer ser atendido por homem, mulher não quer ser atendida por homem ou mulher, querer ser atendida só por mulher. Infelizmente ainda sim, apesar de não ter nada relativo à sexualidade, ainda ocorre. (Wilson, Téc. Massoterapia, Curitiba)

E: [...] o rapaz que trabalhava lá antes era homossexual e quando fazia a coleta de sangue em um homem gerou uma confusão. O cara ligou para a empresa e disse que não ia deixar coletar exame porque o cara era homossexual e disse, deixou a entender que o rapaz estava dando cima dele. A gente não sabe o que aconteceu dentro da sala, o cara saiu de lá bem exaltado. (Benoni, Téc. Enfermagem, Londrina)

E: No meu trabalho, eu tinha uma colega que era e eu acredito que ela foi mandada embora porque era homossexual. Por discriminação. Porque quando ela contou que ela era, logo meio em seguida ela foi mandada embora. Então acredito que teve um preconceito da enfermeira, da chefe dela. (Edith, Téc. Enfermagem, Curitiba)

Como observamos diversos foram os relatos que evidenciam o padrão heterossexual esperado para a área. Mais uma vez destacamos que isso é resultado dos padrões socialmente impostos em que a ideologia heteronormativa é a prevalecente e a considerada “natural”. Pierre destaca que o ambiente de trabalho de Prótese Dentária é machista; isso também foi apontado por Deolinda e Elvira que destacaram que esse espaço (laboratórios) é majoritariamente ocupado por homens. Mário, ao comentar um fato que aconteceu com ele, nos lembra da cobrança excessiva às quais as pessoas minorizadas são submetidas. Esse egresso nos disse ainda:

E: Então você hoje para ser gay, você tem que estudar, ser instruído, se capacitar, falar mais de um idioma, num inglês, francês, italiano e espanhol. Pra quê? Pra que você quando você chegar no trabalho, você seja contratado, não por você ser gay, mas pelos seus talentos e sua competência que quando você estiver num posto de alta patente, ninguém vai fazer piadinha. Ninguém vai ... Entende. Por causa que você é o fodástico. Não pra provar pros outros que você é melhor, mas pra ter respeito e ser considerado gente. (Mário, Téc. Massoterapia, Londrina)

Muitos são os relatos de mulheres, pessoas negras ou não heterossexuais em que nas suas atividades são exigidos e acabam se auto exigindo mais do que seus colegas e quando, porventura, se equivocam, são responsabilizados, e o seu marcador de diferença/ desigualdade se torna o alvo e a principal fonte de ofensas. Wilson, com seu relato, destaca o preconceito que homens, quando ocupantes de espaços ou profissões majoritariamente ocupadas por mulheres, vivenciam com o questionamento constante de sua orientação sexual. Benoni menciona uma situação vivenciada por um colega que por ser gay foi acusado de assédio pelo paciente. Não foi possível sabermos o desfecho, todavia a acusação e o constrangimento causados podem ser definidos como expressão de desigualdade e preconceito. E por fim no extrato de Edith a expressão máxima de desigualdade no mercado se evidencia. Por preconceito e discriminação, sua colega foi demitida do emprego.

Por outro ângulo, ainda que as profissões técnicas do Eixo Saúde sejam majoritariamente ocupadas por mulheres, em alguns espaços ou algumas atividades são preferencialmente ocupadas ou destinadas para os homens. Apesar de identificarmos como a mesma expressão para todo o Eixo, para melhor delinear nossa análise, vamos apresentar as falas dividindo por profissão. Vejamos:

E: Infelizmente na enfermagem dentro dos hospitais a gente sabe que é muito complicado, é muito puxado a mão de obra e eles valorizam muito trabalho masculino. Na verdade, eu acho que eles associam muito por força bruta e eu não acho que isso seja uma forma, que

isso seja relevante porque tem tanta mulher que é muito mais forte que um cara. Mas eu acho que isso sim, isso eu presenciei diversas vezes. Inclusive aconteceu comigo de pedirem para eu fazer uma outra tarefa e não dar a oportunidade para a moça que estava me acompanhando, que também era aluna, mais porque ela era mulher... então falaram: ah, vamos chamar o cara que ele é mais forte, mas eu falei: Não, gente, não. É a mesma força pra todo mundo. Temos que aprender a mesma coisa. Ela tem que ter as mesmas oportunidades. (Benoni, Téc. Enfermagem, Londrina)

E: E tem outras áreas que dentro da enfermagem é muito mais comum você encontrar homens, o pronto-socorro, unidade de internação nem tanto mais mulher (inint), mas encontra-se mais homem então são áreas que são mais receptivas, vamos assim dizer, onde o homem é mais bem-vindo, por exemplo na UTI pela questão do peso, pela, pela questão da parada cardíaca na UTI também que o homem consegue muitas vezes suportar mais vezes o tempo da parada e tudo mais. (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

E: Eu acho que nessa área (SAMU), eu acho que eles até conseguem emprego até mais rápido. Porque não tem muito, o homem ele tem mais força e no hospital tem muito... a gente acaba utilizando muito da força. (Ana, Téc. Enfermagem, Londrina)

Benoni, Fabiano e Ana trazem à tona a questão de preferência por homens em alguns espaços do hospital como a UTI e os serviços de atendimento móvel de urgência (Samu) onde se avalia a necessidade de maior força física para o manejo dos aparelhos e de pacientes. Benoni, ao falar sobre esse assunto, lembra de uma situação vivenciada em que fora interpelado a uma atividade em prejuízo de sua colega que ainda era estudante e estava em processo de aprendizagem. Considera-se, para essa preferência, os atributos físicos de força e desconsideram-se as técnicas que porventura se possa utilizar. Nesse sentido, as pessoas que são mais franzinas são também relegadas desses espaços.

Essa mesma justificativa de força física é utilizada para alguns espaços da Radiologia, como nos disse Grace:

E: Apesar de ser concurso público, mas mesmo dentro das clínicas, tirando a mamografia, a grande maioria é o público masculino que é escolhido, por questão, eles dizem que tem que ser uma pessoa mais forte para conseguir fazer, pegar o paciente para conseguir fazer o reposicionamento, mas no fundo a gente sabe que não é exatamente isso né. (Grace, Téc. Radiologia, Curitiba)

Na fala da egressa, observamos nitidamente a divisão de atividades no espaço laboral. A mamografia, que é um exame em que as mulheres ficam mais expostas, e há necessidade de nudez e toque, é um espaço mais específico para a atuação das técnicas; já outros exames radiológicos são ambientes mais destinados aos homens que comumente são tidos como mais fortes.

Deolinda, técnica em Prótese Dentária, vai lembrar que um dos motivos para a preferência por homens na sua área técnica diz respeito à maternidade, que é um dos requisitos de peso no momento de contratação. Nos falou ela:

E: Se você for mulher, você encontra mais dificuldade. É uma área um pouco preconceituosa (inint). Exemplo se você for mulher e se você tiver filhos, isso vai ser levado em consideração na hora de uma contratação. Com certeza, né, se você for um homem tem filho ninguém vai questionar. Você é um homem e tem filho, né. (Deolinda, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

Como é possível evidenciarmos, a egressa trouxe em sua fala a síntese do discurso hegemônico em que a maternidade⁸³ ainda hoje é considerada como de maior responsabilidade que a paternidade. Ter familiares dependentes de cuidado pressupõe que uma mulher seja a responsável por esse ato. Ademais de reivindicarmos uma divisão igualitária de tarefas domésticas e de responsabilidades entre os responsáveis legais pelas/os filhas/os, salientamos que o debate sobre cuidado das crianças requer políticas públicas eficientes. Dentre essas podemos citar as creches, pré-escolas e escolas em período integral, com vagas disponíveis a todas as pessoas que necessitarem. Com um sistema de políticas públicas eficiente, possivelmente a maternidade teria menos peso na hora da contratação.

Outra questão apontada como justificativa para a preferência na contratação de homens foi a gravidez. Fato lembrado unanimemente pelas/os técnicas/os em Radiologia. Sobre isso, sintetiza Grace:

E: Com certeza, a mulher engravidada, a mulher engravidou, ferrou com a radiologia. Se tem uma desconfiança da gravidez, ela já está fora. O público em clínicas, o público masculino é bem maior e o restante assim é... (Grace, Téc. Radiologia, Curitiba)

A gravidez em si é um fato de preocupação na área de radiologia, visto os necessários cuidados referentes à exposição radioativa que causam efeitos nocivos ao feto. As profissões da área (técnica e tecnóloga) são consideradas de máxima insalubridade (CONTER, 2017) e, conforme a Lei n. 13467/17, as profissionais dessa área têm direito ao afastamento remunerado durante todo o processo gestacional. Para além de um direito legalmente estabelecido de afastamento das atividades, o fato de estar a mulher em idade fértil, torna-se uma dificuldade de conseguir emprego na área. A expressão “ferrou” utilizada pela egressa, entendemos, não foi à toa, representando possivelmente o discurso predominante em uma contratação na área. Ainda hoje a gravidez (direito de escolha) e a licença-maternidade (direito legal) são questionadas enquanto

⁸³ Aqui entendemos que os homens trans também podem engravidar e nesse caso não saberíamos mensurar ou mesmo comparar as percepções com relação à paternidade. Compreendemos assim a limitação desta pesquisa; todavia, para este momento, estamos considerando que o público participante é auto identificado majoritariamente como pessoas cis.

direito. Esse questionamento nem sempre se faz público e nítido, todavia, em sua concretude velada aparece sendo um peso negativo, por exemplo, no momento da contratação trabalhista.

Outro aspecto significativo para a análise desse item refere-se às expressões de estereótipos relacionados à área técnica dos cursos do Eixo Saúde. Em vista disso, ao analisarmos as falas das/os participantes, observamos:

E: E mais homens, lá também tinha o curso e tinham mais homem, tanto dando aula como fazendo (Beatriz refere-se ao curso de prótese). [...] Dá a impressão assim que saúde bucal é só pra mulher e prótese dentária é só pra homem. [...] Então, não sei se Prótese Dentária era mais, mais bruto para pagar as coisas e saúde bucal eles acham que é só ficar ali segurando. (Beatriz, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

No extrato apresentado por Beatriz, ao se referir à comparação entre os cursos de Prótese Dentária e de Saúde Bucal, ela expõe que dentre as diferenças está o fato de se verificar uma proporção maior de homens em Prótese Dentária, tanto docentes quanto discentes, e a inversão quase totalitária no curso em que ela se formou. Ter uma composição do corpo docente tão expressiva quanto ao número de homens ou mulheres, leva à pressuposição de que aquele curso ou aquela profissão tende a ser mais direcionada ao gênero preponderante de docentes. Ademais, lembra a egressa, a associação feita das características mais brutas para o curso frequentado pelos homens, já Saúde Bucal relacionado ao ato de segurar/apoiar. Observa-se ao final da frase que a egressa se utiliza do pronome “eles” seguido do verbo achar (“e saúde bucal eles acham que é só ficar ali segurando”), possibilitando-nos entender que há, na percepção das pessoas, possivelmente que fazem e se formam no curso de Prótese Dentária, uma desvalorização das atividades desempenhadas pelas técnicas em Saúde Bucal.

Lucy complementa:

E: Tem até aquela coisa que o homem não presta muita atenção, não limpa direito, acho que surge um pouco desses pensamentos assim. Por isso a preferência por mulheres. E daí tem alguns dentistas que acham que auxiliar só serve pra limpar a mesa deles. [...] (Lucy, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

Como observamos, as características esperadas de uma técnica em Saúde Bucal se associam ao cuidado com os detalhes e com a limpeza, e, como nos disse a egressa, considerar o inverso disso associado às características de masculinidade é um pensamento propagado socialmente. Nisso está também a possível justificativa para o predomínio de mulheres no curso e na profissão Técnica em Saúde Bucal.

Essa associação do cuidado às características femininas também foi lembrada por outras participantes. O que nos levou ao questionamento: afinal, o cuidar é mesmo uma atividade

feminina? Ao pressupormos que se propaga, ainda hoje, uma afirmativa a esse questionamento, evidenciamos tratar-se de uma construção social, direcionando as atividades e as responsabilidades do cuidado somente às mulheres, e, assim, desresponsabilizando, a partir de argumentos biologizantes, os homens, tidos como incapazes de serem atenciosos, delicados, entre outras características. Observemos algumas das contribuições para essa discussão que evidenciam os discursos que acentuam e associam características tidas como femininas ao cuidado.

E: Acho que sim, né... porque mulher, mãe, é muito cuidadosa. Não que homem não seja, mas homem é mais assim... oh!!! não tem muito essa coisa da atenção mesmo... de toda aquela delicadeza, aquele cuidado... fazer devagar as coisas, Tem que ter calma, paciência. Na enfermagem tem que ter a mão leve. (Edith, Téc. Enfermagem, Curitiba)

E: Na verdade, o cuidar, ele é feminino, né. O cuidar, ele é uma característica feminina. Mas a profissão, em si, ela é uma profissão superpesada. (Benoni, Téc. Enfermagem, Londrina)

E: Porque a mulher é muito detalhista em tudo o que faz, né. Então se a mulher vai fazer, vai planejar o sorriso de alguém, ela é detalhista e lá ela vai olhar os mínimos detalhes. A gente tem muitas mulheres muito, muito bem instruídas nessa área, por exemplo, de manicure, que é algo muito detalhista. (Pierre, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

Nas falas destacadas pelas/os técnicas/os em Enfermagem o ato de cuidar foi associado ao feminino. Aqui lembramos da contribuição teórica de Marcondes (2013) a qual destaca a dificuldade na profissionalização do cuidado, visto sua relação marcada aos aspectos emocionais e afetivos e intrinsecamente relacionados às características femininas de mais “fragilidade”, delicadeza. Isso se expressa especialmente no discurso de Edith. Não significa que afrontamos o que foi dito pela/o participante, consideramos que essas características são importantes para as atividades da Enfermagem; todavia, não compreendemos necessariamente que elas sejam unicamente das pessoas designadas femininas, ideia ainda presente, difundida e consumida pelo senso comum. Ou, como aprendemos com Biroli (2018, p. 67), essa separação de tarefas, marcada pelo gênero como eixo, “Ancora-se na naturalização de habilidades e pertencimentos, definidos de acordo com uma visão binária, não apenas simplificada, mas também ilusória, da conexão entre sexo biológico e comportamentos”.

Pierre, que é técnico em Prótese Dentária, ao relatar que para ele a profissão é, e deve ser, mais acolhedora com as mulheres, cita uma característica que comumente é associada ao feminino, o detalhismo. Para ele, a mulher, por ser mais detalhista, terá êxito na atividade tanto do cuidado quanto da estética. Benoni acentua o discurso do cuidado como feminino, entretanto, aponta que a profissão enfermagem é pesada. Considerando essa prerrogativa, se a enfermagem é cuidado e se

essa é pesada, não tem sentido associá-la a um gênero, afinal, ela necessita de “mão leve”, mas é pesada. Essa descrição fez parte da fala do participante em diferentes momentos da entrevista.

Por fim, resgatamos um extrato da entrevista de Edith que, ao relatar sua experiência em ter uma chefia masculina, destaca:

E: Fiquei pensando como será, né, mas foi super ótimo assim! Até gosto mais! Porque ele é mais humilde que a enfermeira mulher... homem é mais humilde que mulher. E homem é bom porque picuinha, briga, intriga... iihh!! Entra por um lado e sai pelo outro, não é de ficar levando para a frente. Para mim, tinha que ter mais enfermeiros homens para coordenar porque só mulher é pepino... não é fácil. Mulher é um bicho difícil. (Edith, Téc. Enfermagem, Curitiba)

Para a egressa seria muito interessante ter mais enfermeiros homens na função de coordenador de equipe. Ela, ancorada em um discurso machista, destaca que ambientes em que se tem mais mulheres conjuntamente há mais brigas, intrigas etc. Nesse sentido, ter um homem coordenando resolveria o “problema”. Muitas vezes esse discurso se faz tão presente em nosso cotidiano que não somos capazes de perceber que difundindo-o contribuimos ainda mais para acentuar as desigualdades que nós mesmas sofremos. A isso atribuímos o caráter estrutural do machismo.

A partir da compreensão do cuidado como um ato humano, para além das características físicas e biológicas próprias de um ou de outro sexo, recorremos às falas de Mário e Wilson que descrevem a Massoterapia como arte da cura, acentuando a busca pela qualidade e bem-estar das/os pacientes. Wilson, ao lembrar do surgimento da profissão, lembra que essa inicialmente era realizada majoritariamente por homens, especialmente aqueles que exerciam a medicina chinesa.

Fabiano, ao lembrar do momento da escolha do curso Técnico de Enfermagem, nos disse:

E: Nossa, a maneira com que elas cuidam das pessoas, das crianças e das mães me deu vontade de cuidar também e isso pouco tempo depois eu fui descobrir que era o cuidado humanizado, né. (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

Ainda que o egresso tenha se referido às atividades de cuidado tão bem desempenhadas à época por mulheres, profissionais da área, ele posteriormente, inserido no espaço de formação, identificou que isso era um conhecimento científico e tratava-se do cuidado humanizado. É pensando no cuidado humanizado que entendemos a necessidade de que, nos currículos dos cursos técnicos do Eixo Saúde, se discutam temáticas relacionadas a gênero, raça e classe e assim se compreenda o paciente como um ser integral e integrado a um contexto sociocultural.

Outro ponto de destaque nas análises relacionado à divisão sexual do trabalho e aos estereótipos vivenciados no Eixo Saúde refere-se ao questionamento: afinal, é possível

identificarmos que há uma inferiorização das feminilidades e a partir disso entender que as profissões feminilizadas são desvalorizadas? Ao procedermos a análise das entrevistas, observamos que esse processo de desvalorização dessas profissões é percebido pela maioria das/os participantes. Elas/es nas suas falas trazem aspectos que, infelizmente, podemos relacionar afirmativamente as duas questões.

Como observamos nos dados quantitativos, as profissões do Eixo Saúde são quantitativamente feminilizadas. Como aprendemos com Yannoulas (2011), o processo qualitativo, evidenciado por transformações e determinações das práticas, são impactados e têm consequências do quantitativo acentuado de mulheres, determinando também uma feminização dessas profissões, que ainda hoje não são devidamente valorizadas. Essas expressões de desvalorização podem ser observadas quando as/os participantes nos dizem:

E: E é assim, o trabalho das mulheres nas profissões da Saúde está muito ligado aos trabalhos de inferioridade. É muito difícil o trabalho, os mais bens remunerados, serem dedicados às mulheres. É normalmente mais a homens, e as mulheres, elas ficam os trabalhos mais mal remunerados, né [...] o trabalho com gesso, trabalho com parte de prótese total. Já parte de cerâmica geralmente fica, é mais destinado aos homens. [...] o grau de importância é delimitado. (Deolinda, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

Quando Deolinda nos fala do grau de importância de alguns trabalhos na Prótese Dentária que prioritariamente são ocupados por homens e aponta que esses, além de mais valorizados são mais bem remunerados, fica nítida a resposta afirmativa aos questionamentos iniciais deste tópico. No extrato, a participante já inicia concluindo essa afirmativa, indo ao encontro do que referenciamos teoricamente ao propor a discussão da feminização do trabalho: cuidado, hierarquizações e feminização da pobreza.

Outro aspecto significativo da desvalorização das feminilidades foi trazido por Fabiano. Vejamos:

E: Mas principalmente de pacientes que muitas vezes se acha no direito ou até mesmo pela questão de aí ficar chamando enfermeira de puta, de biscate, essas coisas assim porque não está contente com atendimento. (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

Conforme observamos, o descontentamento quanto ao atendimento de técnicas em Enfermagem mulheres é o suficiente para que pacientes as insulte. Esses insultos relacionam-se à questão da sexualidade, associando-as pejorativamente às profissionais do sexo. O desrespeito para com as profissionais, por meio de xingamento, não foi mencionado por nenhuma/nenhum participante quando esses eram homens. Exceção foi para o caso de profissionais com

características afeminadas mais acentuadas, os quais eram pejorativamente chamados de “veados ou bichas”.

As/os técnicas/os em Enfermagem e em Saúde Bucal também nos fizeram refletir sobre as posições hierárquicas e de superioridade entre profissões que podem ser desempenhadas em uma mesma equipe. Como, por exemplo, profissionais da medicina e enfermagem e profissionais da odontologia e técnicas em Saúde Bucal. Nos disseram eles:

E: O próprio mercado de trabalho para ser relacionado à saúde da mulher, pra não ter questão de vergonha da mulher e tudo mais, em relação aos profissionais de enfermagem, mas a gente vê por exemplo médico. Médico pode ser homem, pode ser obstétrico, tudo mais. Eu acho que é mais uma questão do mercado de trabalho em si não da enfermagem. (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

E: Quando a pessoa se forma dentista ela se forma um nível acima. Ela acha que... todo dentista! Se você for trabalhar junto todos eles acham que mandam na gente. Quando no meu estágio, o dentista era meu patrão, foi ele que me contratou... ele me dava ordens. [...] o particular tinha dentista vezes que falava assim, aí você consegue subir o meu paciente porque eu quero ir embora mais cedo, como se eu não tivesse fazendo nada sabe, e eu lotada de serviço. No particular às vezes eu entrava trabalhar oito na manhã final do ano que tinha muita campanha e eu saí às 11 horas da noite. Trabalhava o dia inteiro, segurava xixi e chefe mandando mensagem o dia inteiro. Aí os dentistas vinham pedir pra gente ficar mudando o paciente. Ficam pedindo pra [...] ficam brigando com você porque o paciente está atrasado. (Isabella, Téc. Saúde Bucal, Curitiba)

No relato de Fabiano, especialmente ao nos determos nas duas últimas frases quando ele acentua que ser um homem médico não tem tanto problema em ser aceito socialmente, está manifesta a diferença de saber/poder entre o curar, próprio da medicina e o cuidar, desempenhado por exemplo pela área de enfermagem (SCAVONE, 2005). No relato de Isabella, em vista do *status* de superioridade e hierarquia desempenhado pelos profissionais de odontologia, observa-se um certo abuso na solicitação das tarefas a serem desempenhadas pela técnica em Saúde Bucal.

A solicitação de atividades, para além do que era próprio da função técnica, também foi lembrada por outras participantes, como uma das expressões de desigualdades no espaço laboral. Julieta sintetiza isso em seu relato:

E: Por a gente ser o auxiliar, o técnico, e o dentista ter um nível maior, às vezes ele pedia para fazer alguma coisa que não era nosso, não tinha ali na pauta nossa. [...] Clínica particular é bem corridinho... é bem corrido. Até em questão de função também. A gente faz muita função que não é nossa. A carga horária também é maior.

P: Em relação ao trabalho de vocês nas clínicas, porque já me falaram em outras entrevistas sobre o desvio de função, confundir o papel de vocês. Você vivenciou isso? (Entrevistada ri, sinalizando que sim) (Julieta, Téc. Saúde Bucal, Curitiba)

As técnicas em Saúde Bucal, ao tratarem da temática, lembram a associação do trabalho por elas realizado e as atividades próprias do trabalho doméstico, que como sabemos é desvalorizado. No disse Beatriz:

E: Tanto pelo valor que eles querem, queriam pagar, tanto por pelos serviços que eles queriam impor para nós. Eu fiz uma entrevista que um dentista falou pra mim que eu tinha de auxiliar quatro dentistas, tinha que lavar escritório, passar pano, essas coisas e ficar na recepção e agendar paciente. [...] Valorizada eu acho que nem tanto, sabe. Até pelos dentistas, vamos falar assim que eu estou no serviço graças a Deus. Eu amo o meu serviço. Mas antes de entrar aqui eu fiz umas entrevistas em outros lugares e eles não valorizavam muito técnico ou auxiliar. [...] Não tratar nós como.... meio que escravizar! Não só uma auxiliar e uma técnica, mas uma empregada de limpeza pra eles também. Eu acho que isso tem que ser valorizado. Eles têm que saber dividir quem é o auxiliar e o técnico de saúde bucal. [...] Fiz algumas entrevistas, não deu certo, por isso que eu já falei, tenho dois filhos pra cuidar e ainda vou vir aqui para ficar limpando. Eu estou fazendo um curso pra não ficar limpando o chão de ninguém. Nada contra, mas eu estou tentando, buscando o meu melhor pra eu não ter essa, essa discriminação. (Beatriz, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

No relato apresentado, algumas palavras e expressões merecem destaque para nossa análise. Dessas apontamos “meio que escravizar” e “uma empregada de limpeza”, as quais simploriamente representam o espaço doméstico, majoritariamente ocupado pelas mulheres. Como bem sabemos, essas atividades nem sempre são remuneradas, e quando são, não são devidamente reconhecidas e valorizadas. Nesse sentido, as duas expressões são bastante representativas também para esse espaço.

Isabella e Julieta lembram ainda o tipo de tratamento por vezes agressivo e autoritário a que elas são submetidas por suas chefias.

E: Quando eu fui trabalhar na clínica, os dentistas todos queriam dar ordem diferente do dono da clínica. Então eles queriam mandar na gente. Tanto dentista mulher quanto o dentista homem. E aqui no público ainda é mais. Porque o dentista daqui não é meu o chefe. Ninguém é chefe de ninguém, todo mundo é colega de trabalho. A gente que é auxiliar ou é técnica que trabalha com eles, eles querem sempre mandar na gente, pra gente fazer coisas absurdas, às vezes até buscar café. Coisas que não é o meu trabalho, não é o trabalho de ninguém. Buscar o seu próprio café é sua obrigação. Mas eles querem que a gente faça isso. Então é bem desgastante! (Isabella, Téc. Saúde Bucal, Curitiba)

E: Tipo a dentista, ela foi viajar... daí ela pediu para eu... eu limpar os vidros. Como era estágio, acabei fazendo. Você se prontifica a fazer alguma coisa... (inint) Era autoritário, queria tudo na mão... ou quando começava a cirurgia, jogava as coisas. Porque a gente fazia com o paciente sedado, então ele tava sedado e não estava vendo nada. Então ele se achava na autoridade de comandar as mulheres que tinha ali. Então teve sim. (Julieta, Téc. Saúde Bucal, Curitiba)

Nos relatos, apesar de situações distintas, é comum o tratamento por vezes de servidão e desvio de função que é esperado das técnicas em Saúde Bucal. Isabella relata ainda diferença de tratamento a que as técnicas e auxiliares em saúde bucal eram submetidas quando havia outros homens trabalhando na equipe. Destaca que o autoritarismo e o tom mais agressivo eram

comumente destinados às mulheres. Essas situações em geral ocorriam em clínicas particulares, locais de primeiro emprego das participantes. Atualmente, tanto Julieta como Isabella trabalham em unidades de saúde. Elas percebem uma diferença qualitativa de reconhecimento do trabalho. Todavia, ainda vivenciam situações em que profissionais de odontologia se valem da posição de maior *status* profissional e extrapolam nas solicitações.

A questão de remuneração e as precárias condições de trabalho também foram apontadas como uma das expressões da desvalorização profissional para as/os técnicas/os em Enfermagem e Massoterapia:

E: E a realidade pra mim particularmente, do ponto de vista, trabalhar como massoterapeuta não é bom, financeiramente falando, é um desgaste físico muito forte. E a retribuição não é legal. [...] Mas aí eu me dei conta que eu gosto de fazer massagem, continuo fazendo massagens, mas não é pra mim... e você não ganha bem. (inint) [...] Outra coisa que eu não gostei muito é isso, que sempre pelo fato de você estar prestando um serviço às pessoas, as pessoas não te veem como pessoa e isso vivenciei tanto no mercado. No mercado pior ainda, mas na massoterapia também. Então assim como você está prestando serviço, você, teoricamente, você é inferior. Isso acontece muito, quem está prestando serviço é inferior e então eu tenho direito de tratar ele como eu quiser. (inint) (Tiffany, Téc. Massoterapia, Curitiba)

E: Mais assim eu acho que como profissão, o pessoal tem que olhar mais pelo lado da profissão e esquecer esse negócio que vem muito assim o que era antigamente, dessa parte filantrópica e de caridade. [...] Isso é Ciências, de princípio científico (inint). É preciso continuar estudando porque sem uma atualização, muda muita coisa, sempre está mudando. Sempre que são criadas novas vacinas, a gente viu aí, uma vacina criada em tempo recorde. Agora que estou trabalhando nessa parte, nesse atendimento de urgência e emergência, muda continuamente e pra mim foi muito importante, sempre que eu puder estar contribuindo para a formação de alguém que esteja entrando no instituto e eu puder contribuir vou fazer. (Ana, Téc. Enfermagem, Londrina)

E: É pra valorizarem um pouco mais, porque a gente ganha uma merreca! Na verdade, eu falo: tem que ser por amor, porque se for por dinheiro não vai! Se for por dinheiro você não fica! Não dá pra pensar no dinheiro, tem que ir pelo que gosta e por amor... a gente tá lutando pra ser mais valorizado e tal. Ainda mais com a pandemia, eles viram a importância do enfermeiro e do técnico. A gente precisa, nem que seja um pouquinho de valorização, um pouquinho melhor... a gente precisa um pouquinho melhor o salário, um pouquinho melhor a questão de horas semanais. A gente trabalha direto. Eu trabalho 12 horas todos os dias, né. Tem uma folga na semana... [...] É puxado! Trabalha feriado, final de semana. Não tem muito vida social, assim, né! (Edith, Téc. Enfermagem, Curitiba)

Tal como apontou Tiffany, o sentido de desvalorização para ela se refere à relação entre a remuneração recebida e o esforço físico despendido para a realização do trabalho. Outro aspecto importante lembrado pela participante refere-se ao tipo de vínculo com o paciente/cliente. Na maior parte, a/o profissional massoterapeuta é prestador de serviços e nem sempre é tratado com o devido reconhecimento e respeito.

Ana e Edith sintetizam as conjunturas de trabalho das/os profissionais de enfermagem, que especialmente no período pandêmico foram reconhecidos, todavia esse reconhecimento nem sempre significou valorização com melhores condições de trabalho e de remuneração. Os/as profissionais desta área da saúde geralmente trabalham em turnos e dias diversos, incluindo-se o trabalho noturno e o trabalho em finais de semana e feriados. Como elas nos disseram, precisam dobrar turnos e fazer muitos plantões e horas extras para terem uma remuneração suficiente para manter os gastos cotidianos. Ana lembra da necessária desvinculação entre a caridade, a dedicação amorosa e desinteressada e o trabalho como princípio social e educativo a que as/os profissionais estão associadas/os.

No período em que realizamos a pesquisa, encontramos em meio à rede social dos/as participantes, inúmeras postagens relativas à luta por piso salarial e por melhores condições de trabalho. A seguir, apresentamos algumas dessas imagens, tendo em vista a importância que elas representam.

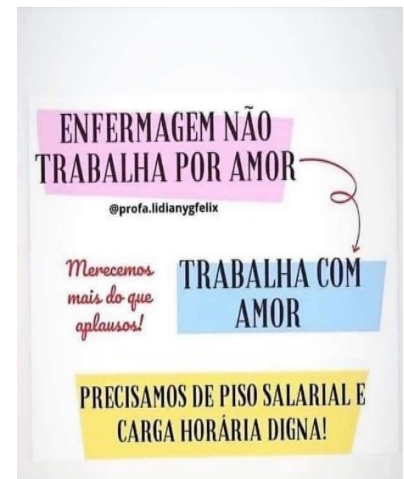
Figura 9 – Precariedade do descanso



Figura 10 – Mais valorização



Figura 11 – Piso salarial



Fonte: Facebook

As imagens que trouxemos ilustram o processo desgastante vivenciado pela/os profissionais da saúde, em especial, as/os técnicas/os em Enfermagem, participantes nesta pesquisa. Na primeira imagem, se observa a precariedade nas condições de descanso que se constitui como um direito para essas/es profissionais. Os quais, quando trabalham no período noturno, têm carga horária de 12 horas, com intervalo de 1 hora no período e 36 horas ininterruptas

de descanso. Entretanto, considerando-se que muitas vezes o salário recebido é insuficiente, essas/es profissionais trabalham em mais de um local.

A segunda e terceira imagem destacam o quanto, apesar de reconhecidos e aplaudidos, especialmente no período pandêmico, esses profissionais não são e não se sentem valorizados. Destacamos o trocadilho utilizado na última imagem, quando se coloca que há necessidade sim de se trabalhar com amor, todavia, não se trabalha por amor. Como pudemos observar, a participante Edith enfatiza que ela trabalha mais por amor do que por dinheiro. Como ela destacou: “É pra valorizarem um pouco mais, porque a gente ganha uma merreca!”. Essa é uma frequente questão das profissões majoritariamente ocupadas por mulheres, tais como pedagogia, serviço social e enfermagem. Esse cuidado amoroso é ensinado às mulheres desde a infância e projetado para a função materna e essas são profissões com forte vinculação a essa atividade. Das professoras, das assistentes sociais e das enfermeiras se espera um trabalho amoroso e dedicado como das mães. Se espera que se trabalhe mais por amor do que por uma remuneração decente. O amor, para além de um sentimento, é um ato, que junto ao cuidado, como aprendemos com bell hooks (2021), deve ser ensinado/aprendido e compartilhado com todas as pessoas, não como forma de trabalho, mas sim como forma de viver.

A última imagem, muito veiculada no ano de 2021 nas redes sociais das/os participantes, relaciona-se à luta por um piso salarial na área da enfermagem. Essa luta é de longa data e ganhou mais força a partir do PL n. 2.564/20, que altera a Lei n. 7.498/86, e institui o piso⁸⁴ para enfermeiras/os, técnicas/os e auxiliares de enfermagem e parteiras. Esse Projeto de lei foi aprovado pelo Senado Federal e pela Câmara dos Deputados Federais e está aguardando a sanção presidencial. Das profissões da área técnica do Eixo Saúde, somente as/os técnicas/os em Radiologia possuem piso salarial. As demais profissões dependem dos acordos coletivos com sindicatos, associações e empregadoras/es.

⁸⁴ A proposta “prevê que o valor mínimo inicial para os/as enfermeiros/as será de R\$ 4.750, a ser pago nacionalmente pelos serviços de saúde públicos e privados. Nos demais casos, haverá proporcionalidade: 70% do piso dos enfermeiros para os técnicos de enfermagem; e 50% para os auxiliares de enfermagem e as parteiras. O texto prevê ainda a atualização monetária anual do piso da categoria com base no Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) e assegura a manutenção de salários eventualmente superiores ao valor inicial sugerido, independentemente da jornada de trabalho para a qual o profissional tenha sido contratado”. (Agência Câmara de Notícias), Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/847821-projeto-institui-piso-salarial-nacional-para-os-profissionais-da-enfermagem/>. Acesso em: 07 jan. 2022.

Outro ponto que merece destaque em nossa análise nesta seção diz respeito à erotização do trabalho e especialmente das trabalhadoras em que seus corpos são vistos como objetos de desejo. Observemos o que nos disse Deolinda:

E: Uma vez eu fui em um Congresso enquanto tava fazendo curso de prótese. E tinha uma máquina cara lá, sabe, era uma máquina que hoje custa 600.000. Então no estande do congresso eles colocaram umas meninas com a roupa prata colada. Tipo a menina não fazia nada ela ficava de braços cruzados, eram umas seis meninas, elas só ficavam ali paradas olhando sorrindo, sabe. Elas eram os enfeitinhos da máquina. Na época eu nem tinha estudado nada sobre as questões de gênero e aquilo já me chocou... Eu disse, meu Deus, elas não servem para nada, elas só servem para ficar aqui de enfeite. (Deolinda, Téc. Prótese Dentária, Curitiba)

Nesse extrato, a egressa destaca alguns aspectos do que podemos identificar como a objetificação do corpo feminino. Corpo esse, desde que atendendo a um padrão de beleza pré-estabelecido, é utilizado pela mídia e em propagandas como um objeto de desejo a ser consumido junto aos produtos a que se oferta. Conforme Ana Kerlly Souza Costa (2018, p. 2, grifos da autora) “A Hipersexualização do corpo feminino rende sempre (e muito!), e a atitude da sociedade sobre a sexualidade feminina é, no mínimo, confusa e cheia de atalhos, ancorada em padrões machistas que enquadram o gênero feminino como um ‘objeto de consumo’”. Ou, tal como simplificou Deolinda, “os enfeitinhos” da máquina que possuía alto valor aquisitivo. Outra questão que queremos destacar da fala é que a participante atenta-se para a importância dos estudos de gênero, ou, podemos simplificar, para um olhar feminista, compreendendo essa situação como uma violência, se não explícita, uma violência simbólica⁸⁵. Por óbvio somente compreender tal violência não é o suficiente, todavia, ao compreendê-la e empreender uma luta para que outras/os também a compreendam, contribui para que se pense em legislações específicas para que ela não mais ocorra.

Recorrendo a Costa (2018, p. 1) para compreendermos esses processos de desigualdades e violências,

[...] precisamos ficar atentas para perceber que a objetificação do corpo feminino está em nossa cultura cotidianamente e enraizada em todos os meios sociais e, sem refletir sobre os aspectos que alimentam a cultura machista, corremos o risco de reproduzir padrões estabelecidos pelo gênero masculino, onde o corpo feminino torna-se um mero objeto de desejo e consumo, desconsiderando o potencial intelectual e psicológico das mulheres.

⁸⁵ “A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação da dominação, fazem esta relação ser vista como natural [...]”. (BOURDIEU, 2015, p. 49)

Outro aspecto lembrado por participantes, especialmente técnicas/os em Massoterapia, é a sexualização dos corpos e da nudez, que se constitui como uma expressão de desigualdade visto que as profissionais mulheres sofrem assédio no desempenho de suas atividades laborais e os profissionais homens têm dificuldades para serem aceitos no mercado de trabalho. Sobre essa questão, nos disse Tiffany:

E: Sim, sim. Sobre o fato de você ser uma mulher sozinha com um homem numa sala com o cara meio pelado e já vão colocando a gente assim pra ter atitude mais profissional. Lógico que a gente não pode sair gritando na sala quando... Então assim, a gente tem que se preparar para ter é uma reação onde você não vai dar um soco na cara do homem, por exemplo. E também pelo fato da gente estar sempre em contato tão íntimo, já tive relatos de mulheres, de mulheres serem assediadas por outras mulheres também. Um ambiente que se presta para o assédio. Mas pelo que eu sei não só no Brasil. A profissão de massoterapeuta é muito estigmatizada ainda. [...] Por raça eu nunca vi nada relativo assim que fosse. Tipo cliente que fala não quero ser atendido por A ou por C ou por D, nunca vi isso. Agora o assédio é uma coisa que tá muito presente. Sempre, né. (Tiffany, Téc. Massoterapia, Curitiba)

O estigma lembrado por Tiffany se faz presente desde o início da profissão quando foi proibida pela Igreja Católica por ser considerada pecaminosa. Tiffany aponta a influência da religião para isso:

E: Mas a influência da religião na nossa sociedade, América do Sul completamente, dos países que conheço e os que não conheço sei que tem o mesmo problema, a sexualização da nudez e o toque é pecado. [...] (Tiffany, Téc. Massoterapia, Curitiba)

Outro aspecto lembrado pelas/os profissionais foi o fato de haver confusão entre a Massoterapia e massagens relaxantes ou excitantes que são oferecidas por profissionais do sexo. Relataram as/os participantes:

E: Eu tive algumas e algumas experiências que eu chegava até casa da pessoa e voltava para casa. Eu levo meu tatame na bolsa que eu tenho. Eu chegava lá, “Ah, você é o massoterapeuta, já na entrada do prédio, já pode entrar no apartamento tal”. Chegava lá a pessoa abria a porta do apartamento estava todo mundo pelado, um monte de homem pelado fazendo mil e uma coisa. (Mário, Téc. Massoterapia, Londrina)

E: Eu sempre brinco, assim que a massagem não tem nada a ver com essa questão sexual. Nem questão de gênero, nem questão de relação assim. O terapeuta ele não vai ter uma relação sexual com um cliente, pelo menos não deve ter. Com relação a isso eu acredito que ainda tenha. [...] Até porque infelizmente, aqui no país tem muita gente que vende sexo com massagem. Tem esse problema também. Aí quem quer trabalhar sério acaba sofrendo com esse tipo de coisa. (Wilson, Téc. Massoterapia, Curitiba)

No relato de Mário, observa-se que a confusão não é vivenciada só pelas mulheres profissionais. A ideia de que a massagem pode vir acompanhada de uma relação mais íntima e/ou sexual é ainda difundida e buscada por grupos diversos.

Shantala aponta que o entendimento confuso das atividades é também difundido por mulheres. Relatou ela:

E: Teve o estágio ali no correio, com a nossa turma. As mulheres, nem foi os homens, elas chegavam com uns comentários, comentários maldosos, tanto que a professora teve que falar com o correio. Que os homens estavam indo ali porque fulana, ciclana (sic) era bonita, porque os homens estavam indo porque as mulheres estavam amassando eles e não faziam massagem. (Shantala, Téc. Massoterapia, Curitiba)

No processo de estágio, as estudantes do curso Técnico em Massoterapia realizam as atividades práticas em diversos locais, dentre eles, empresas, hospitais, instituições de ensino, dentre outros. Conforme nos disse a participante, em um desses momentos, houve a necessidade de intervenção das professoras coordenadoras do estágio visto que os comentários estavam desestimulando as estudantes na continuidade do estágio.

Maria aponta que essa questão da Massoterapia ser confundida e atrelada à atividades das profissionais do sexo era debatida em sala:

E: [...] a gente foi orientado que não falasse massagista. É massoterapeuta, porque massagista tem uma conotação que, às vezes, infelizmente a situação sai do controle. (Maria, Téc. Massoterapia, Londrina)

Sobre essa confusão, Mário foi um dos participantes que apontou a necessidade de que a profissão seja regulamentada e tenha um conselho para que se normatize e fiscalize as atividades e as/os profissionais.

Para finalizarmos as discussões desta seção, trazemos as possíveis formas de resistências às situações de desigualdades empreendidas e lembradas pelas/os participantes. Durante a entrevista, observamos que estas/es ao relatarem situações de desigualdades mencionavam algumas estratégias de enfrentamento. A partir disso nos questionamos: serão essas somente formas de lidar ou podem ser estratégias de resistências?

Com Lugones (2014, p. 940) aprendemos que

A resistência é a tensão entre a sujeitificação (a formação/informação do sujeito) e a subjetividade ativa, aquela noção mínima de agenciamento necessária para que a relação opressão ← → resistência seja uma relação ativa, sem apelação ao sentido de agenciamento máximo do sujeito moderno.

Independentemente de como podemos nominá-las, compreendemos que, ao se perceberem e pensarem em formas de ação, estarão essas pessoas conscientes da problemática. Observamos no extrato de Fabiano que, mesmo que não tenha enfrentado situações de violência, ele se entende preparado para quando essas ocorrerem. Vejamos:

E: E pelo que as outras pessoas sempre relatam a gente tem que tá preparado para a hora de chegar a gente, por mais assim que eu sabia que quando chegar a minha hora não vai ser do jeito que, eu não vou agir do jeito que eu quero agir, mas a gente tem que se preparar para estar munido do que a gente vai fazer, tipo gravar um áudio, é, acionar uma viatura da polícia, abrir um processo, responder a pessoa à altura, nesse sentido assim, sabe. A gente sempre espera porque a gente nunca sabe o que vai acontecer, né, as coisas nem sempre são boas principalmente para nós, então a gente espera o pior para que aconteça o melhor. (Fabiano de Cristo, Téc. Enfermagem, Curitiba)

Fabiano, em sua fala, pontua algumas estratégias para lidar com situações de preconceito e assédio. Ele é um homem gay e ao se utilizar da expressão “a gente” está se referindo ao grupo de pessoas LGBTQIA+⁸⁶.

Isabella destaca que nas vivências cotidianas da profissão é necessário marcar o espaço e delimitar as atribuições profissionais. Nos diz a participante:

E: Mas a maioria deles sempre quer mandar na gente, acha que a gente a secretária, pede umas coisas assim que você fica ah...eu dou sempre umas cortadas pra não se folgar. (Isabella, Téc. Saúde Bucal, Curitiba)

Lucy, também técnica em Saúde Bucal, ao relatar uma situação de desigualdade que ela identificou como racial, descreve sua atitude de enfrentamento:

E: Não me abati, não retruquei, não bati boca. Pensei, ah, deixa o tempo falar. [...] Falei, olha, não é força, é técnica, eu estudei e mesmo assim, mesmo explicando toda linguagem técnica, bem tranquila, mostrando que eu sabia a teoria, sabia o que eu estava fazendo. (Lucy, Téc. Saúde Bucal, Londrina)

Mário e Wilson, técnicos em Massoterapia, relatam que antes de iniciar o atendimento, conversam longamente com os pacientes. Observemos a síntese apresentada por Wilson:

E: Antes da sessão converso, normalmente já começa por WhatsApp, conversar bastante com a pessoa, já que faço uma filtragem ali. Eu procuro também tranquilizar a pessoa com relação a isso. Então quando a pessoa vem, praticamente já não tem mais esse, esse preconceito assim como em relação à sexualidade. (Wilson, Téc. Massoterapia, Curitiba)

Wilson, sabendo que pode enfrentar situações constrangedoras e no intuito de “mostrar seu profissionalismo”, procura, antes dos atendimentos, deixar nítido todo o protocolo. Tiffany, também técnica em Massoterapia, ao relatar uma situação de assédio vivenciada por ela, destaca que sua estratégia foi seguir o protocolo de atendimento e sair do espaço. Ela que, ao terminar a massagem, ouviu do paciente “acabou?”, percebendo que a pergunta havia sido constrangedora, nos disse: “Eu falei, acabou! Dei as instruções e saí.” Conforme a egressa:

E: Mas eu vi, você aprende a conhecer a linguagem corporal. Eu vi que o cara tava esperando outra coisa, mas não perguntou nada. (Tiffany, Téc. Massoterapia, Curitiba)

⁸⁶ Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis, queers, intersexos e o símbolo de + significam outras expressões de gênero e sexualidade não contempladas nas anteriormente citadas.

Shantala, contribuindo com as formas de enfrentamento das situações de assédio e desigualdades, lembra da importância da realização do estágio. Vejamos:

E: Então. Eu não sinto, porque nós somos bem preparados no estágio. Porque a gente atende homem, mulher. Daí a gente já foi bem preparado. Nesse momento a gente já quebrou aquela coisa assim, de constrangimento, de vergonha. A gente já atendia. Para mim não tem problema, eu atendo homem e mulher. [...] porque a professora no final sempre tinha um feedback. E daí com aquele feedback, ela falava para nós ficarmos tranquilas, porque somos profissionais, não estamos ali para outro tipo de coisa. Nós somos Massoterapeutas.[...] Mas a professora sempre dava um basta, ela não deixava ir adiante. (Shantala, Téc. Massoterapia, Curitiba)

Apresentamos o extrato relatado por Shantala por entender, como destacou a egressa, que o estágio se constitui como um momento muito importante para as profissões técnicas da área da saúde. Este momento se constitui como uma concreta aproximação com a prática profissional. Além disso, as situações de constrangimento vivenciadas são debatidas pelas/os professoras/es responsáveis por esse acompanhamento, o que fortalece o espaço de discussão e a percepção das/os estudantes quanto às possíveis situações de desigualdades, assédio e abuso.

8.4 A pandemia da covid-19 e as implicações nas profissões de saúde

O período vivenciado por todas as pessoas na pandemia do coronavírus SARS-CoV-2, causador da covid-19, foi um tempo de medo. O vírus amedrontou o mundo por sua alta taxa de transmissibilidade e risco alto de infecção. Medidas sanitárias e de saúde com restrições, fechamento de comércio e distanciamento social foram essenciais para que pudéssemos entender e, de certa forma, controlar o contágio da doença. Todavia, os reflexos econômicos, sociais e na saúde física e mental da população foram inúmeros (CRUZ *et al.*, 2020). Indicadores de trabalho e renda no Brasil, referentes a 2020, apontaram que a pandemia reduziu o nível de empregos e agravou problemas sociais, acentuando os níveis de pobreza e desigualdade. Não podemos deixar de mencionar que a crise já vivenciada anteriormente e acentuada pela covid-19, pôs em prática, com mais ênfase, a profunda reestruturação do espaço produtivo, ressaltando as “novas” regras do mercado de trabalho, sobre as quais refletimos no capítulo 4.

O teletrabalho ou trabalho remoto foi vivenciado por muitas profissões, sendo inclusive indicado pela Organização Mundial da Saúde nas situações possíveis. O trabalho remoto foi realidade para alguns subgrupos de trabalhadoras/res, que, se considerando os dados de novembro

de 2020, encontravam-se distribuídos nas seguintes porcentagens: setor de serviços com uma média de 43,6% ; setor público, média de 38,9%, com tendência de elevação; o setor industrial em torno de 7,1%; comércio e agricultura, com respectivamente 5,0% e 0,6% . Em média, 84,8% dessas/es eram trabalhadoras/es formais (Góes, Martins e Nascimento, 2021, IBGE 2020). Da população ocupada, em relação ao mesmo período, em média 27,1% das pessoas que possuem ensino superior completo ou pós-graduação estavam em trabalho remoto; em contraste, apenas 4,4% dos com ensino médio completo ou superior incompleto; 0,9% do ensino fundamental completo ao médio incompleto e apenas 0,3% das pessoas sem instrução ao fundamental incompleto (IBGE, 2020).

Destacamos que a possibilidade de trabalho remoto nas profissões técnicas do Eixo Saúde das/os participantes desta pesquisa não se concretizou, visto a própria natureza de prestação de atendimento direto às pessoas. Em relação às formas de contrato de trabalho das pessoas que estavam exercendo atividades laborais durante esta pesquisa, 50% trabalham com carteira assinada, 19,5% são autônomas/os, 17% são servidoras/es públicos, 9% possuem empresa/negócio próprio, 3,5% são contratadas/os temporariamente e 1% são contratadas/os sem registros formais.

Com o objetivo de conhecermos a vivência das/os participantes nesse momento histórico e as implicações da pandemia em sua vida e suas atividades laborais, realizamos uma busca pela palavra pandemia nas respostas descritivas do questionário enviado. Nos retornos obtidos, observamos que muitas/os participantes, ao descreverem suas respostas quanto à satisfação pela escolha da profissão, lembraram desse contexto e apontaram:

PQ: Muito satisfeita com minha profissão, ainda mais por tudo que o mundo está vivendo com essa pandemia, me sinto privilegiada em poder fazer parte dos que estão a frente nessa batalha, por mais difícil que seja, sinto orgulho de quem sou profissionalmente. (Tec. Enfermagem – Curitiba, mulher cis, branca)

PQ: Apesar de por conta da pandemia estar com poucos clientes, gosto do meu trabalho. (Tec. Massoterapia – Curitiba, mulher cis, branca)

PQ: Por conta da pandemia ainda não puder realizar e desenvolver atuação na área (Tec. Saúde Bucal – Curitiba, mulher cis, branca)

PQ: A pandemia tem deixado os plantões exaustivos, estamos cansados física e psicologicamente... E em vez de ser valorizados, ganharmos um salário digno, aumento de insalubridade, estamos com corte de benefícios, por causa de empresas que não pensam nem no funcionário e mtto menos no doente, apenas no dinheiro. (Tec. Enfermagem – Curitiba, mulher cis, branca)

Além dessa observação a partir de respostas aleatórias, no questionário disponibilizado, tínhamos uma pergunta que solicitava especificamente a percepção sobre a pandemia e as

Para muitas/os participantes a pandemia e a consequente medida de saúde e segurança de distanciamento social significou uma diminuição ou anulamento dos atendimentos e consequentemente uma queda abrupta na renda (para aquelas/es que se encontravam na situação de trabalhadoras/es autônomas/os ou informais), situação de desemprego ou mudança de área e, para as/os técnicas/os em Saúde Bucal e Prótese Dentária, o impacto também representou um afastamento do mercado. Observemos:

PQ: Parei de trabalhar 100% na pandemia (Tec. Massoterapia, Londrina, mulher cis, branca)

PQ: Na minha opinião foi muito afetado, a massoterapia é contato direto com o cliente/paciente, minha agenda caio pela metade, tenho atendido apenas pacientes que estão com dor, as pessoas que faziam massagem para relaxar ou estética, quase não estão fazendo por medo do covid-19. (Tec. Massoterapia, Londrina, mulher cis, branca)

PQ: Afetou sim. Como atendo com homecare e a maior parte do meu público é voltado para a terceira idade, o receio do contágio foi grande. Hoje, percebo que a dificuldade financeira é o que está influenciando mais. (Tec. Massoterapia, Londrina, mulher cis, amarela)

PQ: Afetou no sentido de serem poucas as pessoas que podem requisitar pelo meu trabalho. A busca pela massoterapia já era pouca, hoje estão quase escassa, pois as pessoas optam, devido à situação atual, por cortar gastos e dando prioridades para as contas fixas familiares. Sendo assim uma pessoa que tinha certa regularidade de buscar por terapias manuais, hoje está deixando isso de lado, deixando de ter um autocuidado por questão de economia. (Tec. Massoterapia, Londrina, mulher cis, parda)

PQ: A pandemia afetou gravemente minha área técnica por as pessoas julgarem a massoterapia como supérfluo, nisso as vagas que já eram poucas quase desapareceram. (Tec. Massoterapia, Londrina, mulher cis, branca)

PQ: Com a pandemia tive que deixar a área de massoterapia e procurar outro emprego. (Tec. Massoterapia, Curitiba, mulher cis, indígena)

PQ: Afetou muito pois empreendimentos foram fechados por conta do lockdown imposto. Fui diretamente afetada com uma queda expressiva na quantidade e frequência de clientes em meu espaço o que me obrigou a buscar uma segunda atividade para não fechar as portas. (Tec. Massoterapia, Curitiba, mulher cis, branca)

PQ: Pois, atuava sem contrato formal com Quick massagem em empresas, e logo no início da pandemia fomos dispensadas. Atendi, esporadicamente, algumas pessoas nesse período em suas residências. Mas, tenho receio em continuar atendendo. Pois, necessariamente, tenho que tocar nas pessoas para trabalhar. E isso vai contra as medidas de segurança estabelecidas durante a pandemia. (Tec. Massoterapia, Curitiba, homem cis, branco)

PQ: A área acredito que foi bastante afetada, principalmente com o fechamento de laboratórios pequenos. [...]. (Tec. Prótese Dentária, Curitiba, mulher cis, parda)

PQ: Um pouco afetado pelo fato de os dentistas não poderem atender. (Tec. Prótese Dentária, Curitiba, homem cis, branco)

PQ: Sim, fui afetada, perdi meu emprego e com a pandemia afetou muitas ofertas de emprego porque muitas empresas, consultórios e até laboratório fechou. (Tec. Prótese Dentária, Londrina, mulher cis, branca)

PQ: Eu acredito que tenha afetado sim, pois muitas pessoas deixaram de procurar atendimentos devido o medo da contaminação. (Tec. Saúde Bucal, Londrina, mulher cis, parda)

PQ: Eu não fui afetada por ser servidora pública, porém as ofertas de trabalho diminuíram muito, foi uma área bem afetada. (Tec. Saúde Bucal, Curitiba, mulher cis, branca)

Por outro lado, com o avanço dos estudos de controle e prevenção da doença, em vista especialmente das vacinas⁸⁸ e pelo fato da pandemia, do distanciamento físico do trabalho remoto deixarem consequências para a saúde física e mental, a procura por atendimentos terapêuticos tornou-se uma alternativa requisitada. Essa situação foi também lembrada pelas participantes técnicas em Massoterapia. Vejamos:

PQ: Na verdade como houve aumento de ansiedade, estresse, dores por home office, a procura por meu trabalho aumentou. Estou satisfeita (Tec. Massoterapia, Londrina, mulher cis, parda)

PQ: [...] ... não afetou nem um pouco... mas só aumentou devido ao aumento nível de stress e ansiedade do povo... gratidão (Tec. Massoterapia, Londrina, mulher cis, parda)

PQ: Na verdade a demanda aumentou pois mais gente necessitando superar o stress. Porém tão preferencial pra lugar próprio e eu atendia a domicílio. (Tec. Massoterapia, Curitiba, homem cis, amarelo)

Já nos relatos das participantes técnicas em Enfermagem e Radiologia é explícito o fato de abertura de novas vagas e a “facilidade” em se encontrar emprego nesse momento. O que essas profissionais apontaram como uma consequência, de certa forma, positiva.

PQ: Minha área de formação e a enfermagem, portanto a pandemia não afetou a oferta, pelo contrário aumentou a demanda. (Tec. Enfermagem, Curitiba, mulher cis, branca)

PQ: Afetado, positivamente, por tratar-se de curso técnico de enfermagem, logo uma das áreas que mais precisam de colaboradores para dar conta a atual emergência de saúde (Tec. Enfermagem, Curitiba, homem cis, branco)

PQ: Não fui afetada, a pandemia por mais que seja um momento difícil acabou trazendo oportunidade para muitos que estavam desempregados. (Tec. Enfermagem, Curitiba, mulher cis, branca)

⁸⁸ No Brasil, por ineficiência governamental no trato da questão e dificuldades de articulação política com os órgãos que estavam produzindo as vacinas, a sua aplicação começou a ocorrer de modo padronizado somente no final janeiro de 2021. Ao finalizarmos o recebimento de respostas do questionário, a aplicação de primeira dose ainda não tinha sido realizada para as pessoas com menos de 18 anos. Diferente de muitos outros países que nessa época já estavam com o processo completo.

PQ: A pandemia aumentou o volume de serviço nas áreas de raios X e tomografia. (Tec. Radiologia, Curitiba, mulher cis, branca)

PQ: Ao meu ponto de vista, a pandemia me proporcionou trabalho. Foi no início da pandemia que entrei no trabalho da radiologia. (Tec. Radiologia, Curitiba, mulher cis, branca)

Contudo, ainda que pouco observado pelas participantes, esse momento acarretou uma sobrecarga de trabalho, estresse, contratações apressadas e apesar do reconhecimento da importância desses profissionais não houve valorização da categoria com melhores salários e melhores condições de trabalho. a seguir apresentamos alguns dos relatos que obtivemos:

PQ: Sim, fui afetada. Afetou pois empresas novas estão tomando o lugar nos hospitais, deixando os funcionários sem um salário digno e rebaixando os benefícios (Tec. Enfermagem, Curitiba, mulher cis, branca)

PQ: Afetou pois há vagas porém maioria temporário (Tec. Enfermagem, Curitiba, mulher cis, branca)

PQ: No meu caso, não falta serviço, está faltando mão de obra qualificado. Porém o reconhecimento financeiro que falta. (Tec. Enfermagem, Londrina, mulher cis, branca)

PQ: Afetou de modo que aumentou a demanda de serviço, muitos colaboradores afastando-se e, assim, abriu oportunidade para novas contratações. (Tec. Enfermagem, Londrina, mulher cis, parda)

Não podemos deixar de destacar que as/os profissionais da área de saúde estavam/estão “na linha de frente” do atendimento e do contato com pessoas contaminadas, assim a exposição e o risco de contágio fez-se presente, causando falecimentos e prejuízos tanto físicos quanto psicológicos. Isso também foi lembrado pelas/os participantes.

PQ: Da mesma forma que atingiu, os profissionais contaminados que se afasta abria vaga para outros. (Tec. Enfermagem, Curitiba, mulher cis, branca)

PQ: Eu pedi a conta do hospital porque me contaminei, contaminei meu marido, que veio a falecer, estou mudando de país. (Tec. Enfermagem, Curitiba, mulher cis, branca)

PQ: Afetou e muito. Linha de frente. Perca de profissionais para o covid ou desistência por medo do vírus. (Tec. Enfermagem, Londrina, mulher cis, branca)

PQ: Afetou muito. Clientes diminuíram a procura e eu fiquei com medo de atender também. (Tec. Massoterapia, Curitiba, mulher cis, branca)

Cabe frisar que a opção em trazer a discussão desse contexto se fez salutar para a pesquisa, pois, como observamos, as/os participantes são pessoas entrecruzadas pelas relações de gênero, raça e classe e a pandemia certamente acentuou as desigualdades marcadas por essas categorias.

9 E ASSIM VAMOS ENCERRANDO...

[...] a esperança que não morre está na constatação de que, apesar de tudo, a história é movimento, o homem é também sujeito, e a realidade, felizmente, é dialética.

(Acácia Kuenzer, 2001)

Trazer a epígrafe acima como motivadora para adentrarmos às considerações finais se faz mais do que fundamental neste momento. É de história, esperança e dialética que me constituo como ser. Tal como penso minha vida, alguns processos vão se fechando para adentrarmos em outros momentos. Está na hora de retomar minha atividade profissional no IFPR e para isso preciso me despedir da escrita desta tese. Escrita, é preciso destacar, que me trouxe muitos ensinamentos e contribuições que me acompanharão na minha vida pessoal e profissional e foi guiada pela contribuição e participação de pessoas egressas dos cursos técnicos subsequentes do Eixo Ambiente e Saúde do IFPR.

Durante o processo de realização desta tese, muitos foram os momentos de questionamentos e de idas e vindas quanto às escolhas realizadas. A começar pela escolha das/os participantes, o que traçou os rumos para o afinilamento da temática. Ao escolhermos trazer a contribuição de pessoas egressas de cursos de uma área feminilizada, a aparente igualdade ou a aparente expressão “aqui não há muito o que se estudar ou se conhecer”, motivada pelo número significativo de mulheres ali presentes, foi se desconstruindo ao longo da tese, e mostrou as muitas expressões de desigualdades de gênero, raça e classe presentes tanto no espaço formativo quanto no mercado de trabalho.

Em diversas etapas, pensávamos ser necessário maior aporte teórico; todavia, a prioridade por, durante a construção do texto, dialogar com autoras e autores nem sempre considerados “cânones” conforme a ciência “andro-eurocentrada”, nos fez entender que essa é uma escolha política, e assim seguimos. Isso não significa que desconsideremos o conhecimento e as contribuições por eles proporcionadas, ao contrário, valorizamos e somos agradecidas.

Ao pensarmos no caminho metodológico escolhido, avaliamos que possivelmente outros “instrumentos” e meios poderiam ser utilizados para a busca das informações. Entretanto, o caminho que traçamos foi fundamental para que chegássemos aos resultados que apresentamos nesta tese.

Para que pudéssemos realizar o trabalho de pesquisa aqui proposto, a construção das informações se concretizou pela aplicação de questionário *online* direcionado às pessoas egressas dos cursos subsequentes do Eixo Ambiente e Saúde e posterior entrevista semiestruturada. A nosso ver, a junção das duas técnicas contribuiu para o aprofundamento da temática, possibilitando-nos partir de um contexto mais geral caminhando para o detalhamento de situações que permeiam a realidade das/os participantes no que se refere à reflexão sobre as implicações das relações de gênero, raça e classe social na formação profissional e posterior inserção no mercado de trabalho.

Em relação a esses processos, é necessário ponderar alguns pontos que foram dificultadores ou modificadores das ações programadas inicialmente. Primeiro, o momento da pandemia do coronavírus vivido por toda a humanidade no decorrer desses mais de dois anos fez com que repensássemos a forma de execução dos processos. O mundo, em meio ao caos e à necessidade de sobrevivência ao vírus, e sobrevivência dos relacionamentos sociais que não podiam acontecer de forma presencial, fez acentuar uma já conhecida maneira de comunicação a qual se faz entremeada por equipamentos eletrônicos. Isso não foi diferente para que pudéssemos realizar a pesquisa. Vimos e ouvimos as/os participantes através de um aparelho telefônico móvel ou um *laptop*, e para que isso ocorresse era necessário que estivéssemos com uma boa conexão de internet, o que nem sempre aconteceu, mostrando uma das faces da desigualdade, ou seja, o precário acesso às tecnologias e inovações tecnológicas.

Outro ponto a ser destacado refere-se ao contato inicial com as pessoas que tínhamos por participantes. Pretendíamos, com a pesquisa, ter um número maior de participações, todavia, os dados que nos foram disponibilizados pela instituição não estavam atualizados, e, assim, não conseguimos ter acesso ao total de possíveis participantes. Isso nos parece, tendo também por base a experiência em ter feito parte da Comissão de Egressas/os do *campus* Curitiba, um problema quando se tem por público participante pessoas egressas. Essas, ao finalizarem seus cursos, muitas vezes, desligam-se muito rapidamente da instituição. Nesse contexto, entendemos que se faz fundamental que as instituições de ensino mantenham os dados atualizados para que não se perca o contato com as pessoas que por lá passaram. Conhecer a percepção desse público, compreendemos, é fundamental para nortear os caminhos, rever currículos, e, no caso do Instituto Federal do Paraná, possibilitar uma educação verticalizada, tal como está disposto em suas finalidades.

Na pesquisa que aqui apresentamos, o objetivo de analisar percepções de pessoas egressas do IFPR sobre as relações de gênero, raça e classe, manifestas no processo de formação profissional e suas implicações no mercado de trabalho foi, a nosso ver, devidamente atingido. A partir do que nos trouxeram as/os participantes, podemos concluir que há implicações de raça, classe e gênero no processo formativo das pessoas egressas dos cursos técnicos do Eixo Ambiente e Saúde, bem como posteriormente no mercado de trabalho por elas ocupado. As/os participantes percebem as implicações e destacam que a vivência dessas é mais intensa no mercado de trabalho. Bem, para que esse objetivo geral fosse atingido, por óbvio os objetivos específicos também deveriam ser. Assim, nos parágrafos que seguem, é sobre eles que pretendemos apresentar algumas considerações.

Quanto ao objetivo de reconhecer, nos discursos, quais expressões (significados, manifestações, apreensões) de desigualdades de gênero, classe e raça são mais visíveis e/ou vivíveis na formação profissional e no mercado de trabalho do Eixo Ambiente e Saúde, este, pensamos, foi contemplado já no processo de sistematização e organização do *corpus* da pesquisa. É preciso pois que relembremos que o significado de discurso para o nosso trabalho teve em vista a contribuição de Norman Fairclough, que o entende como uma prática de significação do mundo. Já os textos que se estabelecem como conteúdo materializado do discurso, portanto, as conversas e entrevistas transcritas, refletiram e constituíram as formas de representar, de agir, de se relacionar e se inter-relacionar sobre a temática que propomos nesta pesquisa. A partir da proposta em realizar um trabalho com inspiração na análise de discurso crítica, observamos, no decorrer do processo, que essa, por se tratar de uma epistemologia para além de uma técnica, contemplou a possibilidade de termos em vista como processo de organização e descrição a análise temática crítica, guiada pelas contribuições pedagógicas de Paulo Freire (1979). Assim, sintetizamos o *corpus* emergido do questionário e entrevistas em três núcleos temáticos centrais: a) significados e sentidos da educação profissional; b) expressões e desigualdades de gênero, raça e classe no espaço da formação profissional, e, c) manifestações e implicações dessas desigualdades no mercado de trabalho do Eixo Tecnológico Saúde.

Em relação ao objetivo específico de elaborar perfil socioeconômico de pessoas egressas dos cursos técnicos do Eixo Ambiente e Saúde, logramos êxito parcial a partir das respostas que obtivemos junto ao questionário. Compreendemos que, para termos um perfil totalmente coerente, e que pudéssemos dizer, um perfil do Eixo, precisaríamos que a participação das/os egressas/os

fosse maciça. Todavia, compreendemos que os dados a que tivemos acesso são representativos. É fato que as/os participantes da pesquisa são pessoas que se interessam pela temática e isso foi um motivador para a participação. A partir do preenchimento do questionário disponibilizado, em que mais de 15% das/os egressas/os responderam, observamos que o perfil socioeconômico dessas pessoas pode ser sintetizado por uma maioria de mulheres cis (86,4%), de raça/cor branca, com idades até 40 anos, trabalhadoras em suas áreas de formação, oriundas de escola pública e com rendas *per capita* de até dois salários-mínimos, sendo que para 62% das pessoas o valor *per capita* é de até um salário. A partir dessa síntese, e com base nos outros indicadores que discutimos durante a construção do perfil, podemos inferir que esse é um eixo feminizado, em que, para além da predominância de mulheres nesse espaço, as mulheres e homens que ali estão vivenciam processos e resultados sociais dessa predominância feminina.

Ao delinear o objetivo de compreender repercussões e experiências sociais da formação profissional e tecnológica na vida de egressas/os do Eixo Saúde do IFPR, observamos a importância que a formação profissional representou nas suas vidas. Ainda que a maioria das/os participantes tenha acentuado o caráter pragmático da educação profissional e sua vinculação direta com as demandas do mercado de trabalho, elas/es observaram que essa possibilita a abertura de outros caminhos, os quais podem incluir a busca por uma vida melhor e pela realização de sonhos profissionais. Todavia, não podemos deixar de apontar que a “escolha” do curso técnico no Eixo Saúde, é, pois, uma “pseudo escolha”, tem implicações e é influenciada por questões principalmente de gênero e classe. Em relação ao gênero, por exemplo, os estereótipos relacionados às feminilidades e à atividade de cuidar, de auxiliar e de assistir, verbos comuns às profissões do Eixo Saúde, ainda hoje dimensionam essa escolha, e são um impeditivo para que mais homens adentrem nessas profissões. Em relação à questão de classe, essa “escolha”, tem em vista as condições objetivas de trabalhadoras e de condições socioeconômicas menos favorecidas que cercam a vida das pessoas que optam pela realização desses cursos. Em contraponto, em vista dessa “pseudo escolha”, que nominamos um “sonho pela metade”, entendemos que para elas/es, ter o curso técnico não representa a estagnação da vida, muitas/os, inclusive, lembraram que a educação profissional ou o curso técnico que fizeram possibilitou pensar em uma verticalização dos estudos.

O objetivo de identificar manifestações e consequências das relações gênero, classe e raça na Educação Profissional e Tecnológica no processo formativo do Eixo Ambiente e Saúde do IFPR, entendemos que foi satisfatoriamente delineado nesta tese. Para que pudéssemos alcançá-lo,

tivemos a discussão do Núcleo Temático intitulado “Expressões de desigualdades na formação profissional”. Apesar das/os participantes observarem que no espaço de formação também ocorriam situações de desigualdades de gênero, raça e classe, esse processo, muitas vezes, foi naturalizado e justificado como ali sendo um espaço de pessoas adultas e que tinham objetivos em comum. Como se trata de cursos técnicos com preponderância de mulheres, os homens ali presentes eram questionados quanto à sua orientação sexual. Não podemos deixar de destacar que o racismo também foi uma das expressões lembradas pelas/os participantes. Esse sendo vivenciado em sua forma individual, seja ele por atitudes de pessoas específicas, e racismo estrutural, manifestado no espaço de formação, pela pouca presença de pessoas negras. A questão de classe, especialmente em vista à necessidade de trabalho como meio de sobrevivência e dificuldades financeiras, foi uma das expressões significativas quando as/os participantes trouxeram suas percepções sobre as motivações para as desistências nos cursos.

Significativo também foi o momento em que com as/os participantes buscamos conhecer as percepções quanto às suas identidades de gênero, raça e classe. Pensar sobre a nossa identidade e nossa posição na sociedade e especialmente refletir que esse “enquadramento” implica diferenças e desigualdades que podemos estar vivenciando e/ou por nossa condição de gênero, raça ou classe podemos ser agentes de opressão. Muitos foram os momentos de pausa, questionamentos e uma certa forma de desentendimento. Em relação ao marcador gênero, todas/os as/os participantes identificaram-se como mulheres cis ou homens cis. Quanto à raça, o indicador cor da pele foi predominante, o que nos leva às discussões sobre o colorismo, uma forma de discriminação racial que se orienta pelo tom de cor da pele da pessoa, em que as pessoas de tom de pele mais retinta sofrem formas mais violentas de preconceito e discriminação. Em relação à discussão de classe, as percepções das/os participantes foram diversas, mas se perceberam especialmente dentro do estrato “classe média” (classe média média e classe média baixa), não se entendendo/se percebendo por hora como classe trabalhadora, o que nos levou a refletir que o mito da classe média é ainda presente. Nesse sentido, entendemos que, quanto mais distante da possibilidade que as pessoas se entendam como trabalhadoras e reivindiquem os seus direitos, projeta-se a dúvida e especialmente uma possibilidade de não se ver vinculado a uma condição de vulnerabilidade, impossibilitando a busca coletiva de ações de transformação da realidade.

Ao indagarmos às/aos participantes sobre a constituição do IFPR no que se refere aos marcadores de gênero, raça e classe, elas/es informaram ver a instituição composta por uma

diversidade de pessoas. A menção de que, na instituição, especialmente no período noturno, o público discente se compõe por uma maioria de pessoas da classe trabalhadora também foi recorrente nas falas das/os participantes. Todavia, é preciso lembrar, em relação especialmente aos cursos do Eixo Ambiente e Saúde, que, para as pessoas da classe trabalhadora mais vulnerabilizada, o acesso a esses cursos ainda apresenta alguns entraves, como a dificuldade em conciliar trabalho e estudos. Nesse sentido, para além da oferta pública e gratuita de vagas, é necessário que a instituição tenha e mantenha um aporte de programas de assistência estudantil para contribuir para a permanência dos estudantes, visando a conclusão dos cursos.

Em relação ao último objetivo proposto, o qual buscava compreender, a partir da percepção das/os egressas/os, implicações das relações de gênero, classe e raça no mercado de trabalho, esse foi concretizado com base nas discussões propostas pelo Núcleo Temático “Na labuta é que a disputa se faz mais injusta”. Apesar de termos participantes diversas/os no que se refere à formação técnica, em comum foram mencionadas situações de questionamento quanto à sexualidade, especialmente dos homens ali inseridos, pouca valorização das profissões, precariedade nas condições de trabalho, pouca presença de pessoas negras e preconceitos raciais nas áreas de atuação.

Nas situações específicas de cada profissão, foram expressivos os relatos das técnicas em Enfermagem quanto à desvalorização profissional. Essas profissionais, apesar de muito reconhecidas e aplaudidas, especialmente durante o período pandêmico, vivenciam um processo de desvalorização profissional evidenciado pelas precárias condições de trabalho e insuficiente remuneração. Para as técnicas em Massoterapia, a principal situação enfrentada é a tendência à sexualização e erotização dos corpos e da profissão, em que as profissionais muitas vezes são desrespeitadas e assediadas. Já em Prótese Dentária, a situação de desigualdades que mais foi recorrente nas falas das participantes está relacionada aos preconceitos de classe social e contratos de trabalho precarizados; e também foram relatadas as dificuldades de as mulheres se inserirem nos espaços laborais. Nos relatos das técnicas em Radiologia, observa-se que a prevalência pela contratação de homens é uma realidade. De acordo com as explicações das/os entrevistadas/os, isso se dá pelos problemas que envolvem a possibilidade de gravidez das profissionais. Já em relação às situações de desigualdades apontadas pelas técnicas em Saúde Bucal, se observa uma inferiorização da profissão que está ligada diretamente às atividades domésticas e a não contratação de homens para o cargo, resquícios diretos da divisão sexual do trabalho.

Diante do apresentado, a suposição preliminar de que existem implicações quanto aos marcadores sociais de gênero, raça e classe no espaço formativo, e, especialmente no mundo do trabalho dessas pessoas, foi evidenciada. Ainda que sejam cursos/profissões majoritariamente feminilizadas, as mulheres e homens, que não atendem aos padrões hegemônicos “disponibilizados” pela ideologia dominante, vivenciam desigualdades estruturais, as quais, é fato, muitas vezes estão naturalizadas. Nesse sentido, além de haver um predomínio de mulheres cis nesses espaços, nessas profissões se vivenciam processos de feminização com expressões de preconceito e desigualdade, o que, conforme vimos ao discutir esse conceito, se dá pela desvalorização e inferiorização das características socialmente difundidas como femininas.

Na formação profissional, muitas das expressões de desigualdades que foram mencionadas se faziam presentes na forma de brincadeiras, piadas, tal como vimos na dissertação realizada em 2017 (INCERTI, 2017). É fato que para as/os estudantes do ensino integrado, participantes daquela pesquisa, elas eram mais vivíveis e visíveis. Nesta pesquisa, observamos que, no mercado de trabalho, essas expressões apresentavam um grau de maior violência, desencadeando assédio, mudanças de locais de trabalho e até demissões.

As pessoas participantes da pesquisa, em geral, percebem as desigualdades, especialmente quando essas ocorrem com elas mesmas. Também evidenciamos que algumas situações são e estão naturalizadas, fazendo parte do senso comum e, portanto, nem sempre são vistas, questionadas e consideradas como desigualdades. O que nos leva a concluir que há uma certa miopia das desigualdades. Ter, para esses casos, as lentes dos feminismos e dos estudos interseccionais, pode ser um elemento importante. Essas lentes, sugerimos, podem fazer parte dos currículos de formação desses cursos, distribuídas nos mais diversos conteúdos e componentes curriculares.

Durante as entrevistas, e em vista da análise dos conteúdos transcritos, em relação à temática que abordamos nesta pesquisa, a predominância por um discurso que leva em conta o discurso hegemônico propagado pela ideologia dominante de posicionamento de lugares e ocupações específicas das profissões técnicas do Eixo Saúde com base nos estereótipos de gênero foi tanto ratificada quanto questionada pelas/os participantes. Vimos que os discursos que estereotipam posições com base nas relações de gênero, o do mito da classe média e o do mito da democracia racial, tão difundidos como ideologia pela mídia, estão presentes, e, além de consumidos, são reproduzidos pelas/os participantes. A partir do entendimento de que a ideologia

é um conceito instável e de luta de classes, há possibilidades de transformação tanto dos discursos quanto das práticas, e a educação crítica é um dos meios para essa transformação.

Não podemos findar estas considerações sem apontar algumas temáticas que, a partir desta pesquisa e das provocações que apresentamos durante a escrita, permaneceram incipientes, e algumas perguntas continuam sem resposta. Dentre essas: os grupos, atravessados por marcadores sociais, acessam esses espaços de educação, mas como é esse acesso? Quais são as mudanças provocadas pelo avanço tecnológico do mundo do trabalho das/os profissionais formados pelo IFPR? O avanço tecnológico, o trabalho realizado juntamente com as máquinas, possibilitará uma economia de tempo? Esse tempo será revertido à/ao trabalhadora/r ou gerará ainda mais trabalho?

Ademais, pensamos que se podem constituir como estudos futuros: pesquisas interseccionais com público de egressas/os, buscando compreender as relações hierárquicas e as implicações interseccionais; pesquisas que analisem se, nos demais eixos tecnológicos, as expressões de desigualdades são vivíveis e visíveis; adentrar aos estudos interseccionais com as pessoas que, porventura, não conseguiram concluir seus cursos na instituição, ou seja, o debate sobre a evasão (motivações, causas) e a interseccionalidade se faz urgente e; as discussões sobre a população LGBTIA+ no que diz respeito ao acesso, permanência e êxito no espaço de formação e posterior inserção no mercado de trabalho dos cursos ofertados pelo IFPR.

Para finalizar, entendendo, pois, que somos seres históricos imersos em uma realidade dialética, a esperança de que um dia alcançaremos a equidade sem jamais desconsiderarmos as diferenças é o que nos move para continuarmos a caminhada. Essa caminhada, para as mulheres, é ainda cheia de percalços que se concretizam por preconceitos, violências e desigualdades. Para as mulheres negras e de classes sociais mais subalternizadas essa caminhada, cheia de encruzilhadas, é mais difícil. Não perdemos de vista que muito já foi feito e alcançado, mas há muito o que fazer e transformar.

Sobre a pergunta contida no título desta tese, com base nos relatos das/os participantes, podemos concluir que para muitas/os essa é uma realidade. Coursar, por exemplo, odontologia, fisioterapia ou medicina é ainda algo inacessível para pessoas oriundas das classes subalternizadas e estudantes de escolas públicas noturnas que necessitam conciliar trabalho, estudo e família. Dessa forma, o curso técnico permitiu que elas/es mudassem suas vidas e estivessem próximas/os de seus sonhos, mantendo acesa a chama que as/os impele a seguir em busca de realizá-los. Por enquanto, um sonho pela metade. O futuro, ninguém sabe...

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís; ABREU, Alice (org.). **Gênero e trabalho na sociologia latino-americana**. São Paulo: Alast, 1998.

ABREU, Renata Pacheco. **As expressões da evasão dos estudantes atendidos [pela] Política de Apoio Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná – Campus Londrina**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000214772>. Acesso em: 10 jul. 2020.

AGÊNCIA BRASIL. **Mulheres ganham menos que os homens**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-03/ibge-mulheres-ganham-menos-que-homens-mesmo-sendo-maioria-com-ensino-superior>. Acesso em: 09 set. 2020.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Rio de Janeiro: Editora Letramento, 2018.

ALMEIDA, Kaciane Daniella de. **Não se abre à força um botão de rosa, e sobretudo, com as mãos sujas**: agruras da educação sexual no ambiente escolar e os desafios atuais frente à ideologia de gênero. 2018. 150 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo, Pólen Livros. Edição do Kindle, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Estado, direito e análise materialista do racismo. *In*: Celso Naoto Kashiura Junior; Oswaldo Akamine Junior, Tarso de Melo (org.). Para a crítica do direito: reflexões sobre teorias e práticas jurídicas. São Paulo: **Outras Expressões**; Dobra universitário, 2015.

ALMEIDA, Heloísa; SIMÕES, Julio; MOUTINHO, Laura; SCHWARCZ, Lilia Numas. 10 anos: um exercício de memória coletiva. *In*: SAGGESE, Gustavo *et al.* (org.). **Marcadores Sociais da Diferença**: gênero, sexualidade, raça e classe em perspectiva antropológica. São Paulo: Terceiro Nome; Gamma, 2018.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2011.

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

BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. Tradução Sérgio Millet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

BENTO, Maria. Aparecida Souza. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Souza (org.). Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEZERRA, Elaine. A revolução será feminista, ou não será! *In: MARTUSCELLI, Danilo Enrico (org.). Os desafios do feminismo marxista na atualidade*. 1. ed. Chapecó, Coleção marxismo 21, 2020.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Gênero, Raça, Classe: Dominações Cruzadas e Convergências na Reprodução das Desigualdades. **Mediações**, v. 20, n. 2, 2015. p. 27-55.

BIROLI, Flávia. **Gênero e Desigualdades: limites da democracia no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BORGES, Rosane. *In: MOREIRA, Matheus; DIAS, Tatiana*. O que é o “lugar de fala” e como ele é aplicado no debate público. **Nexo Jornal**, 2017. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2017/01/16/o-que-e-lugar-de-fala-e-como-ele-e-aplicado-no-debate-publico/>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BOURDIEU, Pierre (1966). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre (1979). Os três estados do capital cultural. *In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick (1992). Os excluídos do interior. Tradução Magali de Castro. *In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **El Sentido Práctico**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade e diferenciação. **Cadernos Pagu**, v. 26, p. 329-376, 2006.

BRAH, Avtar; PHOENIX, Ann. Ain't I a woman? Revisiting Intersectionality. **Journal of International Women's Studies**, v. 5 (3), p. 75-86, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 4.073/42 de 30 de janeiro de 1942**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**: Proposta em discussão. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. **Resolução n. 03 CNE/CBE/2008**. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, 1. ed. 2008.

BRASIL. **Lei n. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 jul. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional**. 2009. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 ago.2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. **Política nacional de saúde integral de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais**. Ministério da Saúde, Brasília – DF, 2013. Disponível em:

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_lesbicas_gays.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Conselho Nacional de Educação, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> . Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. **Proposta em discussão: Políticas Públicas da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N. 02**. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 04 ago. 2020.

BUTLER, Judith. **Corpos em Aliança e a Política das Ruas**: notas para uma teoria performativa da assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3. ed., 2019.

BUTLER, Judith. (2003) **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da realidade. Tradução de Renato Aguiar. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 42, p. 249-274, jan./jun. 2014.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista **Revista latino-americana de Ciências Sociais** .niñez juv 8(1): 607-630, 2010. Disponível em: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>. Acesso em: 16 out. 2020.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa Qualitativa: análise de Discurso *versus* Análise de Conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e formação profissional** – trabalho e tempo livre. Brasília: Plano, 2003.

CARVALHO, Vânia Carneiro de. **Gênero e artefato**: o sistema doméstico na perspectiva da cultura material. São Paulo: Edusp, p. 217-271, 2008.

CASAGRANDE, Lindamir Salet; LIMA E SOUZA, Angela Maria Freire de. Percorrendo labirintos: trajetórias e desafios de estudantes de engenharias e licenciaturas. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 47, p. 168-200, 2017.

CASAGRANDE, Lindamir; INCERTI, Tânia Gracieli Vega; FREITAS, Lucas Bueno de. “TÁ ESTRESSANTE DEMAIS”: impacto da pandemia do Coronavírus na vida das mulheres. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/46984>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CISNE, Mirla. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social**. 2. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015a.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil** [livro eletrônico] / Mirla Cisne. – São Paulo: Cortez, 2015b.

COLLINS, Patricia Hill. Intersectionality's definitional dilemmas. **Annual Review of Sociology**, Palo Alto, n. 41, p. 1-20, 2015. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-soc-073014-112142>. Acesso em: 03 jul. 2020.

COLLINS, Patricia Hill (1990). **Black Feminist Thought** – Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment. New York/London: Routledge, 2011.

CONTER. Conselho Nacional de Técnicos em Radiologia. **Episódios marcantes na história da Radiologia**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://conter.gov.br/site/noticia/trajetoria>. Acesso em: 23 mar. 2021.

COSTA, Ana Kerlly Souza. Hipersexualização frente ao empoderamento: a objetificação do corpo feminino evidenciada. **Anais eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade**, Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/338.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

COSTA, Ângela Marques; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **1890-1914: no tempo das certezas**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

COSTA, Claudia de Lima. O leito do procusto. **Cadernos Pagu**, Campinas, p. 141-174, 1994.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o Encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 171-187, 2002.

CRENSHAW, Kimberle. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero**. 2004. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

CRO/PR. Conselho Regional de Odontologia do Paraná. Manual do Técnico em Prótese Dentária e Auxiliar em Prótese Dentária. **Coleção Manuais**. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.cropr.org.br/uploads/arquivo/3b935c18116cfb3f55d239dc2a700a06.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

CRUZ, Roberto Moraes *et al.* Covid-19: emergência e impactos na saúde e no trabalho. **Rev. Psicol., Org. Trab.**, Brasília, v. 20, n. 2, p. I-III, jun. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572020000200001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2021.

CUNHA JR., Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

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

DEBUS, Allan. **Homem e a natureza no Renascimento**. Porto: Porto Editora, 2004.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Jandaíra, 2021, 208 p.

DIAS, Marly de Jesus S. **Feminização do trabalho no contexto da reestruturação produtiva: rebatimentos na saúde pública**. São Luiz: Edufma, 2010.

DIETZ, Mary G. Las discusiones actuales de la teoría feminista. Publicado originalmente em: http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/032_11.pdf Current controversies in feminist theory. **Annual Review of Political Science**, 2003, p. 399-431. Disponível em: http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/032_11.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

ENGUIA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESPP. **Escola de Saúde Pública do Paraná**. Histórico do processo de formação em saúde pública na SESA-PR. s/d, Curitiba, Paraná. Disponível em: <http://www.escoladesaude.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=6>. Acesso em: 23 mar. 2021.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudanças sociais**. Norman Fairclough. (Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio). 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. **Discurso & Sociedad**, v. 2(1), p. 170-185, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. Tradução Raquel Goulart. **Revista Teias**. v. 11, n. 22, maio/agosto 2010, p. 225-234.

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

FERNANDES, Valdir. Interdisciplinaridade: a possibilidade de reintegração social e recuperação da capacidade de reflexão na ciência. **Interthesis**. v. 7. n. 2. p. 65- 80, 2010.

FERREIRA, Carolina Branco de Castro. Feminismos web: linhas de ação e maneiras de atuação no debate feminista contemporâneo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 44, p. 199-228, Jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332015000100199&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2021.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio: desafios à Educação Profissional. **Holos**, [S.l.], v. 4, p. 261-271, nov. 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>. Acesso em: 17 ago. 2020.

FIOCRUZ. Fundação Osvaldo Cruz. Processo de Trabalho dos Técnicos em Saúde na perspectiva dos saberes, práticas e competências [relatório de Pesquisa]. RAMOS, Marise Nogueira *et al.* Rio de Janeiro: **OPAS**; Fiocruz, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. (Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio). 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Fac símile digitalizado (Manuscritos). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1968. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4. ed. 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 59. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Lucas Bueno de. **É que pra mim vocês são invisíveis: relações de gênero em aulas de ciências do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4602>. Acesso em 25 de abr. de 2022.

FREITAS, Patrícia Fernandes Lazzaron Novais Almeida. **Concepções sobre ciência na Educação Profissional e tecnológica: uma análise interseccional em um Instituto Federal de Educação**. 2020. 332p. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre mulheres, gênero e feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais, **Ideação**, v. 10. n. 1, p. 41-62, Foz do Iguaçu, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In: Trabalho necessário. Revista Eletrônica do Neddade*. 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/CIAVATTAFRIGOTTORAMOS.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓES, Geraldo Sandoval; MARTINS, Felipe dos Santos; NASCIMENTO, José Antonio Sena. O trabalho remoto e a pandemia: que a PNAD covid-19 nos mostrou. IPEA. **Carta de Conjuntura Número 50**, 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/210201_nota_teletrabalho_ii.pdf. Acesso em: 09 out. 2021.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In: DESLANDES, Suelly Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GONZALEZ, Lélia. **Mulherio**, ano II, n. 5, janeiro/fevereiro de 1892.

GRAHAM, Sandra Lauderdale. **Proteção e obediência: criadas e seus patrões no Rio de Janeiro, 1860-1910**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

GRAMSCI, Antonio. **Selections from the Prison Notebooks**. (Q. Hou; G. Smith, org. e trad.). New York: International Publishers, 1971.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. Os intelectuais. O princípio educativo. *In: Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRANA, François. **Ciencia y tecnología desde una perspectiva de género**. Montevidéo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2004. Disponível em: <http://www.choike.org/documentos/grania2004.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

GRANEMANN, Sara. O processo de produção e reprodução social: trabalho e sociabilidade. *In: CFESS; ABEPSS (org.). Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. São Paulo: Cortez, 2009.

HAN, Byung Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51046>. Acesso em: 26 jun. 2019.

HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. *In: Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano.* (Organização e tradução Tomaz Tadeu). 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HARDING, Sandra. **Feminismo y ciencia**. Barcelona: Morata, 1986.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos Feministas**, v. 7, n. 1, p. 7-31, 1993.

HARDING, Sandra (2015). Objetividade mais forte para ciências exercidas a partir de baixo. (Tradução Rebeca Furtado de Melo). **Revista em construção**. n. 5, 2019.

HARDING, Sandra. Gênero, democracia e filosofia da Ciência. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 163-168, jan./jul. 2007.

HARVEY, David. **Para entender o capital**, Livro 1 (Tradução de Rubens Enderle). São Paulo: Boitempo, 2013.

HEBERLE, Viviane Maria. **Critical Reading: Integrating Principles of Critical Discourse Analysis and Gender Studies**. Ilha do Desterro, v. 38, 2000.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *In: Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. (Tradução de Fátima Murad). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparada. *In: GUIMARÃES, Nadya Araújo et al. (org.). Trabalho flexível, empregos precários?: uma comparação Brasil, França, Japão.* São Paulo: Edusp, 2009.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, Brasil, v. 26, n. 1, p. 61-73, jun. 2014.

HIRATA, Helena. Mulheres brasileiras: relações de classe, de “raça” e de gênero no mundo do trabalho. **Revista francobrasileira de geografia**. n. 26, 2016.

HIRATA, Helena. Centralidade do trabalho, subjetividade e relações sociais pesquisar com Danièle Kergoat. *In: Kergoat, Danièle. Lutar, dizem elas.* Coord. Editorial Maria Betania Avila e Verônica Ferreira. (Tradução: Eliana Aguiar). SOS Corpo. Recife, p. 13-22, 2018.

HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya; SUGITA, Kurumi. Cuidado e cuidadoras: o trabalho do Care no Brasil, França e Japão. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 151-180, jan./jun. 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. (Tradução de Marcelo Brandão Cipoll). 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. (Tradução Stephanie Borges). São Paulo: Elefante, 2021.

IASI, Mauro. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2015/IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2019/IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **PNAD/Continua**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019. S/D. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf. Acesso em: 17 jan. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **PNAD COVID-19**. Trabalho Desocupação, renda, afastamentos, trabalho remoto e outros efeitos da pandemia no trabalho. IBGE, 2020. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/trabalho.php>. Acesso em: 09 out. 2021.

IFPR. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Enfermagem Campus Londrina**. 2017a. Disponível em: <https://londrina.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/PPC-T%C3%A9cnico-em-Enfermagem.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

IFPR. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Enfermagem Campus Curitiba**. 2019. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2019/12/PPC-Enfermagem-2018-VERS%C3%83O-FINAL-CORRETA.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

IFPR. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Massoterapia Campus Londrina**. 2016. Disponível em: https://londrina.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2015/07/PPC_Massoterapia_Ajuste-out-2016.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

IFPR. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Massoterapia Campus Curitiba**. 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/12/T%c3%89CNICO-EM-MASSOTERAPIA-Subsequente.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

IFPR. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Prótese Dentária Campus Londrina**. 2013. Disponível em: <https://londrina.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/PPC-T%c3%a9cnico-em-Pr%c3%b3tese-Dent%c3%a1ria.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

IFPR. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Radiologia Campus Curitiba**. s/d. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/cursos-tecnicos-subsequentes/radiologia/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

IFPR. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Saúde Bucal Campus Londrina**. 2017b. Disponível em: <https://londrina.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/PPC-T%c3%a9cnico-em-Sa%c3%bade-Bucal.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

INCERTI, Tânia Gracieli Vega. **Brincadeiras persistentes, desigualdades de gênero presentes: Relações de gênero na Educação Profissional, uma análise a partir da realidade educacional do IFPR – Campus Curitiba (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná**: 2017. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2764/1/CT_PPGTE_M_Incerti%2C%20T%C3%A2nia%20Gracieli%20Vega_2017.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

INCERTI, Tânia Gracieli Vega; CASAGRANDE, Lindamir Salette. A escolha de um curso técnico e as implicações das e nas relações de gênero. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, v. 5, p. 344-360, 2020.

INCERTI, Tânia Gracieli Vega; CASAGRANDE, Lindamir Salette. Discutindo gênero na educação profissional e tecnológica: conquistas, desafios, tabus e preconceitos. **Cadernos Pagu**, v. 61, p. 1-18, 2021.

INEP. **Mulheres são maioria na Educação Superior brasileira**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206. Acesso em: 24 ago. 2020.

INEP. **Educação Profissional cresce em 2019 e alcança 1,9 milhão de matriculados; mulheres são maioria**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2019. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/educacao-profissional-cresce-em-2019-e-alcanca-1-9-milhao-de-matriculados-mulheres-sao-maioria/21206. Acesso em: 24 ago. 2020.

IRINEU, Roxane de Alencar. **A metodologia ativa e a mediação de gênero na formação superior em saúde: perspectivas de docentes do Brasil e de Portugal**. 2018. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9506>. Acesso em: 17 abr. 2020.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer pode ser negro no Brasil?**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2021. 144p.

KELLER, Evelyn Fox; LONGINO, Helen E. (ed.). **Feminism & Science**, Oxford: Oxford University Press, 1996.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. *In*: HIRATA, Helena *et al.* (org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

KOPPER, Moisés; DAMO, Arlei Sander. A emergência e evanescência da nova classe média brasileira. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 24, n. 50, p. 335-376, abril 2018.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia, Zeneida. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 273-296, jan./jun. 2006.

LEBENSZTAYN, Ieda; SALLA, Thiago Mio (orgs). **Conversas Graciliano Ramos**. São Paulo-Rio de Janeiro. Record, 2014.

LEMOS JÚNIOR, Wilson. A história da Educação Profissional no Brasil e as origens do IFPR. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, v. 1, p. 1-15, 2016.

LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 883-903, set./dez. 2013.

LIMA FILHO, Domingos Leite; QUELUZ, Gilson Leandro. A Tecnologia e a Educação Tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Educ. Tecnol.**, Belo Horizonte, v.10, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/71>. Acesso em: 13 set. 2020.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire. O viés androcêntrico em Biologia. **Coleção Bahianas – Feminismo, Ciência e Tecnologia**, Salvador, v. 8, p. 77-88, 2002.

LIRA, Luciane Cristina Eneas; ALVES, Regysane Botelho Cutrin. Teoria social do discurso e evolução da análise de discurso crítica. BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

LOPES, Joyce Souza. **Lugar de branca/o e a/o “branca/o fora de lugar”**: Representações sobre branquitude, e suas possibilidades de antirracismo entre negra/os branca/os do/ no Movimento Negro em Salvador-BA. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social e Cultural) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, n. 2 (56) – maio/ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

LUCENA, Carlos. **Tempos de destruição**: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2004.

LUCENA, Carlos. Trabalho e conhecimento tácito na reorganização da produção capitalista: uma análise das suas contradições. *In*: LUCENA, Carlos (org.). **Trabalho, precarização e formação humana**. Campinas: Alínea, 2008.

LUCENA, Carlos. Trabalho, capitalismo e formação dos trabalhadores. *In*: SCOCUGLIA, Afonso *et al.* **O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. Tradução de Juan Ricardo Aparício e Mario Blaser. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, set./dez. 2014.

MACEDO, Renata Guedes Mourão. **Escolhas possíveis: narrativas de classe e gênero no ensino superior privado**. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/T.8.2019.tde-16122019-182552. Acesso em: 16 mar. 2020.

MACHADO, Lucília Regina Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. *In*: MACHADO, Lucília Regina Souza; NEVES, Magna Almeida; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Papyrus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, p. 9-23, 1992.

MARCONDES, Mariana Mazzini. O cuidado na perspectiva da divisão sexual do trabalho: contribuições para os estudos sobre a feminização do mundo do trabalho. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (coord.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

MARUANI, Margaret. Emprego. *In*: HIRATA, Helena *et al.* (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora N – 1 Edições, 2018.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Por que só mulheres? O gênero da enfermagem e suas implicações. **Rev. Gaúcha de Enfermagem**, v. 4, n. 1, p. 45-52, 1993. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4015>. Acesso em: 13 abr. 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. De que falam os marxistas quando falam em classes? **Revista Mediações**, Londrina, v. 3 n. 1, p. 23-29, jan./jun. 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: O Desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 33. ed. 2013.

MOREIRA, Herivelto; CALEFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e Educação Profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Ano 23, v. 2, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024) Avanços e contradições. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 353-368, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/446/577>. Acesso em: 08 out. 2020.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e Formação Integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. [online], v. 20, n. 63, p. 1057-1079, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Autêntica, 2015.

NERI, Marcelo Cortes. **A Nova Classe Média**. Rio de Janeiro, FGV, 2008. Disponível em: http://www.cps.fgv.br/ibrecps/M3/M3_TextoFinal.pdf

NOGUEIRA, Claudia M. **A feminização no mundo do trabalho**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio: No movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PASAVENTO, Sandra Jathay. **Exposições Universais**. São Paulo: Hucitec, 1997..

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *In*: **Revista História**. São Paulo: Editora UNESP, v. 24 (1), p. 77-98, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/fhHv5BQ6tvXs9X4P3fR4rtr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2020.

PÉREZ SEDEÑO, Eulalia. A modo de introducción: las mujeres en el sistema de ciencia y tecnología. *In*: PÉREZ SEDEÑO, Eulalia (ed.). **Las mujeres en el sistema de ciencia y tecnología** – estudios de casos. Madrid: OEI, 2001.

PINHEIRO, Luana; LIRA, Fernanda; REZENDE, Marcela; FOUNTOURA, Natália Fontoura. Os Desafios do Passado no Trabalho Doméstico do Século XXI: reflexões para o caso brasileiro a partir dos dados da PNAD Contínua. *In*: Textos para Discussão. IPEA. **Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9924>. Acesso em: 15 set. 2020.

PINTO, Geraldo Augusto. O Toyotismo e a mercantilização do trabalho na indústria automotiva do Brasil. **Cad. CRH**, Salvador, v. 25, n. 66, p. 535-552, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792012000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 set. 2020.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**. v. 11, n. 2, jul./dez. 2008.

POCHMANN, Marcio. **Nova classe média?**: o trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. História da Massagem. **UOL**. São Paulo, SP, s/d. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/estetica/historia-da-massagem/13400#>. Acesso em: 23 mar. 2021.

PRAXEDES, Walter. **A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

QUEIROZ, Raquel de. A inspiração não é para todos. *In*: **Jornal O Estado de São Paulo**. 4 de novembro, 2003. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,ainspiracao-nao-vem-para-todos,20031104p525> Acesso em: 01 set. 2020.

RAGO, Margarete. Entrevista live: Foucault, feminismos e subjetividade, 12 de junho de 2020, *In*: **Canal Agenciamentos Contemporâneos**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VKUECS2uQlg>. Acesso em: 12 mar. 2020.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Coleção Linguagem e Sociedade, Campinas: Pontes Editores, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. A Educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 82-105, set. 2002.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro, Polén, 2019 (Feminismos plurais/coordenação de Djamila Ribeiro)

ROCHA, Lucia Maria da Franca. A Escola Técnica Federal da Bahia no contexto do ensino industrial de 1937-1970. *In*: FARTES, Vera Lucia Bueno; MOREIRA, Virgente Cardoso (org.). **Cem anos de Educação Profissional no Brasil: Histórias e memórias do Instituto Federal da Bahia (1909-2009)**. Salvador. EDUFBA, p. 15-27, 2009. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional/memorial/arquivos-memorial/cem-anos-de-educacao-compressed.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

RODRIGUES, Elisângela Valevein; DENTZ, Volmir Von; ANTUNES, Evelise Dias. Antunes. Formação em Massoterapia na Educação Profissional e Tecnológica, público federal de Curitiba (ET-UFPR/IFPR): uma Análise Documental dos 20 Anos da Oferta de Cursos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, p. 1-15, v.1, 2020.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação formal, mulher e gênero no brasil contemporâneo, **Estudos Feministas**, v. 2, p. 515-540, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8638.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

ROSSI, Paolo. **O nascimento da ciência moderna na Europa**. Bauru: Edusc, p. 65-114, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Rearticulando gênero e classe social. *In*: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (org.). **Uma Questão de gênero**. São Paulo; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

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

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

SAFFIOTI, Heleieth. Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade. *In*: **Lutas sociais**, n. 2. PUC/SP, p. 59-79, jun. de 1997.

SAGGESE, Gustavo et al. **Marcadores Sociais da Diferença: gênero, sexualidade, raça e classe em perspectiva antropológica**. São Paulo: Terceiro Nome e Editora Gramma, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SARAMAGO, José. **A viagem do elefante**. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista?. *In*: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, p. 89-120, 2002a.

SARDENBERG, Cecilia M. B. Estudos feministas: Um esboço crítico. Comunicação apresentada à mesa “Teorias e Metodologias nas Pesquisas com Enfoque de Gênero”, realizada durante o **I Simpósio Cearense de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero**, promovido pelo NEGIF/UFC. Fortaleza, Ceará, março de 2002b. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6880/1/Estudos%20Feministas.%20Esbo%c3%a7o%20Cr%c3%adtico.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 ago. 2020.

SCAVONE, Lucila. O trabalho das mulheres pela saúde: cuidar, curar, agir. In: VILLELA, Wilza; MONTEIRO, Simone (org.). **Gênero e saúde: programa de saúde da família em questão**. Rio de Janeiro: Abrasco/UNFPA p. 99-109, 2005.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: Edusc, 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(1), p. 11-30, jan./abr. 2005.

SENNETT, Richard. **Corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. (Tradução de Marcos Santana). 14. ed. Rio de Janeiro-São Paulo: Record, 2009.

SEVCENKO, Nicolau. A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio. In: **História da vida privada no Brasil: 3 – República da Belle époque à Era do Rádio**. São Paulo: Cia. das Letras, p. 513-619, 1998.

SILVA, Alaíde Maria Morita Fernandes da. **Produção do cuidado em saúde e o serviço social**. Tese (Doutorado em Serviço Social- PUC- SP) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Jamerson Antônio De Almeida da. Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a Nova Face da Modernização-Conservadora Neoliberal. **Trabalho Necessário**, v. 19, p. 82-105, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. Politecnia e onilateralidade em Marx. **Trabalho & Educação**. v. 5, p. 98-114, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9150>. Acesso em: 3 nov. 2020.

SOUZA-LOBO, Elizabeth. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

STECHEER, Antonio. El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. *Discusiones desde América Latina*. Universitas Psychologica. Bogotá, Colombia. v. 9, n. 1, p. 93-107, 2010.

STROMQUIST, Nelly. La búsqueda del empoderamiento: en qué puede contribuir el campo de la educación. *In: LEON, Magdalena (org.). Poder y empoderamiento de las mujeres*. Um Facultad de Ciencias Humanas. Colômbia, 1997. Disponível em: <http://www.bdigital.unal.edu.co/53100/1/9586017354.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2020.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **O que são os direitos humanos das mulheres?**. Brasília: Editora Brasiliense, 2006.

THOMPSON, John Brookshire. **Ideology and modern culture**. Cambridge: Polity Press, 1990.

THOMPSON, John Brookshire. **Studies in the theory of ideology**. Cambridge: Polity Press, 1984.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. 12. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

TRONTO, Joan. Assistência democrática e democracias assistenciais. **Sociedade & Estado**, v. 22, n. 2, p. 285-308, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v22n2/03.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

UFPR. **Da escola técnica ao setor de Educação Profissional e tecnológica – UFPR: um pouco da história**, 2018, Disponível em: https://www.portal.ufpr.br/Historico_biblioteca_ET_SEPT.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

WOLF, Virginia. **Profissões para Mulheres e outros artigos feministas**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Feminização ou Feminilização?** Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, ano 11, n. 22, p. 271-292, 2011.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Sobre o que, nós mulheres, fazemos. *In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Coord.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Editorial Abaré, 2013. Disponível em: <http://tedis.unb.br/images/pdf/YannoulasLivroTrabalhadorasFinalCompleto.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – NOMES FICTÍCIOS

Breve relato biográfico dos nomes fictícios escolhidos

ENFERMAGEM

Ana Neri (1814-1880)

Nascida em Cachoeira na Bahia, Anna Justina Ferreira Nery, mais conhecida como Ana Neri, foi uma importante pioneira na enfermagem no Brasil. Contribuiu como voluntária na Guerra do Paraguai. Em sua homenagem, a primeira escola de enfermagem no país recebeu seu nome.

Benoni de Sousa Lima (1918- ?)

Nascido no Mato Grosso, por muitos anos exerceu as atividades como auxiliar de enfermagem, sem ter uma formação oficial. No final da década de 1940 muda-se para São Paulo para estudar, tendo sido o primeiro homem a cursar e a se formar (1951) em enfermagem na Escola de Enfermagem da USP.

Edith Magalhães Fraenkel (1888-1969)

Nascida no Rio de Janeiro, Edith Magalhães foi umas primeiras enfermeiras treinadas pela Cruz Vermelha, onde posteriormente trabalhou como voluntária. Junto ao médico Carlos Chagas, se dedicou à luta contra a “gripe espanhola”. Atuou no Departamento Nacional de Saúde Pública e foi a primeira presidenta da Associação Brasileira de Enfermagem contribuindo com a elaboração de importantes resoluções e outros documentos normativos da profissão.

Joao Barbosa/Fabiano de Cristo (1676-1747)

Mais conhecido como Frei Fabiano de Cristo. Foi um frade da ordem dos Frades Menores que nasceu em Portugal, mas ainda menino emigrou para o Brasil. Sua vida antes de se tornar religioso era de uma incessante busca por bens materiais. Aos 28 anos, tocado, após encontrar um enfermo e sonhar com São Francisco de Assis, entra na ordem dos Frades Menores, mudando seu nome para Frei Fabiano de Cristo. Antes de entrar na congregação religiosa, dividiu sua fortuna entre sua família, a doação a ordens de caridade e ajuda aos pobres. Na sua vida religiosa dedica-se, como enfermeiro, aos cuidados dos doentes e acamados.

MASSOTERAPIA

Mário Américo (1912-1990)

Foi massagista da seleção brasileira e teve participação profissional em alguns importantes eventos esportivos como as Copas de 1950, 1954, 1958, 1962, 1966, 1970 e 1974. Atuou também nos clubes Madureira, no Vasco, na Portuguesa. Em 1979, Mário Américo foi preso por exercício ilegal da Medicina acusado de receitar medicamentos. (SINATEN, s/d)

Maria Trevisan Tortato (1880-1959)

Conhecida como Maria Polenta. De origem italiana, Maria e a família emigram para Curitiba nos anos 1892. Por sua atuação como curandeira, parteira e curadora dos ossos, Maria ficou conhecida e reconhecida por leigos e também pela categoria médica da cidade. Em sua homenagem, foi nomeada uma rua em um grande bairro da capital paranaense e é representada por um busto em uma praça no bairro onde morava.

Shantala

Massagem realizada em bebês foi divulgada na década de 1970 por um médico francês, porém tem origem indiana. Proporciona o bem-estar e o relaxamento à criança e amplia o contato entre a mãe e o bebê. Priorizamos escolher essa técnica para nomear uma das participantes considerando toda a afetividade que ela envolve.

Tiffany Field (1942 -)

É uma psicóloga de Miami e diretora do Touch Research Institute. Tem uma vasta produção teórica relacionada à importância da massoterapia para bebês e crianças.

Wilson Correia de Moura (não encontramos a data de nascimento)

Professor e profissional massagista. Cunhou e buscou a consolidação do termo Massoterapia no Brasil. Introduziu-a no Sesc/Senac de São José dos Campos – SP em 1981.

PRÓTESE DENTÁRIA

Clymene de Andrade (não encontramos as datas de nascimento e falecimento)

Foi aluna da primeira turma da Escola de Farmácia, Odontologia e Obstetrícia de São Paulo (diplomada em 1903).

Deolinda Caldeira Begalk (não encontramos as datas de nascimento e falecimento)

Primeira dentista a se graduar e inscrita na cidade de São Paulo (1900).

Elvira Wolowska Kenski (1914-2021)

Nascida em Curitiba- PR, foi a primeira mulher a se formar em Odontologia no estado. Além desse feito Elvira foi considerada uma das primeiras feministas de Curitiba e teve uma história de luta pelos direitos das mulheres.

Pierre Fauchard (1679-1761)

De origem francesa, é considerado o pai da odontologia moderna. Ainda no século XVIII descreveu a técnica de confecção de dentes artificiais.

RADIOLOGIA

Grace Fryer (1899-1933)

Foi uma operária da fábrica United States Radiation Corporation (USRC), que fazia os primeiros relógios com marcadores iluminados, pintados com tinta radioativa. Foi uma das cinco “meninas do rádio”. Além de ser contaminada pela radiação, Grace lutou e liderou um movimento por justiça jurídica a todas as mulheres que trabalhavam nessa empresa que foram contaminadas sem ter ao menos conhecimento dos riscos que a radiação provocava.

Manoel Dias de Abreu (1891-1962)

Foi um médico brasileiro de grandes contribuições para a medicina, bem como para os estudos e para a implantação da radiologia como uma ciência fundamental para a prevenção e o acompanhamento de doenças, especialmente do pulmão. Nessa área, teve uma contribuição fundamental, tendo sido inventor de um método conhecido internacionalmente e denominado Abreugrafia, que consistia em “método criado para fixar por meio de máquina fotográfica especial

(35 mm) a imagem observada pela radioscopia, de baixo custo e rapidez, que possibilitou uma redução apreciável do número de casos fatais de tuberculose e outras doenças do tórax em sua fase inicial”. (COSTA, s/d)

Marie Curie (1869-1934)

Nascida na Polônia, Marie viveu grande parte da sua vida na França, estudando e depois dando aula na Sorbonne. Dentre seus grandes feitos, junto ao seu esposo, foi responsável pela descoberta de dois importantes elementos químicos, o Polônio e o Rádio. Além disso, Marie é a única mulher na história a receber dois prêmios Nobel em duas áreas distintas, a química e a física.

SAÚDE BUCAL

Beatriz Affonseca Miranda de Azevedo (não encontramos as datas de nascimento e falecimento)

Um das primeiras mulheres a graduar-se na área. Recebeu o prêmio melhor aluno/a da primeira turma da Escola de Farmácia, Odontologia e Obstetrícia de São Paulo (1907).

Isabella Von Sydow (1875-1947)

Nascida em São Paulo, foi a primeira mulher no Brasil a se graduar em odontologia, em 1889, pela Escola de Odontologia da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

Julieta Rosa Marins (não encontramos as datas de nascimento e falecimento)

Dentista que integrou a equipe a atuar no primeiro dispensário de São Paulo. “Em 1908 a Associação Odontológica Paulista nomeou uma comissão para inspecionar os dentes das crianças que frequentavam escolas públicas na capital. A partir da década seguinte começaram a funcionar dispensários junto às escolas da capital paulista e do interior do estado, destinados ao tratamento de dentes das crianças pobres e patrocinados por senhoras da elite.” (MOTT *et. al.* 2008, p. 106)

Lucy Beaman Hobbs Taylor (1833-1910)

De origem americana, foi a primeira mulher a se formar em odontologia no mundo (1866). Por ser mulher, teve muita dificuldade para se inserir no espaço acadêmico. Por isso, mesmo antes de entrar cursar odontologia, já exercia a profissão como prática. (ABRO)

Referências

- ABRO, Associação Brasileira de Radiologia Odontológica e Diagnóstico por Imagem. **Dia Internacional das Mulheres**: Conheça as mulheres pioneiras na odontologia. Disponível em: <https://abro.org.br/dia-internacional-da-mulher-conheca-mulheres-pioneiras-na-odontologia/>. Acesso em: 03 de ago. 2022.
- ALVES, Milton; MOURA, Wilson. **A Massoterapia, termo este definido e sistematizado por massagistas no ano de 1980**. Disponível em: https://www.sinaten.com.br/paginas/artigos/ler_artigo.php?codigo=30. Acesso em: 30 set. 2021.
- COSTA, Keilla Renata. Manuel Dias de Abreu. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasile scola.uol.com.br/biografia/manuel-dias-de-abreu.htm>. Acesso em: 30 set. 2021.
- FERNANDES, José Carlos; CARDOSO, Rosy de Sá. Maria Polenta, uma lição de vida. **Gazeta do Povo**. 2017. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/maria-polenta-uma-licao-de-vida-aeoff79sefbsq3s0mzz1z7j2m/> Acesso em: 30 set. 2021.
- DILLON, Maike. Grace fryer. **Blog Find a grave**. Disponível em: <https://pt.findagrave.com/memorial/94090188/grace-fryer>. Acesso em: 30 set. 2021.
- MOTT, Maria Lucia *et al.* “Moças e senhoras dentistas”: formação, titulação e mercado de trabalho nas primeiras décadas da República. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.15, Supl., p. 97-116, jun. 2008.

APENDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Esta pesquisa tem por objetivo analisar percepções de egressas/os do IFPR sobre as relações de gênero, classe e raça no espaço de formação profissional e seus reflexos no mercado de trabalho.

Como objetivos específicos, busca-se: 1) Elaborar perfil socioeconômico das/os estudantes integrantes dos cursos que compõem o Eixo Ambiente e Saúde do IFPR; 2) Compreender os impactos sociais da formação profissional e tecnológica, tendo em vista a percepção de estudantes egressas/os dos cursos que compõem o Eixo Ambiente e Saúde; 3) Identificar a percepção das/os estudantes egressas/os dos cursos integrantes do Eixo Ambiente sobre as relações de gênero, classe e raça na educação profissional e tecnológica; 4) Compreender, a partir da percepção de estudantes concluintes, quais os reflexos das relações de gênero, classe e raça no mercado de trabalho e; 5) Relacionar as competências técnicas, de cada um dos cursos, requisitadas pelo mercado de trabalho e as questões de gênero. **(A redação desses objetivos foi revista para a elaboração final da tese, conforme orientação da banca de qualificação. Porém, para a apresentação nestes apêndices mantivemos o modelo encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa)**

A entrevista será uma das técnicas de pesquisa a ser utilizada. Ela será gravada e depois transcrita. Não se preocupe quanto às respostas, não há certo ou errado. Busca-se aqui a sua percepção sobre o tema relações de gênero, raça e classe na Educação Profissional e no mercado de trabalho. Ressaltamos que será garantido sigilo quanto a sua identificação e caso você deseje não responder a algumas das perguntas ou parar com a entrevista, fique à vontade.

Algumas perguntas:

1. Geralmente, para escolhermos nossos cursos, nossas profissões, temos pessoas, sentimentos, coisas que nos influenciam. Fale um pouco como se deu a sua escolha pelo curso que você concluiu no IFPR (Quem ou o quê te influenciou, em que momento da sua vida isso aconteceu...).
2. Após concluirmos alguma coisa, temos um sentimento de satisfação ou de que ficou faltando alguma coisa. Como você se sente em relação à escolha do seu curso? Satisfação? Insatisfação? Me conte um pouco sobre isso.
3. Antes de iniciar um curso, geralmente procuramos conhecê-lo, ou de alguma forma ouvimos falar dele. Isso aconteceu com você? Como e onde você obteve as informações sobre o currículo, sobre o mercado/mundo do trabalho que envolvem o seu curso técnico? O que o IFPR representa para você?

4. Vamos falar um pouco sobre o tema específico desta pesquisa. A temática está em voga no momento histórico que vivemos. Para que possamos te conhecer um pouco melhor, conte-nos o que você sabe o que sobre gênero, raça e classe. Gênero, raça e classe são marcadores sociais que nos informam como seres singulares, mas, ao mesmo tempo, essas diferenças são tratadas e transformadas em desigualdades. Como você identifica e se identifica em relação a esses marcadores sociais? (Nessa pergunta, se necessário, após manifestação da/o estudante, buscaremos fazer uma breve retomada conceitual do tema.)
5. No desenvolvimento do curso, na instituição, algumas situações de desigualdade, preconceito e discriminação podem ocorrer. Você vivenciou/presenciou alguma dessas situações? Pode relatar algumas das situações de desigualdades de gênero, raça ou classe que você vivenciou ou presenciou? Elas te afetaram de algum modo?
6. Eu fiz um estudo anterior sobre gênero, no qual muitos/as estudantes apontaram que na escola, no IFPR, ainda se ouve piada ou comentário desagradável sobre o porquê de tantas mulheres fazerem o seu curso. Conte-me como isso acontecia na época em que você era estudante. Aconteciam esses comentários e piadas? Como você reagia? Quem fazia?
7. Você presenciou manifestações de racismo quando esteve por lá? Pode relatar algum episódio?
8. Outra situação muito comum é ouvir comentários desagradáveis sobre os homens que fazem o seu curso. Você pode me relatar o que você já ouviu sobre isso? E sobre os motivos deles escolherem ou não esse curso?
9. Na sua turma muitos estudantes desistiram do curso?
10. Poderia me relatar, na sua percepção, por que houve essas desistências? Na sua opinião, o que poderia ser feito para que isso não ocorresse?
11. No decorrer das aulas, as/os professoras/es trouxeram em suas falas situações que evidenciam as relações de gênero? Por exemplo, falar sobre por que o curso que você escolheu tem prevalência feminina/masculina, falar sobre as diferenças salariais entre homens e mulheres, falar sobre as diferenças de hierarquia em uma mesma área, para homens e mulheres... Me conte como esse assunto era tratado em sala de aula.
12. Ainda sobre essa temática, no decorrer das aulas, como eram discutidas questões referentes a gênero, raça e classe? Por exemplo, mencionando se há mulheres pioneiras que contribuíram para a sua profissão. Você conhece algumas mulheres pioneiras de sua área de formação? Pode nos citar alguns nomes? Já se interessou pelas histórias delas?

13. Como você vê a questão étnico-racial e de classe no IFPR? Havia a discussão sobre essas temáticas nas aulas ou em outros espaços?
14. Como ficou a sua vida depois que você se formou? Teve muita mudança? Já começou a trabalhar? Atualmente você está trabalhando? Se sim, é na sua área de estudo?
15. Você teve (ou está tendo) alguma dificuldade para conseguir emprego na área? Você consegue entender os motivos? Ao seu ver, quais os principais motivos para conseguir um emprego na sua área?
16. (Se a pessoa não estiver trabalhando, essas questões serão direcionadas à experiência de estágio). Você acredita que, no mercado de trabalho, especificamente no curso em que você se formou, há algum tipo de dificuldade de acesso relacionado à identificação de gênero, orientação sexual ou de raça/etnia da pessoa que procura emprego? Por exemplo, as meninas que se formam em mecânica enfrentam muitas dificuldades para encontrar trabalho na área. Ou homens que se formam em massoterapia também relatam que é difícil serem aceitos na profissão. Como é na sua área? Quais as dificuldades no seu dia a dia e no cotidiano de seus colegas de profissão?
17. (Se a pessoa não estiver trabalhando, essas questões serão direcionadas à experiência de estágio) Você vivenciou ou algum colega contou alguma coisa vivenciada no trabalho ou no estágio sobre ser tratado de forma diferente por ser negro/a ou mulher ou por ser homossexual? Por exemplo, nos atendimentos, algum superior ou colega (médico, dentista) seu teve alguma atitude preconceituosa? Me conte um pouco dessa experiência.

APÊNDICE C – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)/ TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E VOZ (TCLE/TCUISV)

ENTREVISTA

Prezada/o egressa/o do IFPR,

Você está sendo convidada/o a participar de uma pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Dessa forma, neste documento, estarão descritas informações sobre a pesquisa e as etapas para que você, ao participar desta pesquisa, possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

A sua participação nessa pesquisa é de suma importância. A pesquisa se compõe de duas etapas metodológicas: questionário *online* e entrevista. A sua participação, neste momento, será contribuindo em uma entrevista a ser realizada em formato *online* e terá duração prevista de 25 a 40 minutos. A entrevista é composta por um roteiro com 17 perguntas.

A seguir, apresentamos o projeto e informações referentes a sua participação nesta etapa da pesquisa.

Título da pesquisa: Da sala de aula ao mercado de trabalho: reflexões sobre as relações de gênero, raça e classe na educação profissional e tecnológica

Pesquisador(es), com endereços e telefones: Tânia Gracieli Vega Incerti

End.: [REDACTED], Curitiba-PR

Tel.: [REDACTED]

E-mail: taniag_vega@yahoo.com.br

Orientadora: Dra. Lindamir Salete Casagrande

Local de realização da pesquisa: Online

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. Apresentação da pesquisa

A pesquisa proposta tem por finalidade o aprofundamento e descoberta de novos conhecimentos no que se refere à discussão sobre as relações de gênero na Educação Profissional e tecnológica, visto que com a realização de uma pesquisa de mestrado, se observou que para compreender, efetivamente, as relações de gênero neste espaço, havia a necessidade de ampliar o universo de

pesquisa, buscando a percepção de outros participantes, também parte da comunidade escolar do Instituto Federal do Paraná - IFPR. Assim, esta pesquisa tem por finalidade refletir sobre as relações gênero, raça e classe no espaço da Educação Profissional e suas influências no mercado de trabalho. Para tal, esse projeto tem como universo estudantes egressas/os de cursos integrados e subsequentes do Eixo Ambiente e Saúde do IFPR. Os cursos que integram esse eixo são ofertados nos Campus Curitiba, e Londrina. Destaca-se a relevância dessa pesquisa ao trazer à tona o debate teórico do tema, bem como apresentar-se como uma possível proposição de ações no espaço escolar. Ainda, ressalta-se que atualmente, no IFPR, não se tem conhecimento de nenhuma pesquisa que tenha por objetivo propor a discussão de gênero atrelada ao desenvolvimento dos cursos ofertados pela instituição.

2. Objetivos da pesquisa

Como objetivo geral, esta pesquisa propõe-se a: analisar as percepções de estudantes egressas/os do IFPR sobre as relações de gênero, classe e raça no espaço de formação profissional e seus reflexos no mercado de trabalho.

Como objetivos específicos, busca-se: 1) Elaborar perfil socioeconômico das/os estudantes integrantes dos cursos que compõem o Eixo Ambiente e Saúde do IFPR; 2) Compreender os impactos sociais da formação profissional e tecnológica, tendo em vista a percepção de estudantes egressas/os dos cursos que compõem o Eixo Ambiente e Saúde; 3) Identificar a percepção das/os estudantes egressas/os dos cursos integrantes do Eixo Ambiente sobre as relações de gênero, classe e raça na educação profissional e tecnológica; 4) Compreender, a partir da percepção de estudantes concluintes, quais os reflexos das relações de gênero, classe e raça no mercado de trabalho e; 5) Relacionar as competências técnicas, de cada um dos cursos, requisitadas pelo mercado de trabalho e as questões de gênero. **(A redação desses objetivos foi revista para a elaboração final da tese, conforme orientação da banca de qualificação. Porém, para a apresentação nestes apêndices mantivemos o modelo encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa)**

3. Participação na pesquisa

A sua participação nesta etapa da pesquisa será por meio de uma entrevista, com perguntas relacionadas ao curso realizado no IFPR, a sua situação e relações de trabalho e a discussão de gênero nesses dois espaços (IFPR e mercado de trabalho). As perguntas fazem parte de um roteiro semi-estruturado com aproximadamente 17 perguntas. Prevê-se que a duração da entrevista seja em torno de 25 a 40 minutos. A entrevista será gravada (somente voz) e posteriormente transcrita.

4. Confidencialidade

Os resultados desta pesquisa serão publicados, porém será garantido sigilo quanto a sua identificação. As informações obtidas com a sua participação serão utilizadas com fins exclusivamente acadêmicos/científicos. A publicação dos resultados será por meio de uma Tese do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, respeitando a confidencialidade e o anonimato das informações.

5. Desconfortos, Riscos e Benefícios

5a) Desconfortos e/ou Riscos

Quanto ao desconforto, acredita-se que esse poderá ocorrer em caso de constrangimento com alguma pergunta, visto que essas requerem um envolvimento maior com o tema proposto. No entanto, ressalta-se que, a qualquer momento, você, participante, poderá recusar-se a responder perguntas que lhe sejam desconfortáveis. E, em caso de algum desconforto, ou mal-estar, durante a entrevista, caso seja de sua vontade, você poderá ser encaminhado ao serviço de atendimento psicológico e/ou médico mais próximo do local da realização da entrevista, pelas responsáveis por esta pesquisa.

5b) Benefícios

Os benefícios desta pesquisa lhe são indiretos, pois se espera que, com a realização da mesma, se possa contribuir para a discussão e o aprofundamento teórico do tema no espaço escolar, incentivando a promoção de ações de igualdade.

6. Critérios de inclusão e exclusão

6a) Inclusão

Pessoas egressas dos cursos: Técnico Integrado em Meio Ambiente, Técnico Subsequente em Enfermagem, Técnico Subsequente em Massoterapia, Técnico Subsequente em Prótese Dentária, Técnico Subsequente em Radiologia, e Técnico Subsequente em Saúde Bucal do Instituto Federal do Paraná no período de 2015 a 2019.

6b) Exclusão

Não se aplica.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo

Este termo vem lhe garantir os seguintes direitos:

- Solicitar, a qualquer tempo, mais esclarecimentos sobre esta pesquisa.
- Ampla possibilidade de se negar a responder quaisquer questionamentos.
- Recusar-se a dar qualquer informação que considere constrangedora e/ou prejudicial à sua integridade física, moral e social.
- Desistir, a qualquer tempo, da participação na pesquisa.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

() quero receber os resultados da pesquisa (e-mail: _____)

() não quero receber os resultados da pesquisa

8. Ressarcimento ou indenização

Esclarece-se que, caso seja de seu interesse, o gasto com o transporte para se deslocar até o local da entrevista poderá ser ressarcido pela pesquisadora, no valor vigente para o transporte público do seu município. No que se refere à indenização, essa será garantida conforme legislação vigente.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3.165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** coep@utfpr.edu.br.

B) CONSENTIMENTO (do participante de pesquisa)

Eu,

 declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que as pesquisadoras relacionadas neste documento obtenham gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. As gravações ficarão sob a propriedade das pesquisadoras e sob sua guarda e responsabilidade.

Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: ___/___/_____

Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

_____ Data: ___/___/_____

Assinatura:

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura da pesquisadora

Data _____

Tânia Gracieli Vega Incerti

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com: Tânia Gracieli Vega Incerti, via e-mail: taniag_vega@yahoo.com.br ou pelo telefone: [REDACTED]

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos para denúncia, recurso ou reclamações do participante pesquisado:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR)

Endereço: Av. Sete de Setembro, 3.165, Bloco N, Térreo, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** 3310-4494, **E-mail:** coep@utfpr.edu.br

APÊNDICE D – MODELO DO QUESTIONÁRIO

(Em vista do modelo ser extraído do *google formulários* e seguir fielmente o que foi disponibilizado, esse seguirá na próxima página, tal como se apresenta, sem alterações mantendo-se as configurações originais)

Pesquisa Egressos/as

DA SALA DE AULA AO MERCADO DE TRABALHO: REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO,

CLASSE E RAÇA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Prezado/a egresso/a do IFPR,

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, que tem por objetivo analisar as percepções de egressos/as do IFPR sobre as relações de gênero, classe e raça no espaço de formação profissional e seus reflexos no mercado de trabalho.

A sua participação nessa pesquisa é de suma importância. A pesquisa se compõe de duas etapas: questionário online e entrevista. Neste momento, sua participação consiste em responder um questionário online composto por aproximadamente* 40 perguntas objetivas e 07 descritivas. A previsão de tempo destinado ao preenchimento do questionário é de cerca de 20 minutos. Por favor, ao final não se esqueça de clicar em "ENVIAR", para que possamos receber sua resposta.

* Esse número não é exato, visto que o questionário é integrado por perguntas interligadas de acordo com as alternativas respondidas.

Antes de você começar, orientamos que você leia atentamente e imprima ou copie o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que pode acessado no link abaixo, visto que o mesmo assegura seus direitos quanto à participação nesta pesquisa.

TCLE: https://drive.google.com/file/d/1YqS7POkA-FsxSJpA_KFkO6ZcFr4V7LSS/view?usp=sharing

Esta pesquisa foi aprovada pelos Comitê de Ética em Pesquisa da UTFPR e do IFPR, com pareceres números: CAAE: 30647820.0.0000.5547 e CAAE: 30647820.0.3001.8156, respectivamente.

Caso você tenha dúvidas sobre a pesquisa, ou queira receber maiores informações, você poderá entrar em contato com:

Tânia Gracieli Vega Incerti, via e-mail: taniag_vega@yahoo.com.br ou pelo telefone: (41) 99957-7725

***Obrigatório**

1. E-mail *

Aceite do
TCLE e
participação
na Pesquisa

Declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

2. Após leitura do TCLE, reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente: *

Marcar apenas uma oval.

Participar desse estudo

Não participar desse estudo *Pular para a pergunta 56*

Pular para a pergunta 3

Dados
para o
TCLE

Nesta seção serão solicitados seus dados pessoais somente para fins de validação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos esses dados serão mantidos sigilosamente e nenhum deles aparecerá na pesquisa.

3. Nome Completo: *

4. Endereço completo (nome da Rua, número da residência e Cidade: *

Perfil

5. Como você se identifica com relação ao seu gênero? *

Marcar apenas uma oval.

- Mulher cis (Sexo biológico feminino e identidade de gênero feminina)
- Homem cis (Sexo biológico masculino e identidade de gênero masculina)
- Mulher trans (Sexo biológico masculino e identidade de gênero feminina)
- Homem trans (Sexo biológico feminino e identidade de gênero masculina)
- Não binário (Neutro, não possui identidade de gênero definida)
- Prefiro não dizer
- Outro: _____

6. Como você se identifica em relação à cor/etnia, conforme a classificação do IBGE. *

Marcar apenas uma oval.

- Branco/a
- Preto/a
- Pardo/a
- Amarelo/a
- Indígena

7. Escolha o intervalo que sua idade se encontra. *

Marcar apenas uma oval.

- De 18 a 20 anos
- Entre 21 anos e 30 anos
- Entre 31 anos e 40 anos
- Entre 41 anos e 50 anos
- Entre 51 anos e 60 anos
- Acima de 61 anos

8. Qual o seu estado civil? *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro/a
- Casado/a ou União estável
- Separado/a ou Divorciado/a
- Viúvo/a

9. Você mora:

Marcar apenas uma oval.

- Sozinho/a
- Com meus/minhas filhos/as
- Com meus pais/responsáveis legais
- Com meu/minha cônjuge/ companheiro/a e filhos/as
- Com meu/minha cônjuge/ companheiro/a
- Com parentes
- Com amigos/as
- Em uma república/pensionato
- Outra situação

10. Escolha na lista o número de pessoas que moram com você. *

Marcar apenas uma oval.

- Nenhuma, moro sozinho/a
- 01
- 02
- 03
- 04
- 05
- 06
- 07
- 08
- 09
- 10

11. Sua renda familiar se situa em:

Marcar apenas uma oval.

- Até um salário mínimo (R\$ 1100,00)
- Entre um e dois salários mínimos (Entre R\$ 1100,00) e R\$ 2200,00)
- Entre dois e três salários mínimos (Entre R\$ 2200,00 e 3300,00)
- Entre três e quatro salários mínimos (Entre R\$ a 3300,00 e 4400,00)
- Entre quatro e cinco salários mínimos (Entre R\$ 4400,00 e 5500,00)
- Entre cinco e seis salários mínimos (Entre R\$ 5500,00 e R\$ 6600,00)
- Entre seis e sete salários mínimos (Entre R\$ 6600,00 e R\$ 7700,00)
- Entre sete e oito salários mínimos (Entre 7700,00 e R\$ 8800,00)
- Entre oito e nove salários mínimos (Entre R\$ 8800,00 e R\$ 9900,00)
- Entre nove e dez salários mínimos (Entre R\$ 9900,00 e 11000,00)
- Acima de dez salários mínimos (acima de 11000,00)

12. A residência onde você mora é *

Marcar apenas uma oval.

- Própria quitada
- Própria financiada
- Alugada
- Área de ocupação
- Cedida
- Outro: _____

13. Em que tipo de escola cursou o ensino fundamental? *

Marcar apenas uma oval.

- Somente em escola pública
- Somente em escola particular
- Maior parte em escola pública
- Maior parte em escola particular

14. Em qual curso se formou no IFPR? *

Marcar apenas uma oval.

- Enfermagem - Campus Londrina
- Enfermagem - Campus Curitiba
- Massoterapia - Curitiba
- Massoterapia - Campus Londrina
- Prótese Dentária - Campus Curitiba
- Prótese Dentária - Campus Londrina
- Radiologia - Campus Curitiba
- Saúde Bucal - Campus Curitiba
- Saúde Bucal - Campus Londrina

15. Em que ano se formou no IFPR?

Marcar apenas uma oval.

2015

2016

2017

2018

2019

16. Escreva a idade que tinha quando concluiu o curso no IFPR *

17. Escolha a alternativa que indica sua escolaridade atual: *

Marcar apenas uma oval.

Técnico completo

Superior incompleto

Superior completo

Especialização

Mestrado

Doutorado

18. Qual o nível de escolaridade do seu Pai? *

Marcar apenas uma oval.

- Pós graduado
- Superior completo
- Superior incompleto
- Médio completo
- Médio incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino fundamental incompleto
- Analfabeto
- Não sei

19. Qual o nível de escolaridade da sua mãe? *

Marcar apenas uma oval.

- Pós graduada
- Superior completo
- Superior incompleto
- Médio completo
- Médio incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino fundamental incompleto
- Analfabeta
- Não sei

Trabalho anterior

20. Você já trabalhava antes de iniciar seu curso técnico no IFPR? *

Marcar apenas uma oval.

Não *Pular para a pergunta 22*

Sim *Pular para a pergunta 21*

Descrição trabalho anterior

21. Em que trabalhava anteriormente *

Parte I – Empregabilidade Atual

22. Atualmente você está: *

Marcar apenas uma oval.

Trabalhando

Trabalhando e estudando

Não está trabalhando nem estudando *Pular para a pergunta 31*

Apenas estudando *Pular para a pergunta 31*

Pular para a pergunta 23

Trabalho na área

23. Você trabalha na área em que se formou no curso técnico? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, na área como técnico
- Sim, na área, porém não como técnico
- Não *Pular para a pergunta 31*

Satisfação da atividade profissional

24. Qual a sua satisfação em relação a sua atividade profissional na atualidade? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Indiferente
- Insatisfeito
- Muito insatisfeito

25. Comente sua resposta:

26. Para você, como está a sua remuneração em relação a média do mercado? *

Marcar apenas uma oval.

- Acima da média
- Na média do mercado
- Abaixo da média do mercado
- Não sei

27. Qual a sua carga horária semanal de trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- Até 20 horas semanais
- de 21 a 30 horas semanais
- de 31 a 40 horas semanais
- de 41 a 44 horas semanais
- acima de 44 horas semanais

28. Qual o seu vínculo empregatício? *

Marcar apenas uma oval.

- Empregado com carteira assinada
- Empregado sem carteira assinada
- Em contrato temporário
- Estagiário
- Proprietário de empresa/negócio
- Servidor público *Pular para a pergunta 29*
- Autônomo/Prestador de serviço *Pular para a pergunta 29*

Tempo de trabalho na área

29. Há quanto tempo você trabalha como técnico/a na área do curso em que se formou no IFPR? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 2 a 3 anos
- De 3 a 4 anos
- De 4 a 5 anos
- De 5 a 6 anos
- De 6 a 7 anos
- De 7 a 8 anos
- De 8 a 9 anos
- De 9 a 10 anos
- Acima de 10 anos

30. Para você, como é a exigência de capacitação profissional na atualidade? *

Marcar apenas uma oval.

- Inferior a recebida no curso técnico realizado no IFPR
- Compatível com a recebida no curso técnico
- Superior a recebida no curso técnico realizado no IFPR
- Não sei opinar

Oferta profissional

31. Na região em que vive, como é a oferta profissional na sua área técnica? *

Marcar apenas uma oval.

- Muita oferta
- Há oferta
- Pouca oferta
- Praticamente não há oferta
- Não sei informar

32. Na sua opinião, em que medida a pandemia do Coronavírus afetou as ofertas de trabalho na sua área de formação? Você foi afetado? Comente, por gentileza.

Satisfação com a área profissional

33. Qual o seu grau de satisfação com a área profissional em que fez o curso técnico? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Indiferente
- Insatisfeito
- Muito insatisfeito

34. O seu desejo de trabalhar na área técnica quando se formou era? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito alto
- Alto
- Médio
- Baixo
- Muito baixo

Situação de discriminação de gênero, classe ou raça no mercado de trabalho

Nesta seção, queremos saber se na sua percepção ocorrem situações que você entende como discriminatórias no mercado de trabalho diretamente relacionado ao curso técnico que você se formou. Por exemplo:

- a) situações em que as mulheres recebem menores salários que os homens;
- b) cargos de chefia que geralmente são ocupados por homens;
- c) as pessoas negras têm mais dificuldade para encontrar trabalho na sua área;
- d) os homens que estão em profissões majoritariamente ocupadas por mulheres tem mais dificuldade para encontrar trabalho;
- e) as mulheres não são devidamente respeitadas no espaço do trabalho;
- f) as pessoas com maiores dificuldades econômicas tem mais dificuldade para encontrar trabalho ou para comprar os equipamentos necessários para trabalhar na área técnica em que se formaram, dentre outras situações.

35. Na sua percepção, no mercado de trabalho diretamente ligado ao seu curso, ocorrem situação de discriminação ou desigualdades de gênero, raça ou classe?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Pular para a pergunta 37*

Descrição de situações de desigualdade

36. Descreva as situações que você acredita que são desigualdades de gênero, raça ou classe e que ocorrem no mercado de trabalho diretamente ligado ao curso em que você se formou no IFPR. *

Parte II– Formação Profissional Recebida

37. Seu aprendizado durante o curso foi? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito alto
- Alto
- Médio
- Baixo
- Muito baixo

38. Como você avalia o IFPR, de modo geral? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo

39. Como você avalia o Curso Técnico que você fez no IFPR? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo

40. Como você avalia os conhecimentos teóricos recebidos no curso técnico no IFPR? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo

41. Como você avalia os conhecimentos práticos recebidos no curso técnico no IFPR? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo

42. Como você avalia a qualificação de seus/suas professores/as? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo

43. Como foi o seu curso em relação a sua expectativa? *

Marcar apenas uma oval.

- Superou *Pular para a pergunta 45*
- Atendeu *Pular para a pergunta 45*
- Não atendeu

Descrição não atendimento de expectativas

44. Descreva os motivos pelos quais suas expectativas em relação ao curso técnico não foram atendidas. *

Respeito na instituição

45. No decorrer do seu curso, você se sentiu plenamente respeitado por seus/suas professores/as e pelos/as demais servidores/as do IFPR? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 47*
- Não *Pular para a pergunta 46*
- Às vezes, nem sempre fui respeitado *Pular para a pergunta 46*

Descrição de situação de desrespeito durante o curso

46. Descreva aqui a situação de desrespeito que você informou vivenciar durante o curso. Pedimos que você detalhe a situação e quem foi o agente causador. *

Situação de discriminação de gênero, raça ou classe

47. No decorrer do seu curso, você vivenciou ou presenciou alguma situação que você entende como discriminação de gênero, raça ou classe? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 48*
- Não *Pular para a pergunta 49*

Relatos/vivência na Educação profissional

48. Aqui você pode relatar as situações vivenciadas durante o seu curso e que você entende como discriminação de gênero, raça e classe. Em geral, situações que de alguma forma te fizeram sentir-se constrangido/a. *

Continuidade dos Estudos

49. Após a sua formação no IFPR, você realizou/realiza outro curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, técnico.
- Sim, superior. *Pular para a pergunta 52*
- Não. *Pular para a pergunta 54*

Realização do curso técnico

50. Qual o curso? *

51. Qual o tipo de instituição realiza/realizou? *

Marcar apenas uma oval.

- Pública Municipal *Pular para a pergunta 54*
- Pública Estadual *Pular para a pergunta 54*
- Pública Federal *Pular para a pergunta 54*
- Privada *Pular para a pergunta 54*
- Filantrópica *Pular para a pergunta 54*

Pular para a pergunta 54

Realização do curso superior

52. Qual o curso? *

53. Qual o tipo de instituição realiza/realizou? *

Marcar apenas uma oval.

- Pública Municipal
- Pública Estadual
- Pública Federal
- Privada
- Filantrópica

Contato para entrevista

54. Caso seja necessário, me disponibilizo a participar de entrevista para aprofundamento das questões dispostas nesse questionário, *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Pular para a pergunta 56*

Telefone para contato

55. Deixe seu número de telefone para que possamos entrar em contato e agendar a entrevista. *

Agradecimento
pela
disponibilidade

Prezado egresso/a,
Desde já agradeço a sua disponibilidade e interesse pelo tema da minha pesquisa. Ao final, o resultado será disponibilizado com a escrita de uma Tese.

56. Você tem interesse em receber os resultados dessa pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários