

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

GLACIELLI THAIZ SOUZA DE OLIVEIRA

**O (RE) NASCER DAS FLORES DE LÓTUS: A CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS
E VIVÊNCIAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO
SOCIAL**

CURITIBA

2022

GLACIELLI THAIZ SOUZA DE OLIVEIRA

**O (RE) NASCER DAS FLORES DE LÓTUS: A CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS
E VIVÊNCIAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO
SOCIAL**

**THE (RE) BORN FROM LOTUS FLOWERS: THE BUILDING OF
TRAJECTORIES AND VIVENCES IN THE PROCESS OF VOCATIONAL
TRAINING IN SOCIAL SERVICE**

**EL (RE)NACIMIENTO DE LAS FLORES DE LOTO: LA CONSTRUCCIÓN DE
TRAYECTORIAS Y EXPERIENCIAS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN
PROFESIONAL EN EL SERVICIO SOCIAL**

Tese de doutorado apresentada como requisito para obtenção do grau de doutora em Tecnologia e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Área de Concentração: Tecnologia e Sociedade. Linha de Pesquisa: Tecnologia e Trabalho.

Orientadora: Profa. Dra. Lindamir Salete Casagrande.

CURITIBA

2022



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.

20/09/22,

20:48



**Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba**



GLACIELLI THAIZ SOUZA DE OLIVEIRA

**O (RE) NASCER DAS FLORES DE LÓTUS: A CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL**

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: 29 de Julho 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)

Dra. Angela Maria Rubel Fanini, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Cintia De Souza Batista Tortato, Doutorado - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)

Dra. Lorena Ferreira Portes, Doutorado - Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 29/07/2022.

https://sistemas2.utfpr.edu.br/dpls/sistema/aluno01/mpCADEDocsAssinar_pcTelaAssinaturaDoc?p_pesscodnr=168525&p_cade_docpescodnr=693...

CURITIBA

2022

Esse trabalho é dedicado a todas as mulheres que em algum momento da sua trajetória precisaram interromper os estudos, em especial, para as mulheres que participaram dessa pesquisa dispondo do seu tempo para auxiliar na conclusão desta tese.

AGRADECIMENTOS

Para uma pesquisadora o processo de construção do corpus da pesquisa em muitos momentos são trajetórias solitárias e borbulhantes de questionamentos, desafios, resistências e lutas internas. No entanto, a finalização desse processo só foi possível porque a caminhada estava sendo construída com outros saberes, sujeitos e vivências diversas.

Nesse sentido, o agradecimento inicial é para as mulheres que fizeram e fazem parte da minha ancestralidade, mulheres como minha avó materna “Vó Chica” e minha mãe “Dirce”, em memória a essas mulheres que em suas vivências terrenas não puderam ter a oportunidade de concluírem os estudos do ensino fundamental I. Contudo, proporcionaram uma troca de afeto, amor, conhecimentos populares, os quais vinham regados de uma boa mesa de quitutes, histórias e contos que se constituem hoje em memórias afetivas. Dessa forma, minha eterna gratidão a essas mulheres que fazem parte da minha história enquanto construção do ser mulher.

Além delas, minha gratidão ao meu esposo, um dos maiores incentivadores e parceiro nessa jornada, e meus filhos que durante esse processo estiveram me apoiando e entendendo a ausência necessária em muitos momentos familiares e principalmente, os estresses e choros (risos).

À minha orientadora Lindamir Salete Casagrande, minha gratidão infinita por não me deixar desistir, por acolher não só a orientanda, mas a mulher: trabalhadora, mãe, esposa. Por acolher não somente as dores da construção da tese, como as dores pessoais e familiares. Esse trabalho só pode chegar nesse estágio pelas suas contribuições e orientações buscando sempre cutucar, provocar e fazer a pesquisadora aqui refletir (risos) e sempre dizendo “simbora” que você está quase lá. E hoje podemos falar que chegamos.

À professora Lorena Ferreira Portes, minha gratidão pela disponibilidade em participar mais uma vez da minha trajetória acadêmica e pelos importantes e detalhados apontamentos na construção desse trabalho e de anteriores.

À professora Ângela Maria Freire de Lima e Souza por novamente contribuir com o meu processo de qualificação profissional e disponibilizar do seu tempo.

À professora Angela Maria Rubel Fanini por contribuir com o aperfeiçoamento intelectual e pela maneira humana e acolhedora com que transmite o conhecimento.

À professora Cintia de Souza Batista Tortato pelas contribuições generosas e pontuais, as quais foram fundamentais e indispensáveis para o aperfeiçoamento desta temática neste trabalho.

Gratidão à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e a todas/os professoras/es e funcionárias/os do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE).

Às/aos integrantes do Grupo de Pesquisa GETEC, representados pela professora Nanci Stancki da Luz, gratidão pelos conhecimentos ofertados, trocas de diálogos e aprendizados desde o início da inserção no grupo de estudos, enquanto ainda estava na graduação em Serviço Social em 2013 até o presente momento, foram vivências de muito conhecimento que levo para a vida.

À Secretaria de Assistência Social do Município de São José dos Pinhais na pessoa da secretária Juliana Saraiva, da Diretora Kelly Daiana Antunes dos Santos, da Diretora Claudia Lorena Pereira e a Chefe da Divisão de Proteção Social Básica na representação de Marisa Rossetim, por oportunizar um espaço de atuação profissional que promove e apoia a capacitação profissional dos/das servidores/as públicos.

Aos meus colegas do CRAS José Zen, pelo apoio e compreensão diante dos últimos meses de finalização desse trabalho, minha gratidão.

Gratidão aos amigos Rafael Muzi, Viviane Santos Oliveira, Renata Ruppel, Fabíola Del Mouro, Betyinha Regina, pela parceria e apoio.

Nesse processo não poderia deixar de agradecer aos amigos e amigas que estiveram comigo, em especial a minha querida amiga de infância Flávia Sena a qual sempre esteve comigo nos maiores desafios da minha vida até esse momento e segue como minha amiga-irmã, e as minhas amigas que levo para a vida Sirlei dos Santos e Mare Souza.

Às minhas amigas e ao amigo da graduação em Serviço Social que sempre estiveram torcendo pelas minhas conquistas e vitórias: Rubia Milane, Evellin Nayane, Mirian Pepi, Helena Raquel, Mariana Lacerda, Karin Oliveira, Raphaela Narciso, Eloina Chechi, Saul Freire.

Às minhas amigas queridas Elaine Aparecida Batista, Doriana Tetu Lamberg, Valquíria Caetano pelas escutas qualificadas (risos), e apoio nos momentos difíceis dessa trajetória, gratidão pela parceria e apoio. E a minha querida prof.^a Resfa

Albuquerque que parou muitas aulas on-line para escutar o meu processo de doutoramento e sempre incentivou a continuidade dessa caminhada, minha gratidão.

Às amigas e aos amigos do PPGTE: Tânia Incerti, Michel Alves Ferreira, Cleison Ribeiro Ayres, Ana Maria Carvalho, Talita Ketlyn Costa Cabral meu muito obrigada pelas conversas generosas, pelas risadas, pelo compartilhamento de dores e delícias nesses anos e por sempre estarem comigo nesse processo.

Aos alunos/alunas e colegas de profissão: André Nascimento; Fabiana Martins da Silva, Maria Adriana Marghoti, Adriana Barros, Romide Sousa, Andréa Alves Arruda, Edileia Mendes, Elaine de Almeida do Carmo, Gabriel Jantsch, Zete Almeida e todos/as que de alguma forma fizeram parte dessa história, obrigada.

Às professoras que estiverem de alguma forma presentes na minha trajetória profissional e impactando de forma positiva esse processo, em especial: Elza Maria Campos, Flavia Cavalcante Nicolis de Medeiros, Jussara Medeiros, Marco Antonio da Rocha, Fátima Freitas, Melissa Portes, Silvana Escorsin para sempre minha gratidão.

Contei meus anos

Contei meus anos e descobri
Que terei menos tempo para viver do que já tive até agora
Tenho muito mais passado do que futuro
Sinto-me como aquele menino que recebeu uma bacia de jabuticabas
As primeiras, ele chupou displicentemente
Mas, percebendo que faltam poucas, rói o caroço
Já não tenho tempo para lidar com mediocridades
Inquieto-me com os invejosos tentando destruir quem eles admiram.
Cobiçando seus lugares, talento e sorte
Já não tenho tempo para administrar melindres de pessoas
As pessoas não debatem conteúdo, apenas rótulos
Meu tempo tornou-se escasso para debater rótulos
Quero a essência
Minha alma tem pressa
Sem muitas jabuticabas na bacia
Quero viver ao lado de gente humana, muito humana
Que não foge de sua mortalidade.
Caminhar perto de coisas e pessoas de verdade

(GODIM, Ricardo, 2007, p.102).

Chamam de louca a mulher que desafia as regras e não se conforma.

Chamam de louca a mulher cheia de erotismo, vida e tesão.

Chamam de louca a mulher que resiste.

Chamam de louca a mulher que diz sim...

e que diz não.

Não importa o que façamos, nos chamam de louca.

Se levamos a fama, vamos sim deitar na cama, vamos sabotar as engrenagens deste sistema de opressão.

Vamos sabotar as engrenagens desse...

sistema de opressão.

Vamos sabotar as engrenagens desse sistema homofóbico, racista, patriarcal, machista e misógino.

Fernanda Lima, 2018.

RESUMO

OLIVEIRA, Glacielli Thaiz Souza de. O (RE) NASCER DAS FLORES DE LÓTUS: A CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL. 2022. 205f. Tese (Doutorado em tecnologia e sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

Este trabalho objetiva analisar as trajetórias e vivências construídas por mulheres estudantes do curso de Serviço Social para a permanência e conclusão do ensino superior. O gatilho motivador para a pesquisa se construiu a partir da experiência da pesquisadora em sala de aula em um curso de graduação em Serviço Social, tendo como palco os diálogos das discentes diante dos desafios cotidianos para concluir os estudos. Cenário que instigou a necessidade de estudar vivências coletivas e individuais preponderantes no processo de formação em Serviço Social das entrevistadas. Tendo em vista que a história de acesso à escolarização para o universo feminino é construída por um contexto de lutas e resistência, compreender os processos que foram delineados por essas mulheres para alcançarem seus objetivos pode auxiliar a desvelar questões de gênero, raça, classe social, contexto cultural, econômico que entrelaçam os espaços de vivência dessas mulheres e que podem estar sendo naturalizados. Nesse sentido, a perspectiva de gênero e seus desdobramentos se constituem como base teórica dessa pesquisa. A qual se estabelece como uma pesquisa de caráter quanti-qualitativa, sendo que inicialmente realizou-se um levantamento quantitativo em relação às assistentes sociais que se formaram em Serviço Social numa Instituição de Ensino Privada, localizada na cidade de Curitiba, entre os anos de 2010 até 2019, identificando-se um universo de 160 profissionais, das quais resultou em uma amostra de 60 questionários on-line respondidos. Sendo assim, o trabalho propõe evidenciar trajetórias e vivências de lutas e resistências das mulheres pelo acesso à educação formal, publicizando que diante de dificuldades e diversidades enfrentadas por elas, tais como: discriminação racial, de gênero, de sexo, de classe, dentre outras, essas mulheres percorreram a esteira do processo acadêmico de graduação e alcançaram seus objetivos. Logo, cada vez mais se percebe a relevância de possibilitar no lócus acadêmico as temáticas que incluam as mulheres como fonte de pesquisas e saberes, pois essas produções acadêmicas vislumbram as suas singularidades, pluralidades e diferenças que são construídas no processo das suas historicidades.

Palavras chaves: mulheres, educação, gênero, serviço social.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Glacielli Thaiz Souza de. 2022. 205p. O (RE) BORN FROM lotus flowers: the construction of trajectories and experiences in the process of professional training in Social Work. Doctoral Thesis (PhD in Technology and Society) – Postgraduate Program in Technology and Society, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

This work aims to analyze the trajectories and experiences built by women students of the Social Work course for the permanence and conclusion of higher education. The motivating trigger for the research was built from the researcher's experience in the classroom in an undergraduate course in Social Work, taking as a stage the dialogues of the students in the face of the daily challenges to conclude the studies. Scenario that instigated the need to study collective and individual experiences that are preponderant in the social work training process of the interviewees. Bearing in mind that the history of access to schooling for the female universe is built by a context of struggles and resistance, understanding the processes that were outlined by these women to achieve their goals can help to unveil issues of gender, race, social class, cultural context, that intertwine the living spaces of these women and that may be being naturalized. In this sense, the gender perspective and its consequences constitute the theoretical basis of this research. Which is established a quantitative and qualitative research, initially a quantitative survey was carried out in relation to social workers who graduated in Social Work at a Private Education Institution located in the city of Curitiba between the years 2010 until 2019, identifying a universe of 160 professionals, which resulted in a sample of 60 online questionnaires answered. Thus, the work proposes to highlight trajectories and experiences of women's struggles and resistance for access to formal education, publishing that in the face of difficulties and diversities faced by them, such as: racial, gender, sex, class discrimination, among others, these women went through the academic process of graduation and achieved their goals. Therefore, the relevance of enabling themes that include women as a source of research and knowledge is increasingly perceived in the academic locus, as these academic productions envisioning their singularities, pluralities and differences that are constructed in the process of their historicity's.

Keywords: women; education; gender; social work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Porcentagem da população, por cor ou raça, 2015	52
Figura 2: População de 25 anos ou mais com ensino superior (2016).....	72
Figura 3: Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil	73
Figura 4: Média de horas dedicadas aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos por pessoas ocupadas, por sexo (horas semanais) 2018.	73
Figura 5: Proporção de ocupados em trabalho por tempo parcial, na semana de referência, por sexo (%) (2016).....	75
Figura 6: Rendimento habitual médio mensal de todos os trabalhos e razão de rendimentos, por sexo:.....	76
Figura 7: Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino Brasil 2014-2019.....	78
Figura 8: 10 maiores cursos de graduação por modalidade (presencial e Ead) e rede de ensino- Brasil-2018	79
Figura 9: Seção dados pessoais: Qual sua faixa etária?	113
Figura 10: Seção dados pessoais: Perfil geral idade	114
Figura 11: Seção dados pessoais: Qual seu estado civil?	114
Figura 12: Seção dados pessoais: Qual a sua renda mensal, aproximadamente? ..	115
Figura 13: Seção dados pessoais: Cor (conforme IBGE):.....	116
Figura 14: Seção dados pessoais: tem filhos/as	117
Figura 15: Dados seção formação profissional: Qual o ano de início da graduação em Serviço Social?.....	117
Figura 16: Dados seção formação profissional: Qual o ano de conclusão da graduação em Serviço Social?	118
Figura 17: Dados seção formação profissional: Nível de escolarização atualmente	119
Figura 18: Seção mundo do trabalho: Qual seu vínculo profissional na atualidade?	119
Figura 19: Seção mundo do trabalho: Atuação profissional	120
Figura 20: Conhecendo melhor a sua atuação de trabalho atualmente: Pode informar qual o espaço socioprofissional que você está inserido, atualmente?	120
Figura 21: Processo de trabalho: Possui mais de um vínculo empregatício?	121
Figura 22: Seção carga horária de trabalho no momento: Qual a sua carga horária de trabalho no momento?	121
Figura 23: Na época do seu processo de formação, quanto tempo você levava até chegar à instituição de ensino?	144
Figura 24: No período que estava em processo de formação, quanto tempo você gastava no retorno para sua casa após as aulas?	144
Figura 25: Qual o meio de transporte que você utilizava para frequentar as aulas de Serviço Social?.....	145
Figura 26: Quantas horas semanais você destinava aos serviços domésticos, na época que fazia curso de Serviço Social?	

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Superior
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
GETEC	Núcleo de Estudos em Gênero e Tecnologia
GETRAVI	Grupo de Estudos Pesquisa, Trabalho, Gênero e Violência Doméstica e Familiar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LGBTI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Intersexuais e demais identidades/expressões não contempladas nas siglas (+)
M.R	Movimento de Reconceituação do Serviço Social
MEC	Ministério da Educação
PNAD	Política Nacional da Educação
PPGTE	Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNIBRASIL	Centro Universitário Autônomo do Brasil
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	13
1.1	Metodologia Da Pesquisa	29
2	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO MUNDO E A JORNADA DAS MULHERES	32
2.1	Educação e trabalho: laços indissociáveis.....	39
2.2	As mulheres e a educação: espaço de encontros e vivências.....	46
2.3	Trajetórias Feministas Em Busca Dos Direitos Iguais E Equitativos	50
2.4	Gênero: um debate atual	65
2.5	A educação como estratégia de mudanças para elas.....	71
2.6	Revisão de literatura	79
3	SERVIÇO SOCIAL: UMA PROFISSÃO ANALÍTICA E INTERVENTIVA NO TECIDO SOCIAL.....	88
3.1	Teses do surgimento do serviço social	92
3.1.1	Teses do surgimento do serviço social.....	92
3.1.2	Perspectiva histórica crítica	94
3.2	Serviço Social: o construir e desconstruir do seu processo identitário.....	98
3.2.1	Movimento De Reconceituação (M.R) E O Processo De Renovação Do Serviço Social Brasileiro.....	99
3.2.2	Perspectiva modernizadora	102
3.2.3	Perspectiva de reatualização do conservadorismo	102
3.2.4	Intenção de ruptura	104
3.2.5	O Serviço Social na contemporaneidade	106
4	O ARAR DA TERRA: CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA ..	110
4.1	Um coletivo e suas especificidades	115
4.1.1	Informações pessoais.....	116
4.1.2	Seção formação profissional	120
4.1.3	Vínculo profissional	122
5	UM JARDIM DE FLORES EM CONSTANTE DESABROCHAR: CONHECENDO AS PERSONAGENS DA PESQUISA	126

5.1	Tempo de encontrar sua terra: empecilhos e dificuldades no acesso à educação formal	133
5.1.1	As dificuldades vivenciadas no cotidiano do curso de serviço social	140
<u>5.1.1.1</u>	<u>O trabalho e o curso de serviço social: obstáculos ou necessidade</u>	<u>141</u>
<u>5.1.1.2</u>	<u>Tempo de deslocamento entre a casa e/ou o trabalho e a faculdade ...</u>	<u>147</u>
<u>5.1.1.3</u>	<u>O trabalho doméstico e a conciliação com os estudos.....</u>	<u>150</u>
<u>5.1.1.4</u>	<u>Terra seca: enfrentando à discriminação enquanto barreira no processo formativo</u>	<u>151</u>
5.2	Terra em florescimento: a absorção de novos conhecimentos e a construção de novas trajetórias	156
5.3	Época da colheita: os resultados alcançados após a conclusão do curso	163
5.3.1	A realização após a conclusão do curso	170
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
	REFERÊNCIAS.....	186

1. INTRODUÇÃO

É fato que parte das mulheres ampliaram a sua inserção no mercado de trabalho, notadamente a partir dos anos sessenta do século passado. Também é evidente que uma parcela de mulheres conquistou acesso aos cursos universitários, o que na atualidade constitui um elevado número de mulheres nos cursos de humanidades, embora ainda seja minoria nas carreiras científicas e tecnológicas, conforme estudos das pesquisadoras Lindamir Salete Casagrande e Ângela Maria Freire de Lima e Souza (2015)¹.

Porém, nas relações de trabalho produtivo e reprodutivo ainda estão submetidas às perspectivas tradicionais, conservadoras, patriarcais e naturalizadas, no que condiz às questões associadas à divisão sociotécnica e sexual do trabalho no âmbito privado (HIRATA; KERGOAT, 2007; LUZ, 2009). Embora a inserção feminina nas atividades produtivas seja ascendente, em contrapartida, boa parte dos homens ainda gasta pouco tempo para a execução de atividades ligadas à esfera privada, comumente desvalorizadas pela sociedade em geral (HIRATA, 2014).

Nesse sentido, a inspiração para essa pesquisa partiu da vivência em sala de aula do curso de Serviço Social no ano de 2016, sendo que esse local foi o início da experiência profissional na área da docência da pesquisadora. Contudo, a elaboradora deste trabalho já vem estudando o campo do trabalho feminino desde seu processo de formação na graduação em Serviço Social no ano de 2009, por meio de sua participação no grupo de Estudos de Centro Universitário Autônomo do Brasil (UNIBRASIL), denominado Grupo de Estudos Pesquisa, Trabalho, Gênero e Violência Doméstica e Familiar- GETRAVI. No seu processo de formação após a graduação, sua linha de pesquisa seguiu na direção dos estudos de gênero por meio da participação do grupo de estudos do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná- UTFPR, fazendo parte do Núcleo de Gênero e Tecnologia (GETEC) desde 2014.

Tanto no processo de formação em Serviço Social, enquanto estudante e depois na atuação como professora do curso de Serviço Social em uma instituição de ensino superior no setor privado, a pesquisadora observou que grande parte das

¹ Optamos no presente trabalho ao citar um autor ou autora pela primeira vez no texto colocar o nome completo para darmos visibilidade às autoras, uma forma de ressaltarmos o número expressivo de mulheres pesquisadores no meio acadêmico.

colegas de turma e depois de suas alunas relatavam as dificuldades e os desafios enfrentados no cotidiano dos afazeres domésticos e na rotina dos estudos acadêmicos.

Sendo que muitos desses relatos efetivados no contexto de sala de aula abordavam que as discentes chegavam em suas residências cansadas após a jornada de trabalho e tinham que cozinhar, colocar roupa para bater na máquina de lavar, além de outras atribuições domésticas que eram realizadas sem a divisão dessas tarefas com seus cônjuges ou filhos, e ainda realizar as tarefas de estudo do seu curso, tanto no âmbito público quanto no privado.

Dessa forma, a pesquisadora identificou que os relatos enfatizados no ano de 2016 pelas suas alunas refletiam os relatos das colegas de turma de 2009, quando a pesquisadora ainda era aluna no curso de Serviço Social na mesma instituição que estava atuando enquanto docente. Ao verificar essa realidade aparente e em conversa com a orientadora do presente trabalho de tese, notou-se a importância de ampliar o debate em relação às dificuldades e desafios no processo de formação das assistentes sociais de uma instituição privada de ensino superior. Fator que gerou a construção do *corpus* da problematização da pesquisa em compreender as trajetórias e vivências para a permanência e conclusão do ensino superior das pesquisadas.

Outro ponto que foi observado é que desde a primeira identificação das dificuldades no processo de conclusão da formação profissional vivenciada pelas colegas da pesquisadora no curso de Serviço Social se passaram sete anos, no entanto, as primeiras observações, enquanto docente no curso de Serviço Social, são que as dificuldades ainda estão presentes na realidade das estudantes que estavam em processo de formação no ano de 2016.

Fato que remete a compreendermos que a história do acesso da escolarização para o universo feminino é construída por um contexto de lutas e resistência, já que a questão do acesso das mulheres à escolarização no decorrer da história vem marcada por lutas e estratégias para possibilitar o direito a uma educação que oportunize mudanças reais na vida das mulheres. Tendo em vista que grande parte da historicidade da humanidade tem um cunho androcêntrico.

Dessa forma, Olgária Matos (1997, p. 55) ressalta que “a oposição entre homens e mulheres é a história da dominação patriarcal”, que tem sua manutenção no sistema capitalista. Porém, sabe-se que a subalternidade imposta às mulheres tem suas raízes na sociedade antiga, feudal e na burguesa. A visão androcêntrica

implementada na sociedade, para Herbert Marcuse (1981), se constitui de um processo de masculinização da sociedade que tem um contexto histórico milenar.

Cabe ressaltar que para muitas mulheres ficou reservado o papel de gerar filhos, cuidar da prole e do lar, ou seja, recolhida ao espaço privativo doméstico, todavia, as mulheres que estão inseridas na classe trabalhadora, além de cuidar dos afazeres domésticos, também têm que conciliar o trabalho fora de seus lares, seja informal ou formal.²

Os estudos das pesquisadoras Judith Butler e Joan Scott, assim como as feministas que seguem a vertente epistemológica dos estudos pós-estruturalistas.

Ao olharmos para a história, verificamos que ela foi apresentada a nós pelos homens, que invisibilizaram/apagaram as mulheres da história no que tange às conquistas, à produção de conhecimento, à ciência, porém, mesmo diante das diversidades, as mulheres resistiram e lutaram para assegurar o reconhecimento de seus direitos e feitos. É necessário apresentar a história não contada, isto é, reescrever a história com a inclusão das mulheres, dando visibilidade às singularidades, pluralidades e às diferenças. (PERROT, 1988). Nessa linha de pensamento Mary Del Priore (1997, p. 08) coloca que a “história das mulheres é relacional, inclui tudo o que envolve o ser humano, suas aspirações e realizações”.

As mulheres da elite e da classe média no contexto da trajetória histórica buscam as transformações do *status quo* que as estagna ao espaço doméstico e, como enfatiza Norberto Bobbio (1992), querem a transformação por via da revolução de mulheres, a qual ganha destaque nos séculos XIX e XX. Aos poucos essas mulheres vão avançando nos espaços ditos masculinos como as fábricas, os escritórios, os centros universitários, dentre outros.

Nesse sentido, as mulheres buscam romper com o silenciamento das paredes dos lares e construir novos caminhos, no entanto ressalta-se que há uma diferença de pautas de luta entre as mulheres, pois elas estão em espaços sociais diferentes, as mulheres que vivenciam uma realidade de classe média e alta buscavam acesso aos centros universitários como pauta central das suas lutas, assim como espaços mais privilegiados no âmbito do trabalho formal. Já as mulheres que fazem parte da

² Cabe salientar que a questão do acesso aos direitos iguais no trabalho era uma das pautas colocada pelo feminismo negro na luta pela equidade de direitos. Em relação aos movimentos feministas falaremos no decorrer do trabalho com mais profundidade.

classe trabalhadora buscavam melhores condições de trabalho, assim como creches para seus filhos, como pautas centrais de suas lutas.

No processo educacional ofertado para o público feminino se tem *a priori* a construção de escolas confessionais católicas, as quais se dividiam em atender dois públicos de alunas: as meninas oriundas da elite, cuja educação estava alicerçada ao preparo para serem esposas e mães; e as meninas da classe trabalhadora ou órfãs, cujo destino era o trabalho nas casas das pessoas ricas como domésticas ou agregadas (ALGRANTI, 1993).

Dessa forma, uma das opções para a educação das meninas da elite foram os internatos católicos, já as que não faziam parte dessa classe social estavam designadas às tarefas domésticas, um casamento para manutenção da sua própria sobrevivência ou às casas de prostituição.

Ao mesmo tempo, a sociedade moderna começa respirar transformações sociais e culturais em virtude dos pressupostos do sistema capitalista que promovem, no tecido social, um novo ideário de sujeitos com a proliferação de pseudonecessidades, gerando um aumento da diversidade de mercadorias, o que coloca para as mulheres, principalmente as que viviam nos centros urbanos, várias possibilidades de produtos, tanto para a beleza quanto para a esfera doméstica. Não obstante, o acesso a esses produtos não se constitui de forma igualitária, pois não são todas as mulheres que têm condições financeiras de adquirir essas mercadorias.

No entanto, esse novo ideário se constitui como mola propulsora do sistema capitalista para sua própria manutenção e faz com que se tenha no nicho feminino um lugar para proliferar o consumismo e ditar regras de beleza e padrões de corpos, o que coloca como ideário para os sujeitos que não se encaixam em um tipo de ostracismo social a busca constante pelo aperfeiçoamento do “belo”.

Contudo, não se pode negar que essas mudanças sociais também promovem um novo cenário para as mulheres, como apontam Pedro Vilarinho Castelo Branco (2005) e Philippe Ariès (2013) ao relatarem que essas transformações possibilitaram às mulheres buscarem novos afazeres para além da esfera privativa dos lares, nas últimas décadas do século XIX; alguns exemplos dessas profissões são: professoras, datilógrafas, secretárias, enfermeiras, telefonistas, trabalhadoras do setor têxtil e alimentício. No século XX, ocorre uma maior abertura para as mulheres na conjuntura pública, em virtude das lutas do movimento feminista que busca a igualdade de direitos sociais e trabalhistas.

Porém, na atualidade, no interior de muitos lares, as mulheres, além da jornada de trabalhadora e estudante, estão executando os afazeres domésticos, que se materializam de forma desigual, sendo delegada a elas a maior parte das atividades do trabalho reprodutivo.

Na conjuntura entre o trabalho público e privado está inerente a tecnologia dos artefatos como mecanismos facilitadores do trabalho doméstico, sendo que a sensação de poder da tecnologia como um agente fundamental de mudança tem um lugar de destaque na cultura da modernidade, como apontam Leo Marx e Merritt Roe Smith (1996). Para estes autores a tecnologia transita em todos os espaços. Como ela é produzida e reproduzida, dependerá da visão de mundo das pessoas, do grupo e da sociedade que as utilizam ou se deixam utilizar, das relações de poder existentes entre os grupos e da ordem social e política.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender a tecnologia para além de uma perspectiva de neutralidade, ademais, ultrapassar a visão de endeusamento dos artefatos tecnológicos como se não fossem os próprios seres humanos os produtores da tecnologia (PINTO, 2005). Esta visão se constitui como um rompimento de uma visão linear e neutra da tecnologia diante dos estudos da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), como afirmam Andrew Feenberg (1992) e Langdon Winner (1986).

Na visão de José Antônio López Cerezo (2004) e Feenberg (2010) a perspectiva essencialista e determinista da ciência e tecnologia tem como cerne a negação da relação com as necessidades da sociedade e sem colocar em análise os aspectos culturais levando em conta apenas os instrumentais de conquista da natureza. Contudo, no período de 1960 a 1970, esta perspectiva perde força e abrem-se as discussões no campo da CTS para os aspectos sociais, isto é, um “processo ou produto inerentemente social, em que os elementos não técnicos (por exemplo, valores morais, convicções religiosas, interesses profissionais, pressões econômicas e entre outros) desempenham um papel decisivo em sua gênese e consolidação”. (CEREZO, 2004, p. 15).

Em contraste o conceito de tecnologia se constitui de duas percepções, tendo em vista que os produtos gerados pela tecnologia podem ser utilizados para o bem ou mal da humanidade, já que observamos que não existe uma neutralidade e sim ocorre uma intencionalidade (FEENBERG, 1992; WINNER, 1986).

A partir de uma ótica que coloque essa tecnologia como uma construção social, ou seja, vislumbrada no espaço social da historicidade humana se constitui a

possibilidade de os processos de inovação e transformação tecnológicos romperem com a visão endogenista e linear da tecnologia o que pode acarretar avanços sociais e igualitários para o tecido social. (BIJKER; HUGHS; PINCH, 1989).

Tendo em vista que o universo dos estudos CTS não oportuniza, em sua grande maioria, a presença dos estudos de gênero em suas pesquisas, cabe a nós pesquisadoras da área realizar esses apontamentos como forma de salientar as questões de gênero que estão impregnadas no contexto dos estudos da tecnologia, já que em muitos casos desconsideram as perspectivas de gênero nos estudos de tecnologia e sociedade colocando essa vertente como “incumbência das feministas estudando tecnociência demonstrar que as relações sociais incluem relações de gênero” (WAJCMAN, 2004, p. 40).

Dessa forma, as questões de gênero nas pesquisas do campo da CTS se constituem como desafios a serem vencidos enquanto possibilidades de inclusão dessa ótica nas pesquisas e ultrapassar a vertente linear e neutra como reflete as ponderações das pesquisas de Marília Gomes de Carvalho (1998) e Winner (1980), no contexto de ir na contramão do discurso neutro da tecnologia e de como ela afeta as relações sociais no universo da historicidade: apresentando-se em um contexto que, muitas vezes, reforça, ressignifica ou determina os modos de viver.

Neste sentido, a tecnologia e as inovações que ela concretiza são adequadas ao contexto daquele grupo e às disputas de controle e poder sobre os sujeitos e natureza, não podendo ser entendida de forma determinista ou sobre ótica linear tendo em vista que cada movimento histórico, desde as sociedades nômades, passando pelas escravocratas, feudais e capitalistas, influenciam a significância e sentido das tecnologias e também nos processos formativos da sociedade, o que perpassa nas formações individuais dos sujeitos e nas instituições existentes historicamente. (CARVALHO, 1998; WINNER, 1980).

Neste contexto não podemos deixar de evidenciar as intersecções de gênero com as questões das sexualidades, de raça e etnia que em muitas pesquisas são colocadas como eixos de estudos subalternos e logo estando em um ostracismo social.

Dessa forma, observa-se que as mulheres trabalhadoras assalariadas ou que estão inseridas no contexto da informalidade enfrentam diversos desafios na sua rotina diária, pois, acabam exercendo a tripla jornada de trabalho e têm que conciliar

a vida pública com a privada (GAMA, 2014), esse fato tem sua gênese no ranço histórico-social e cultura da desigualdade de gênero vivenciada pelas relações conservadoras e patriarcais, principalmente nas sociedades capitalistas, o que proporciona uma incoerência na busca pela autonomia financeira, a sobrecarga de trabalho e a temporalidade de trabalho em decorrência de uma rotina de atividades que contemple o trabalho assalariado e o trabalho doméstico não remunerado (ÁVILA; FERREIRA, 2014), sendo que esse último sofre uma desvalorização, pois se constitui no tecido social como uma extensão das atribuições às mulheres no âmbito familiar, logo é desvalorizada. (MORAES, 2016).

Em pleno século XXI ainda se vivencia a perspectiva de que “um sexo é forte e o outro fraco, para que um possa ser cuidadoso e o outro corajoso ao revidarem os ataques; um possa sair e adquirir bens e o outro possa permanecer em casa e preservá-los”. (LAQUEUR, 2001, p. 45).

A tecnologia como mecanismo para auxiliar no rompimento desse tipo de pensamento se constitui dentro do processo emancipatório feminino como uma possibilidade real, desde que consiga ser concretizada para além de uma perspectiva endógena, podendo compreender os artefatos como uma representação simbólica e semiótica politicamente, não negando as intencionalidades e circunstâncias implícitas do artefato e sua representação em si.

Sendo essencial trazer para o núcleo do debate acadêmico as percepções plurais de tecnologia e gênero, as quais se fazem necessárias para não correr o risco de uma análise superficial diante da realidade vivenciada pelas mulheres trabalhadoras, bem como, obter um maior aprofundamento diante das expressões da questão social³ em relação a divisão social, sexual e doméstica do trabalho reprodutivo, a qual tem como base a linha de pensamento da indissociabilidade das relações sociais e sexuais, isto é, não há dicotomia sendo articuladas no contexto doméstico, trabalho não remunerado e informal (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Desse modo, gera-se um impacto na dimensão da produção econômica e da própria reprodução, pois as mulheres que estão no trabalho informal ou somente no trabalho doméstico não têm acesso aos direitos previdenciários se não realizarem a

³ Compreende-se expressões da questão social a partir da concepção adotada por Marilda Vilella Iamamoto ao tratar: “a questão social pode ser definida como: o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que têm uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos se mantém privada, monopolizada por uma parte da sociedade. (IAMAMOTO, 2007, p. 27)

efetivação por meio de pagamento do seguro social do Instituto Nacional de Seguro Social (INSS) na categoria de segurado não obrigatório, levando a um futuro sem garantia de acesso à segurança previdenciária.

Outro ponto segundo Maria Cristina Bruschini (2007) é que ao naturalizar-se o trabalho feminino ao crivo da condição feminina cria-se um abismo para a construção da igualdade do trabalho doméstico entre os sujeitos masculinos e femininos, além de se reproduzir a desvalorização do trabalho doméstico não remunerado. Todavia, se observarmos o trabalho doméstico remunerado em relação às outras categorias profissionais, nota-se a desvalorização salarial, baixos salários e o menor prestígio social entre as carreiras de babá, domésticas, merendeiras, limpeza geral, diaristas, dentre outras desse segmento.

Ao realizar-se uma análise em relação aos efeitos proporcionados pelo advento tecnológico e as relações de gênero não se pode partir de uma vertente que anula os conflitos e não vislumbra a redistribuição das riquezas socialmente produzidas pelos sujeitos. Essa percepção caminha ao lado dos interesses da minoria em detrimento da maioria, sendo uma visão determinista da tecnologia, não problematiza os danos da inovação tecnológica e sim vislumbra os benefícios que a tecnologia produz na sociedade.

Nessa concepção, observa-se que grande parte das pessoas que integram o tecido social não têm acesso aos muitos artefatos produzidos pelos avanços tecnológicos. Conforme salientam Domingos Leite Lima Filho e Gilson Leandro Queluz (2005) essa percepção está atrelada à concepção reducionista da tecnologia. Os autores caminham para uma percepção da tecnologia que tem seu cerne na desconstrução do determinismo tecnológico, que transita de forma hegemônica, sendo que essa visão implica em compreender a tecnologia para além dos artefatos, busca-se entendê-la a partir das relações históricas e sociais.

Sendo assim, essa tese parte da concepção de tecnologia, tendo uma ótica crítica em relação à concepção do determinismo tecnológico que tem como essência colocar que o progresso é ampliado a todos os sujeitos da sociedade. Em contramão a essa abordagem determinista segue-se a linha de uma abordagem crítica diante da tecnologia, isto é, a tecnologia não é neutra e na sua disseminação não oportuniza acesso a todos os sujeitos sociais.

Trazendo esse debate para a questão do trabalho feminino temos que no cotidiano das atividades domésticas das mulheres, isto é, na rotina dos lares das

famílias em vulnerabilidade social, o trabalho doméstico era diferente da realidade das mulheres da classe abastada (Carvalho, 2008). Sabe-se que o cotidiano do trabalho doméstico continha em sua execução atributos do meio masculino, para Carvalho (2008) as questões da racionalização, da força física e do trabalho a partir de uma vertente mecanicista se constituem como atributos masculinos, porém, no contexto do trabalho doméstico são atividades exercidas pelas mulheres da classe trabalhadora.

Ainda paira no imaginário da sociedade contemporânea a idealização que compete às mulheres manter a harmonia do lar, por meio da produção do bem-estar da família, a prestação dos cuidados em relação à saúde dos membros do núcleo familiar e principalmente nos aspectos morais. Sendo assim, as mulheres têm que dar conta das atividades do campo profissional e doméstico.

Mesmo as mulheres assumindo mais espaço no contexto do mercado de trabalho, as atribuições domésticas não diminuirão. Esta questão se torna clara, na atualidade, com a divisão sociotécnica do trabalho em conjunto com as expressões da questão social que no momento se apresentam mais acirradas devido à crise do ciclo do capitalismo, tendo como conjuntura um capitalismo maduro, no nível da barbárie como aponta José Paulo Netto (2012, 217, grifos do autor):

[...] na visão marxiana, desenvolvimento capitalista é avanço civilizatório fundado na barbárie, verificável **inclusive no tocante à destruição da natureza** [...] a dimensão civilizatória se esgota e o sistema se revela como barbárie, **torna-se** bárbaro. Este é o estágio atual da ordem do capital.

Nessa vertente do amadurecimento do capitalismo e da ampliação das políticas neoliberais que colocam em evidência o projeto de se estabelecer um Estado Mínimo, as políticas que favorecem os debates de gênero são prejudicadas e o ranço conservador e patriarcal volta a ter destaque no contexto do tecido social.

Contudo nos reportamos a fala de Simone Beauvoir (1987, p. 14) a qual afirma que “É pelo trabalho que a mulher vem diminuindo a distância que a separava do homem, somente o trabalho poderá garantir-lhe uma independência concreta”. Beauvoir ao realizar esta citação está ressaltando a importância do trabalho feminino no sentido do seu reconhecimento social, como uma espécie de denúncia, no que condiz ao trabalho feminino nos espaços domésticos, que tem como características ser um trabalho não reconhecido socialmente, não remunerado e que passa despercebido pelo próprio núcleo familiar e pela sociedade. No entanto, a autora não nega os avanços ocorridos, mas salienta que ainda persiste no ideário social uma

divisão sexual do trabalho de forma desigual. Não obstante, Saffioti (2013, p. 416-417) pontua que:

Embora números crescentes de mulheres se qualifiquem para o exercício de uma atividade ocupacional, esta qualificação se faz, quase sempre, a título das garantias pessoais que representam no futuro incerto que a ordem social competitiva encerra [...] Ter um emprego significa, para a mulher, encontrar um modo socialmente aceitável de enfrentar uma situação econômica difícil ou de ampliar os rendimentos da família, de maneira a permitir certa folga orçamentária para propiciar melhor e mais completa educação aos filhos, alcançar um padrão superior de vida e, até mesmo, certo grau de consumo conspícuo. Até certo ponto e de modo geral, o trabalho feminino pode ser visto como mecanismo de manutenção do *status* econômico do grupo familiar ou como mecanismo coadjutor no processo de ascensão social.

Porquanto, as mulheres enfrentam na sua rotina diária as desigualdades de gênero nos processos de reprodução e produção do trabalho. Todavia, na conjuntura das relações do trabalho doméstico é que as mulheres enfrentam o desafio de findar com a cultura de naturalização do espaço privado enquanto lugar de domesticação feminina. Tendo em vista que em muitos espaços domésticos imperam as relações patriarcais que colocam à mulher o dever de executar a maior parte das atividades domésticas, mesmo que esse grupo familiar tenha em seu contexto um maior número de homens, pois ainda cabe “[...] à mulher o papel central no contexto da reprodução do trabalho, reiterando a divisão social sexual e doméstica do trabalho de forma hierárquica, sendo as mulheres as grandes responsáveis pela organização e afazeres domésticos. (OLIVEIRA; CASAGRANDE, 2017, p. 94).

As relações de cuidado, no decorrer da historicidade humana, são colocadas para as mulheres como atribuição delas em relação aos integrantes dos núcleos familiares, principalmente, em um contexto de doenças entre membros dos núcleos familiares, sendo designadas às mulheres, muitas vezes, a responsabilidade pelo cuidado. Fenômeno que, na atualidade, as tecnologias medicinais estão avançando em contraposição aos conhecimentos do universo naturalista, já que antes o conhecimento das ervas, remédios naturais estavam ligados às mulheres, ao domínio do feminino.

Com a chegada, no final do século XIX, no Brasil, das inovações tecnológicas farmacêuticas, o conhecimento das mulheres em relação aos saberes populares começa a ser discriminado e combatido pelos médicos higienistas e pelo movimento higienista. Porém, na atualidade ainda se percebe que as mulheres, no contexto dos seus lares, são a “principal agente terapêutica da medicina popular”. Ela a tem como o primeiro recurso em qualquer doença que apareça em sua casa, até que possa ter acesso a um médico”. (RODRIGUES, 2001, p. 182).

Outro ponto importante da questão da subalternização feminina é a concepção de que o lar é o espaço natural da mulher. Esta percepção tem sido combatida pelos diversos movimentos feministas, entretanto, ainda se faz presente em muitos espaços privados e vem recheada, muitas vezes, do ciclo de violências psicológicas, morais, físicas, patrimoniais e sexuais. Nas reflexões de Carvalho (2008, p. 241) a autora argumenta que “a construção da mulher como artefato doméstico não envolve unicamente a produção de sentidos, nem está garantida pela circunscrição da mulher ao espaço interno da casa.”

A rotina do trabalho doméstico se constitui de forma tão rigorosa a ponto de se estabelecer que a esposa, ao apreender a rotina do trabalho doméstico, terá a percepção do seu lugar natural, ou seja, a domesticação da mulher estabelece seu espaço da casa como único lugar que a pertence de forma natural, ou como afirmam Milena Aragão e Lúcio Kreutz (2010, p. 109), “desde o período colonial, a educação feminina era restrita ao lar e para o lar, ou seja, aprendiam atividades que possibilitassem o bom governo da casa e dos filhos”.

Ao restringir e reduzir a mulher ao espaço doméstico este disciplinamento ultrapassa o contexto apenas das atividades domésticas e estabelece um controle sobre a vida e o corpo da mulher, disciplinando não somente suas ações e atribuições na esfera do lar, mas também como deve ser seu comportamento no contexto público. Carvalho (2008, p. 241) explana, neste sentido, que “[...] o disciplinamento feminino por meio do trabalho surge como um antídoto contra uma péssima herança cultural identificada à preguiça, à indolência e à falta de civilidade”. O ócio passa a ser visto como rebaixamento moral e físico. Em relação ao ócio pode-se destacar os estudos de Paul Lafargue (1983) que assim como André Gorz (2003) destacam a libertação do trabalhador fora do trabalho. Gorz (2003) salienta no seu texto, através do gênero “planfetário”, que o capitalismo industrial trouxe uma nova ordem social nunca vivenciada antes na humanidade.

O trabalho, antes renegado e odiado na antiguidade e idade média, emerge com uma conotação alienante e contribui para consolidar a classe burguesa. Lafargue (1983) em seu discurso, propõe de forma irônica, o questionamento da centralidade do trabalho alienado e coisificado, instigando o proletariado por não se libertar fora do trabalho. O autor destaca que, ao contrário, o proletariado por não se libertar fora do trabalho, pede e clama por mais trabalho.

Nessa linha de pensamento, enquanto trabalhadoras assalariadas ou não, será que na contemporaneidade, as mulheres têm acesso ao ócio diante de uma rotina de subjugação do trabalho doméstico e das demais atividades do seu cotidiano? Será que ocorre a divisão desse trabalho com os demais membros da família? Pode-se salientar que na “maior parte da história brasileira existiu uma divisão sexual do trabalho que, de modo geral, impunha às mulheres as atividades domésticas e de reprodução (privadas), e aos homens as atividades extra domésticas e produtivas (públicas)” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 131).

Na contemporaneidade, essas questões se apresentam de forma complexa e que necessitam de uma análise mais profunda sendo necessária uma pesquisa intensa, dessa forma, essas inquietações se constituem como parte também das inquietações da pesquisadora.

Como pontua Antoine Prost (1992, p. 43) “Se o trabalho assalariado das mulheres assume no século XX um valor emancipador, é devido a uma evolução ainda mais global, que modificou as normas do trabalho assalariado”. Percebe-se que a ampliação no mercado de trabalho da mão de obra feminina desde a década de 1970 tanto das mulheres da classe trabalhadora quanto da classe média alta se deve tanto a busca de complementaridade a renda familiar em face da deterioração dos salários da classe trabalhadora quanto à busca por ampliação do consumo dos novos produtos tecnológicos colocados no mercado e inflados pelo ideário consumista da burguesia (BRUSCHINI, 1998, p. 64). Nesta perspectiva a autora coloca que:

Se o trabalho for definido como toda atividade necessária para o bem-estar dos indivíduos, das famílias e de toda a sociedade, o trabalho feminino estará em toda parte: no preparo da comida, na limpeza das casas e das roupas, na organização e gerência do lar, na formação de futuras gerações e em inúmeros outros afazeres que só passaram a ser visíveis com o amadurecimento, a partir dos anos 70, de pesquisas que se dispuseram a descobrir o trabalho feminino”.

Percebe-se que a relação do cuidado na contemporaneidade tem uma relação intrínseca com o ideário consumista, como menciona Carvalho (2008, p. 245):

Para que o consumo possa se tornar o motor da nova sociedade moderna é preciso romper as amarras que os antigos hábitos de sobriedade impunham ao mercado. A figura feminina será estratégica neste processo de propulsão de consumo doméstico. Assim, quando se fala exaustivamente em controle do orçamento doméstico, o que se pretende é a perenidade da família nuclear voltada para o consumo regular e previsível dos objetos não só domésticos [...] mas de todos aqueles objetos de gratificação pessoal, de status, ligados à constituição da identidade individual e social e que estarão cada vez mais irremediavelmente vinculados ao espaço da casa.

Carvalho (2008) também em suas análises coloca que o ideário burguês perpassa a vida pública e privada das mulheres, não importando a classe social, seja

elas da elite ou da classe trabalhadora. Neste sentido, tem como mola propulsora a idealização do consumo através da aquisição das novas tecnologias como forma de pertencimento social nas esferas dos extratos sociais, assim como ponto central nas relações públicas e privadas tendo nos artefatos o eixo de ligação como instrumentos dotados de caracteres sociais e culturais. Salientando que a figura masculina, nesse cenário, se constitui como figura central de poder revestida de uma armadura patriarcal, conservadora que centraliza no homem a visão de provedor das necessidades familiares.

Contudo, não se pode negar que, na atualidade, a submissão feminina vem sendo quebrada com o acesso das mulheres à educação e através das lutas feministas; todavia, ainda se enfrenta barreiras culturais, morais e sociais na divisão do trabalho doméstico na realidade brasileira e neste sentido a tecnologia doméstica de forma subjetiva apresenta às mulheres a ideia de conciliação entre as atividades domésticas e o trabalho produtivo, colocando para o ideário social a imagem de que as mulheres conseguem dar conta da vida pública e privada sem questionar as relações desiguais de trabalho vivenciadas diariamente pelo público feminino.

Como aponta Carvalho (2008, p. 19) a ótica de gênero possibilita vislumbrar papéis socialmente atribuídos a homens e mulheres que às vezes não se constituem como “divisões simétricas, autônomas ou equivalentes, mas de polos articulados numa rígida construção hierárquica”, o que se materializa, nessa vertente, como o trabalho doméstico e as relações de poder diante das funções femininas no contexto da vida privada.

As relações sociais são dinâmicas e espirais, estão envoltas em movimentos dialéticos. Como exemplos, têm os novos arranjos familiares que caminham na contramão do ideário social de família nuclear burguesa, o que possibilita um processo de resistência e luta para ampliação dos direitos igualitários.

Como aponta Hirata (2008, p. 218) “A divisão sexual do trabalho parece, assim, não evoluir no mesmo diapasão que a história da tecnologia, mas ser submetida a um peso histórico que torna possível apenas o deslocamento das fronteiras do feminino e do masculino, jamais a supressão da própria divisão sexual.” Segundo Hirata (2008) o debate em relação à divisão sexual do trabalho no espaço das discussões das ciências sociais tem correlação com o panorama histórico da sociedade, o qual durante anos ficou embasado em uma vertente binária de papéis atribuídos conforme o sexo biológico dos sujeitos, o que naturalizou os afazeres domésticos como atribuição feminina.

Como forma de ampliar o debate deve-se compreender o conceito de trabalho por meio da inclusão nos debates acadêmicos sobre o trabalho doméstico, trabalho não remunerado e trabalho informal, pois com a ampliação do conceito de trabalho inserindo esses elementos o trabalho invisível realizado pelas mulheres começa a ser vislumbrado no tecido social e a questão da dimensão sexual passe a ser notada na divisão do trabalho doméstico (HIRATA, 2008).

Contudo, não se pode negar que ocorreu um aumento do número de mulheres adentrando ao universo acadêmico, como apontam Kaizô Iwakami Beltrão e José Eustáquio Diniz Alves (2009), ao explicar sobre uma pesquisa do MEC/INEP/DEED que apontou, no ano de 2007, em relação às matrículas no ensino superior, que de um total de 4.880.381 cerca de 2.680.978 eram do público feminino, neste sentido, conclui-se que grande parte (54,93%) das matrículas foram realizadas por mulheres.

Todavia, segundo Helena Hirata (2001) com a ampliação da mão de obra feminina qualificada ocorreu o fenômeno da bipolarização das funções do trabalho feminino, de maneira que de um lado se tem mulheres com um alto grau de qualificação, principalmente, nas produções intelectuais com salários expressivos no cenário nacional (médicas, advogadas, engenheiras, professoras universitárias, gerentes, dentre outras) e no outro lado um grande contingente de mulheres em ocupações que requerem pouca qualificação e em serviços com baixos salários no contexto nacional e sem reconhecimento social.

Nota-se que a gênese do ensino superior com acesso às mulheres tem sua origem nos Estados Unidos da América, conforme aponta Nathalia Bezerra (2010, p. 3), ao relatar que a entrada das mulheres na universidade se deu “nos Estados Unidos no ano de 1837, com a criação de universidades exclusivas para as mulheres. É no estado de Ohio que surge a primeira universidade feminina o *women’s college*”.

A história demonstra que durante o período colonial no Brasil, as mulheres eram excluídas da frágil educação formal que existia no país (IPEA, 2004). A conjuntura de um país que tinha suas raízes fincadas nas relações de trabalho escravocratas e com um cenário voltado à economia agroexportadora contribuiu para um ideário de família alicerçado nas concepções patriarcais tendo sua mola propulsora no caráter elitista de padrões classistas e conservadores, como ressaltam Beltrão e Alves (2009, p. 127), ao relatarem que a “economia colonial brasileira, fundada na grande propriedade rural e na mão de obra escrava, deu pouca atenção ao ensino formal para os homens e nenhuma para as mulheres”.

Percebe-se que no período imperial não se obteve muito avanço em relação ao ensino para as mulheres. A escolarização, nesse período, tinha como principal objetivo educar as mulheres da classe abastada para a manutenção do casamento como aponta Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006, p. 229), em “algumas famílias mais abastadas, às vezes, elas recebiam noções de leitura, mas se dedicavam sobretudo às prendas domésticas, à aprendizagem de boas maneiras e à formação moral e religiosa”. Logo, o objetivo principal ainda era prepará-las para o casamento.

Adentrando o século XIX o cenário se configura com a abertura de algumas escolas para o público feminino, sendo as escolas denominadas normais o principal foco de formação das mulheres nesse período:

Ao sexo feminino cabia, em geral, a educação primária, com forte conteúdo moral e social, dirigido ao fortalecimento do papel da mulher como mãe e esposa. A educação secundária feminina ficava restrita, em grande medida, ao magistério, isto é, à formação de professoras para os cursos primários. As mulheres continuaram excluídas dos graus mais elevados de instrução durante o século XIX (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 128).

As poucas que concluíam a educação secundária estavam restritas a ministrarem aula no Magistério, ao ensino primário. A esse respeito Aranha (2006) pontua que no final do século XIX com a instalação da seção feminina na denominada Escola Normal da Província, datada de 1875, foi possibilitado às mulheres cursarem a carreira de magistério. Sendo esta profissão considerada uma das poucas aceitas pela sociedade para a mulher exercer, no contexto do acesso ao universo do ensino superior ainda estava vetado às mulheres, tendo em vista que os exames eram permitidos apenas para os homens:

De qualquer forma, as mulheres achavam-se excluídas da possibilidade de acesso aos cursos superiores, mesmo que se preparassem adequadamente em escolas particulares ou com preceptores. Isso porque para tal não se exigiam diplomas, mas era necessário fazer os exames preparatórios aplicados pelo Colégio D. Pedro II, destinados exclusivamente ao público masculino. (ARANHA, 2006, p. 230).

No contexto do ensino superior no país o acesso era eminentemente masculino, sendo que apenas no ano de 1881 o decreto imperial possibilitou o acesso ao ensino superior à mulher (BELTRÃO; ALVES, 2009). Lembrando-se que as primeiras escolas superiores no Brasil são datadas do ano de 1808 com o curso de Medicina, seguida dos cursos de Engenharia e Direito, no ano de 1810, segundo dados do IPEA (2004).

Esse cenário de negação do acesso às mulheres ao ensino superior persistiu por muito tempo, tendo em vista que os estudos secundaristas eram caros e predominava o público masculino, sendo que os cursos normalistas não habilitavam

as mulheres para o ensino superior. Somente em 1887 que Rita Lobato Velho Lopes recebe o título de primeira médica no Brasil (BELTRÃO; ALVES, 2009).

Cabe ressaltar que foi por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 cujo objetivo foi a equiparação dos cursos de nível médio (normal, clássico e científico) que foi possibilitado às mulheres que tinham cursado o ensino médio normal participarem dos vestibulares para concorrerem às profissões do ensino superior (BELTRÃO; ALVES, 2009).

Não obstante, Maria Helena Bueno Trigo (1994) relata que somente depois da década de 1960 ocorreu uma maior presença das mulheres exercendo carreiras liberais e acadêmicas que têm sua origem em uma formação acadêmica universitária, percebe-se que desde a década de 1930 essas mudanças já apontavam no cenário nacional decorrentes das condições sociais e econômicas do período. A crise no mercado cafeeiro provocou mudanças culturais nas relações familiares, permitindo que muitos membros das famílias aderissem ao mundo universitário.

Segundo Trigo (1994), a entrada das mulheres nos bancos acadêmicos tem relação direta com a produção de mudanças no contexto das relações sociais e econômicas, nos códigos de sociabilidade que provocam alterações nas relações de gênero que no presente momento estava alocado em um viés tradicionalista e conservador, essas novas percepções provocaram um olhar social e familiar a respeito do lugar da mulher na sociedade. Contudo, cabe ressaltar que o tecido social ainda no seu imaginário e nas expressões da sua veia cultural carrega:

A ideologia, largamente difundida em nossa sociedade e internalizada pelas próprias mulheres, de que os rendimentos do trabalho seriam apenas 'complementares' ao orçamento doméstico, contribui para 'justificar' que a mulher receba menos do que o homem, mesmo quando realiza tarefas semelhantes (BRUSCHINI; ROSEMBERG, 1982, p. 17, grifos da autora).

Percebe-se que para as mulheres alcançarem patamares de qualificação profissional foram muitos anos de luta e perseverança por parte das pioneiras da educação e mesmo assim ainda se enfrenta um ranço histórico de desqualificar a competência técnica de muitas mulheres em relação ao mesmo nível de competência dos homens, mesmo estando estabelecido no ordenamento jurídico brasileiro que "homens e mulheres têm direitos iguais e não pode ocorrer discriminação por raça, sexo, idade, dentre outros." (CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, 1988).

Mesmo tendo uma égide jurídica, o sistema capitalista consegue orquestrar a desvalorização de muitas profissionais (e profissões) diante do cenário social, este fato é notável "Quando qualquer profissão está direcionada para o atendimento da

população de baixa renda, o sistema capitalista consegue levá-la a perder sua qualificação profissional e seu poder aquisitivo”. (ALMEIDA, 1998, p. 63).

O IPEA demonstrou em pesquisa realizada no ano de 2011 que a inserção da mulher no mundo do trabalho tem como cerne a busca pela construção da sua identidade, sua sociabilidade e para obter maior autonomia econômica em sua vida, condições que levam a constituição de uma autonomia plena, nesta lógica, o retorno aos bancos acadêmicos se tornam essenciais para uma melhor qualificação profissional e adensamento dos saberes com intuito de galgarem melhores oportunidades no mundo do trabalho.

Diante das considerações expostas, a problemática de pesquisa posta neste projeto é: Quais foram as trajetórias e vivências de mulheres na busca pela conclusão do seu processo de formação em Serviço Social em uma instituição de ensino privado de Curitiba, Paraná?

Elenca-se como objetivo geral desta tese: analisar quais foram as trajetórias e vivências de mulheres para concluírem seu processo de formação em Serviço Social em uma instituição de ensino privado de Curitiba, Paraná.

Com relação aos objetivos específicos, estão assim delineados:

- Discorrer sobre o processo educacional das mulheres no contexto da educação brasileira.
- Discorrer a historicidade do Serviço Social.
- Investigar desafios vivenciados pelas entrevistadas no processo de formação profissional.
- Identificar mudanças ocorridas na trajetória de vida das participantes da pesquisa no processo de formação profissional.
- Evidenciar transformações vivenciadas pelas entrevistadas após a conclusão da graduação.

1.1 Metodologia Da Pesquisa

A compreensão do ato de pesquisar a qual se embasa essa tese tem como eixo conceitual a descrição de Demo (1996, p. 34) que insere a pesquisa como uma “[...] atividade cotidiana considerando-a como uma atitude, um questionamento sistemático crítico e criativo, mas a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”. Nessa linha de

pensamento Minayo (1993) salienta que a pesquisa se constitui de uma ação que nos aproxima de forma constante da realidade, essa aproximação nunca se finda, pois está no campo da combinação entre teoria e dados. Tendo em vista que a realidade é dinâmica e dialética logo o ato de pesquisar não é estanque.

Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa (SEVERINO, 2007) por pesquisar e analisar quais foram as trajetórias e vivências de mulheres para a ampliação do seu processo de formação, compreende-se que há uma análise com base tanto no universo quantitativo pelo número expressivo de entrevistadas como na subjetividade dos sujeitos participantes da pesquisa que somente por análise de dados quantitativos não abordaria a essência das entrevistadas.

Com relação ao objetivo do estudo, por meio de um levantamento quantitativo com um universo de 160 assistentes sociais que se formaram entre 2012 e 2019, dos quais foi selecionada uma amostra de 77 mulheres em virtude de termos os e-mails para encaminhamento do questionário nos arquivos pesquisados. Optamos pelo questionário on-line para coleta de dados da pesquisa em virtude de estarmos vivenciando um momento de pandemia devido ao COVID-19.

Como método que possibilite a coleta efetiva das informações e dados necessários para a elaboração da tese, opta-se da investigação pela utilização da pesquisa exploratória, já que “[...] os estudos exploratórios se caracterizam por serem mais flexíveis em sua metodologia, em comparação com os estudos descritivos ou explicativos, e são mais amplos e dispersos que estes dois últimos tipos.” (SAMPLERI *et al*, 2005, p. 60).

O último momento refere-se a análise dos dados com base na pesquisa bibliográfica (GIL, 1995) realizada nas fontes primárias, diretamente ligadas ao tema, e às fontes secundárias, que é a literatura de base para interpretação dos fenômenos

4 Ressalta-se que o momento pandêmico do COVID-19, assolou muitas vidas, dentre elas grande parte de mulheres da classe popular, as quais não tiveram a proteção garantida por parte do Estado e necessitaram permanecer nos espaços de trabalho, para manter as condições financeiras da sua família, assim como, muitas mulheres e homens que atuavam nos serviços essenciais da sociedade que tiveram suas vidas finalizadas por conta da contaminação do vírus. Vidas que talvez poderiam ter sido poupadas se ocorresse uma política pública de intensificação de vacinação em massa por parte do Estado, porém, a percepção foi de um nítido desprezo pela vida dos sujeitos, em especial, as pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social e risco, tendo em vista que é o público com menos recursos financeiros. Sendo assim, enquanto pesquisadora de gênero e tendo uma vertente crítica não poderia silenciar diante do quadro catastrófico de uma política negacionista pela vida por parte do Estado, tendo em vista que não acredito em neutralidade política e que a minha trajetória profissional e pessoal se constituiu da construção de saberes e conhecimentos científicos alinhados em um lugar de fala e resistência contra qualquer forma de desigualdade social, política, econômica e cultural.

das relações de gênero e o retorno à escolarização, além da interface com o trabalho produtivo e reprodutivo, divisão social, sexual e doméstico do trabalho através dos artefatos. Em relação à análise de dados optamos por utilizar a análise de conteúdo tendo como base a explicitação de Laurence Bardin (2009, p. 42) que constitui:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Entende-se que a análise de conteúdo permite a captação dos dados coletados para interpretação e análise além das falas objetivas, indo ao encontro da subjetividade e dos significados da interpretação e análise das informações coletadas vislumbrando o que está oculto. Nesse sentido, a análise de conteúdo através da técnica de sistematização, descrição objetiva oportuniza aos/às pesquisadores/as uma interpretação e análise que se aproxime mais da realidade do fenômeno estudado. No que condiz com a estrutura da tese, a pesquisa está dividida em introdução, três capítulos e considerações finais.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO MUNDO E A JORNADA DAS MULHERES

[...] Gênero é uma construção social. Muitas vezes, porém, quem diz não sabe o que isso significa; mas todo mundo está de acordo que o gênero não é biológico, que ele é social. Esse é o único acordo; não existe consenso sobre mais nada; cada uma pensa o gênero de uma maneira diferente: umas são pós-modernas, outras são humanistas, outras partem da diferença sexual, outras são indiferentes à diferença sexual, enfim, há feminismos, teorias feministas e não “a ‘teoria feminista’ no singular. A liberdade de pensar quando não se tem modelo – isso é o que acontece – é muito saudável; cada pessoa tem a liberdade de pensar o que bem entender e depois quem sabe, quando essas ideias amadurecerem, haverá um corpo mais coeso de teorias ou, então, talvez uma teoria feminista. Mas eu duvido muito, exatamente por causa das interseções de classe, de etnicidade, que impedem a existência dessa homogeneidade (SAFFIOTI, 2000 p. 23)

Ao longo da jornada dos seres humanos na terra os conhecimentos foram sendo repassados às novas gerações com o intuito de manutenção da espécie. Dessa forma, pode-se afirmar que a educação e o trabalho têm um viés ontológico e histórico, já que a linha histórica proporcionou a evolução através da educação dos seus próprios pares (SAVIANI, 2007).

No entanto, o ato de educar nos tempos pré-históricos era vivenciado pela prática diária da realização das atividades das comunidades, não tinha uma pessoa determinada para ensinar e repassar o conhecimento às crianças e aos jovens, essa prática era exercida por todos do grupo social (PONCE, 2007). A ação pedagógica naquele período tinha o propósito de manter a sobrevivência da tribo. No entanto, as transformações nas relações de sobrevivência das tribos com o surgimento de classes sociais também geraram alterações nos processos educativos, os quais segundo Aníbal Ponce (2007) têm vinculação direta com a divisão em classes sociais e a insuficiência da produção de alimentos aliada à origem da propriedade privada.

Esses processos educativos, para o autor, geraram condições diferenciadas no grupo a certas pessoas, pois colocou divisões aos integrantes com condicionantes de sexo e idade com o intuito de ampliar o rendimento do trabalho, porém, acabou por criar colocações privilegiadas dentro da própria comunidade.

Outro ponto de análise de Ponce (2007) é que as técnicas para ampliar a produção da lavoura e para domesticação dos animais auxiliaram no aumento de

excedentes, o que gerou o esquema de trocas do que sobrava de uma tribo com outra, dessa forma, observa-se que a concepção de trabalho vai adquirindo um valor e as pessoas que estavam em posições privilegiadas na tribo começam a reter o conhecimento para passar para os filhos e não mais de forma coletiva, o que caminha no sentido de manutenção do poder nas mãos dos laços sanguíneos, como os filhos dos privilegiados. Nessa conjuntura, nasce a questão de gênero, sendo que o conhecimento feminino é desprezado em relação ao masculino no cenário social (PONCE, 2007).

Nessa reestruturação da realidade social, o conhecimento se torna arma de dominação e poder, sendo muito utilizado em rituais religiosos para perpetuar a ideia que a desigualdade social era nata e não fruto de uma construção social, sendo algo estanque e que não poderia ser transformado e nem questionado.

Portanto, o conhecimento a partir das mudanças sociais ficou retido nas mãos de poucos, o que causou uma alteração radical nas relações sociais tendo sua gênese na propriedade privada e na nova divisão social do trabalho. Nesse contexto, nascem duas classes sociais: a classe detentora da propriedade privada e a que não tinha terras. Constituindo uma pequena parcela de sujeitos que explorava uma grande massa populacional.

Diante dessas novas relações sociais os processos educacionais também sofreram transformações. O trabalho passa a ser desconectado da educação, sendo divididos em duas vertentes, os que tinham as terras e os que não tinham as propriedades. Como menciona Demerval Saviani (2007, p. 155), “A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.”

A concepção do nome escola tem sua origem na Grécia Antiga, a qual tem o significado de lugar do ócio, tempo livre de acordo com Mario Alighiero Manacorda (1996). Desse modo, a educação que era realizada pelos integrantes da comunidade ou pelos pais passa a ser exercida por um mestre que tinha o domínio da escrita, da leitura, de música, arte e até mesmo da ginástica, porém, só as pessoas livres tinham acesso a essa educação. Aos sujeitos não livres era destinada a aprendizagem junto à convivência com as pessoas mais velhas, na prática das ações produtivas. Nessa vertente, Rosilene Maria Rodrigues (2015, p. 86, grifos da autora) salienta que:

Essa separação aprofundou ainda mais a divisão social do trabalho, tanto que a “escola” passou a ser referência para organizar a educação dos que dispunham de “tempo livre, ócio e lazer”, instruídos para o discurso de comando, ou seja, para governar. Uma nítida expressão de domínio de uma classe sobre a outra.

Assim, o hiato entre os que detinham o poder e os que não tinham acesso à escolarização fez com que ocorresse um acirramento da desigualdade social, gerando uma desvalorização do conhecimento produzido pela classe popular, o qual era considerado inferior. Um bom exemplo para essa desvalorização se encontra nos relatos históricos da Grécia Antiga, os quais demonstravam a relação de poder constituída através do pensar e discursar, no sentido, de capacitar guerreiros provindos da classe dominante que, ao envelhecerem, tornavam-se políticos.

As classes populares não tinham nenhuma educação formal, contudo, para a manutenção do *status quo* daquela sociedade era ensinado que a realidade posta era a natural, sem questionamentos para sua mudança, ou seja, pregava a aculturação junto às massas populares.

Na mesma linha de reflexão Saviani (2003) salienta que foi na Grécia que começou a história da educação a qual embasou muito dos conhecimentos educacionais atuais. Tendo em vista que na Grécia houve dois momentos distintos que dividiram a civilização no que tange a educação: a homérica e o nascimento da filosofia. Sob o ponto de vista da educação homérica, o fenômeno educativo não tinha um cunho de organização institucional. O aprendizado ocorria no cerne dos núcleos familiares e através dessas relações as crianças e jovens aprendiam o que seria útil para a sua vida, essa forma de educação fazia parte do contexto cultural dessa sociedade o que ocorria de forma naturalizada (JAEGER, 1986).

A percepção de Henri-Irénée Marrou (1998), também ressalta as características da educação homérica ao privilegiar uma aristocracia de guerreiros. Na ótica do nascimento da filosofia grega, essa tinha como objetivo explicar de forma coesa o mundo. Com o passar dos anos, novas temáticas foram sendo objetos de reflexão filosófica.

Com a filosofia, os gregos instituíram para o ocidente as bases e os princípios fundamentais do que chamamos razão, racionalidade, ciência, ética, política, técnica, arte. Para tanto, basta observar que são gregas as palavras como: lógica, técnica, ética, política, monarquia, anarquia, democracia, física, diálogo, dentre muitas outras. Dessa maneira, podemos perceber a influência predominante da filosofia grega sobre

a formação do pensamento e das instituições das sociedades ocidentais. (CHAUÍ, 2006).

A educação romana se caracterizava pelo caráter patriarcal, ou seja, na qual o pai exercia a máxima autoridade sob a relação da família. Já o período do Renascimento passa por uma transformação onde o ser humano buscava a individualidade, o poder da razão e do espírito da liberdade crítica, ou seja, inclinava-se ao racionalismo.

Uma vez que no período da Antiguidade o conhecimento estava atrelado à classe dominante e na Idade Média a igreja tem um papel fundamental na questão educacional, esse período foi marcado pelos senhores e pelos escravos, o clero religioso se volta à manutenção das relações de dominação da estrutura social que já estava posta nesse período (PONCE, 2007).

A educação vigente sob a órbita da Igreja Católica tinha como vertente o místico, os professores⁵ eram mestres com cunho religioso que atendiam os adolescentes da nobreza. O Clero pronunciava que as pessoas eram iguais perante Deus, porém, a educação só era ofertada a quem pertencia a classe dominante e que fossem homens. Segundo Ponce (2007), nessa época tinha-se duas escolas: uma que formava os religiosos, escolas para Oblatas, cuja educação era de cunho doutrinário religioso e as escolas para a formação da classe vulnerável que tinha como função somente pregar a doutrinação cristã sem ensinar a ler e escrever.

No entanto, os nobres que não queriam se tornar religiosos tinham a opção de serem instruídos pelas escolas externas, as quais tinham a função de formar “juristas doutos, secretários práticos e dialéticos hábeis, capazes de aconselhar imperadores e de fazer-se pagar regimento pelos serviços, eis os produtos das escolas ‘externas’ dos monastérios.” (PONCE, 2007, p. 93).

Cabe ressaltar que os embriões dos centros universitários no ocidente se constituíram na Idade Média, cuja contribuição auxiliou na construção do pensamento Iluminista. Esses ideais também foram absorvidos pela eminente burguesia da época e findou com a Revolução Francesa. Sendo que um dos ganhos dessa Revolução foi o deslocamento da Igreja Católica do processo educacional das massas populares, implementando no lugar os ideais da igualdade entre os sujeitos, porém, somente dos sujeitos que fossem pertencentes à burguesia.

⁵ Nesse período a docência era exercida apenas por homens.

Com o advento do comércio nos Burgos e a expansão da burguesia ocorreu um aumento das corporações de ofício, que eram espaços coletivos de algumas categorias profissionais como: ferreiros, carpinteiros, sapateiros, dentre outras. Nesses lugares havia os mestres que eram os donos das oficinas, os oficiais que eram os assalariados e os jovens aprendizes que não tinham nenhuma remuneração, recebiam apenas o ensinamento do ofício. O ensino nessa perspectiva não estava separado do trabalho, mas tinha sua base em atividades manuais.

Em relação às crianças Mariano Fernández Enguita (1989) pontua que no período antecedente à Revolução Industrial, sempre ocorreu na sociedade algum artifício preparatório para integrar as crianças nas relações sociais de produção, esses artifícios ocorriam com a sociedade Romana Arcaica, na Idade Média e no Ocidente, na qual as famílias trocavam as crianças entre elas para a formação de aprendizes, também nas classes abastadas esse costume ocorre, porém, as crianças são conduzidas para serem pajens ou escudeiros.

O autor também explicita que a inserção da criança ou do jovem em outro núcleo familiar prevenia que a relação da afetividade com o núcleo familiar de origem atrapalhasse o desempenho diante da aprendizagem do novo ofício. Outro ponto relevante desse período é em relação aos órfãos, mendigos, desvalidos, os quais eram encaminhados para hospitais, asilos, orfanatos e outras instituições.

Com o desenvolvimento do processo da industrialização se observou na geração de crianças órfãs mão de obra barata para as indústrias e a possibilidade de doutrinar as mesmas. (ENGUITA, 1989). Esse processo percorreu diversos países europeus, retirando crianças e adolescentes órfãos das instituições para moldá-las no sistema de produção ou levando até os orfanatos a cadeia produtiva.

O escritor também relata que por muito tempo os intelectuais temeram levar a educação até os pobres, se destacam nesse posicionamento John Locke, Francis Bacon, Le Bignon-Mirabeau. Todavia, havia resistência a esse pensamento por parte de alguns intelectuais, tais como Oliver Cromwell, Richard Mulcaster, dentre outros.

No decorrer dos tempos pensadores como Nicolas de Condorcet, e outros começam a debater a importância de um processo educacional para os pobres, porém, somente no sentido de moldá-los para o sistema, sem produzir questionamentos, a educação voltada para os preceitos morais e de aceitação do seu papel na sociedade.

Ao se estabelecer as primeiras teias do sistema capitalista, os industriais contrários à educação da classe trabalhadora, começam a rever essa questão, pois o processo das relações de produção sofre alterações significativas e surge a necessidade de um novo perfil de trabalhador/a, mais qualificado/a, dócil, com extrema pontualidade, postura e seguindo a ordem posta do sistema capitalista. Nessa lógica:

A sociedade burguesa/capitalista ascendeu ao poder, dominou os espaços de ensino, determinou o modo de sua difusão e idealizou o sistema público de ensino visando a manutenção da sua ordem. O processo produtivo se transformou, e conseqüentemente o processo educativo também. A sociedade burguesa fez com que o Estado voltasse a protagonizar a organização da instrução, mediante os ideais de uma escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória. Mas, ainda separando os processos de instrução e de trabalho. (RODRIGUES, 2015, p. 88).

Na mesma linha de pensamento Saviani (2007) enfatiza que o modelo econômico capitalista manteve o processo produtivo separado do ensino educacional, isto é, “[...] nas sociedades de classes, a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma de separação entre escola e produção.” (SAVIANI, 2007, p. 157). Percebe-se que a dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual no decorrer da historicidade assume uma duplicidade, já que:

[...] a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. [...] após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação do tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. (SAVIANI, 2007, p. 157).

Em relação às escolas de iniciativa popular assim como a de perspectiva marxista, Enguita (1989), relata que houve certo movimento do sentido de autoinstrução, mas foi sufocado pelas correntes tradicionais. No contexto americano surge um desenvolvimento mais avançado da indústria e um grande contingente de imigrantes, que são conduzidos a uma perspectiva de “americanização”, como aponta o autor. A escola tem um papel fundamental de adaptar os/as novos/as trabalhadores/as ao sistema de produção das indústrias implementadas em solo americano, ou seja, produzir sujeitos moldados dentro das novas necessidades de produção capitalista.

Enguita (1989) faz uma ressalva para o contexto dos africanos que estavam em terras americanas, os quais eram educados de forma diferenciada dos demais, embutido nessa parcela da população o sentimento de subordinação, aceitação do seu papel na sociedade, não questionamento da sua situação social, pois eram

considerados inferiores aos/às demais trabalhadores/as. Com o advento da perspectiva de Taylor no sistema de produção, o sistema educacional também caminha nessa vertente ao ponto de se estabelecer a figura do especialista em eficiência no contexto educacional.

A evolução do processo educacional em diversas partes do mundo, passa por transformações, entretanto, com a implementação do sistema capitalista a educação em parte é capturada para moldar os/as novos/as trabalhadores/as, isso ocorre por alguns fatores, como por exemplo, a forte influência dos donos do capital diante do poder Estatal, assim como as iniciativas privadas, a construção da ideologia de aliar as escolas às necessidades das indústrias, já que as instituições educacionais treinam os sujeitos para o campo do trabalho assalariado.

Nota-se um processo quase de linha direta, muda o processo de produção, logo se altera o processo da metodologia educacional, em prol da adequação dos sujeitos ao novo modelo de produção. Essa percepção ainda impera em muitas sociedades capitalistas, na contemporaneidade, principalmente em países em desenvolvimento, ao receberem, por exemplo, uma multinacional, altera-se o sistema educacional de forma regional, estadual ou até mesmo nacional para atender as necessidades de profissionais **qualificados** para o perfil de produção da multinacional. O que, em muitos casos, altera a relação cultural, social, econômica e política dos atores sociais dessa sociedade. Contudo, o autor também ressalta que a educação mudou, através de revoltas e contra revoltas, pois a escola atual é um resultado temporário de conflitos ideológicos, organizativos e sociais.

No decorrer do desenvolvimento do sistema capitalista, as bases estruturantes da sociedade começam a mudar tanto no contexto cultural, social como econômico, tendo em vista que nos centros urbanos as primeiras indústrias são implementadas gerando um fluxo migratório das pessoas que viviam no campo para as cidades, pois o cenário social se constituía do ideário de novas necessidades e estas exigiam a produção em grande escala.

Em virtude dos fatos mencionados, a alfabetização começa a ser vista com outros olhos, pois o conhecimento intelectual era necessário para atender aos novos padrões do mundo do trabalho, isto é, o manuseio das máquinas nas fábricas, o qual precisava de um saber qualificado, logo o saber intelectual foi apropriado para beneficiar a disseminação do sistema capitalista.

No contexto das políticas educacionais os Estados, no período da Revolução Industrial, começam a implementar um sistema de educação básica. Nesse sentido, Saviani (2007, p. 159) salienta que “[...] a Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.” Contudo, o ensino ofertado não era para toda a classe popular, mas sim para a classe operária que precisava produzir e não danificar o maquinário.

Nessa realidade, duas formas de ensino se instalam: uma voltada a atender a elite e produzir intelectuais e outra voltada para formação dos dominados, isto é, buscando atender os interesses dos donos do meio de produção, realizando um ensino profissionalizante junto aos operários. No entanto, cabe ressaltar que:

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o Homo faber não pode ser separado do Homo sapiens. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e, portanto, contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento. (GRAMSCI, 1957, p. 121 *apud* MÉSZAROS, 2002, p. 49).

Contudo, foi a partir do século XIX, que o Estado tem maior participação nas questões educacionais, porém, a base estava pautada nos alicerces da burguesia (NOSELLA; AZEVEDO, 2012). Na contramão do ideário burguês de escolarização, o italiano Antônio Gramsci (2004) fomenta a criação da Escola Unitária, cujo objetivo era uma formação voltada para as classes populares no sentido de formar “quadros dirigentes e de cidadãos em geral” (NOSELLA, AZEVEDO, 2012, p. 26).

Nesse sentido, a educação emancipadora pode ser uma possibilidade de construção de um novo sistema educacional, a esse respeito o próximo tópico objetiva uma reflexão em relação a intersecção educação e trabalho para além de uma lógica capitalista.

2.1 Educação e trabalho: laços indissociáveis

A concepção de educação compreendida neste estudo parte do pressuposto de que ela faz parte da constituição do ser social. Nesse sentido, o processo educacional se faz a partir de uma rede complexa de articulações na teia social. Na contramão da vertente adotada nesta tese, o que se estabelece no cenário educacional é a percepção de um processo educacional voltado para atender as diretrizes do sistema capitalista, o qual endossa a organização da sociedade civil no

sentido de ampliação da desigualdade social no momento que faz da educação uma apropriação da mercantilização.

Já que esse sistema de educação auxilia na acumulação do lucro pelos exploradores desse nicho comercial, cuja educação emergente se tornou e se constitui da expropriação intelectual da sua produção. Isso gera uma contradição entre um serviço que tem como função social oportunizar à sociedade civil uma forma de sociabilidade que venha produzir a ampliação da igualdade e a constituição de práticas sociais que tendem a diminuir os *apartheids* sociais, mas no seu núcleo gera uma apropriação da educação como comércio.

Para Gramsci (2004) a educação era a forma de superação da reprodução capitalista e a transformação do cenário caótico em um lugar de formação, reflexões e informações no tecido social, tornando harmonioso e equilibrado o processo educativo sem a dicotomia entre a educação técnica e a intelectual, o que leva a educação para além dos muros acadêmicos. Nessa lógica, a aprendizagem educacional “[...] deve ser realizada todos os dias: nas mentes e corações de todos os homens e mulheres, nas famílias, na praça, nos campos, na mídia, e obviamente, nas escolas.” (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 28).

Com a mesma perspectiva de uma educação totalizante, István Mészares (2002) também aponta que o processo educacional vai além de uma instituição de ensino. Para findar com o ideário do sistema econômico capitalista a educação não deve estar relacionada apenas às questões formais, “[...] elas devem ser essenciais. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.” (MÉSZARES, 2002, p. 45)

Ademais, a educação, como dimensão da vida social, está alicerçada em uma teia de relações sociais compostas por contradições e sociabilidades que fazem parte da constituição de uma sociedade. Logo, a educação como função social pode ser auxiliadora nos projetos e lutas sociais, ou seja, ultrapassam os muros acadêmicos, entretanto, não se pode negar que nesses espaços educacionais está o seu *locus* de debates privilegiados (CFESS, 2011).

No entanto, as lutas empreendidas no campo das políticas educacionais foram e são concretizadas devido aos movimentos sociais e a ação dos/as trabalhadores/as, já que na historicidade do processo de sociabilização, muitas vezes, a aplicação do educar e trabalhar vivenciavam sentidos opostos.

Na contemporaneidade, a educação e o trabalho atingem patamares de aproximação com a efetivação de legislações educacionais. Um exemplo, dessas conquistas, no cenário brasileiro, é a própria Constituição de 1988 que enfatiza a garantia de direito, acesso e permanência na escola, assim como, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, instrumentos legais, que têm como propósito endossar a busca de uma formação para os sujeitos com base na cidadania, na formação para o trabalho e como sujeitos participantes da sociedade, na primazia da qualidade de ensino e qualidade dos serviços ofertados.

No entanto, na década de 1990, em virtude do acirramento da política neoliberal ocorreu uma desaceleração dos avanços na busca pela efetivação dos direitos sociais. Nessa conjuntura a educação foi um dos setores mais atingidos com a redução de recursos, além da implementação do processo de ampliação da educação privada em detrimento do ensino público. Além desse processo de redução de recursos para a pasta educacional no país, outros fatores se fazem presentes como:

O baixo rendimento, o desinteresse pelo aprendizado e evasão escolar, dentre outros, tem sido citado como as grandes dificuldades dos avanços destes alunos. As mais diferentes literaturas têm demonstrado que estes indicadores, não se constituem em fatores exclusivamente relativos à escola, e sim a fatores que estão aliados a outras formas de expressão dos problemas de âmbito social enfrentados pelo educando e sua família. (CFESS, 2001, p. 11).

Nota-se que a essência da construção de um sujeito autônomo e na vertente de um ser social que alcance a emancipação na lógica do capitalismo não se efetiva, tendo em vista que o Estado regula essas políticas educacionais no viés de conformidade das primícias exigidas pela classe burguesa para a manutenção do *status quo* do tecido social, sendo a emancipação um desejo utópico.

Em contrapartida, a luta dos/as trabalhadores/as caminha no sentido de buscar melhores condições de ascensão social e econômica, sendo a educação uma das formas de concretizar as mudanças necessárias. Nessa linha de pensamento, Michael W. Apple (2002) coloca que as escolas são também um reflexo do cenário social, isto é, constituem-se como instituições culturais e econômicas, as mudanças no mundo do trabalho promovem transformações no processo educacional. Tendo em vista que segundo Apple (2002, p. 26):

As escolas [...] exercem na reprodução de uma ordem social estratificada que continua sendo notavelmente iníqua em termos de classe, gênero e raça [...] o sistema cultural e educacional é um elemento excepcionalmente importante

na manutenção das relações existentes de dominação e exploração nessas sociedades.

No entanto, o espaço da escola enquanto instrumento de disseminação de conhecimento e saber também se constitui como um *lócus* do contraditório já que os atores que constituem o espaço educacional não são inertes às questões que permeiam o tecido social.

As escolas exercem papéis importantes na criação das condições necessárias para a acumulação de capital [...] as escolas devem ensinar os estudantes a serem críticos. Entretanto, as capacidades críticas podem servir também para desafiar o capital. Esses conflitos ideológicos permeiam as nossas instituições educacionais e nelas desenvolvem-se todos os dias. (APPLE, 2002, p. 31)

Nota-se que o espaço educacional é uma arena de embates ideológicos que, na atualidade, enfrenta grandes desafios no sentido de combater práticas imediatistas, e a manutenção da ordem capitalista discriminatória, dentre outras. Conforme aponta Ivo Tonet (2016) o acesso à educação está cada vez mais tendo barreiras, principalmente em relação aos conteúdos abordados, os quais têm como características, na atualidade, a fragmentação, a alienação, a pobreza intelectual, sendo alinhados à ordem do mercado de trabalho, levando os sujeitos a uma formação empobrecida, unilateral, deformada e desvinculada das reflexões macrossociais.

Dessa forma, compreende-se educação como “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto de homens”. (SAVIANI, 2012, p. 21). Essa percepção caminha na direção de uma educação para além da formação profissional e busca seu sentido ontológico, já que essa análise tem como base uma articulação com as relações do trabalho e a categoria central do ser social.

Essa percepção segue a linha de que o sujeito social precisa de interação com outros sujeitos para seu desenvolvimento psicossocial, sendo assim, a educação pode ser uma ponte dessa interação já que está intrínseca com o trabalho, logo, para o ser humano adquirir as técnicas para execução do trabalho passa por um processo de aprendizagem e como essa apreensão ocorrerá dependerá da realidade em que os sujeitos estão expostos diante das interferências sociais, políticas, culturais e econômicas (RODRIGUES, 2015).

Em um contexto capitalista perde-se a essência ontológica do sujeito, porquanto este caminha na direção de um processo alienante e de coisificação no processo de trabalho, essa relação também tem reflexão no contexto educacional, já que o tecido social expressa em grande parte dos setores as especificidades do

sistema econômico que o regem, sendo assim, o sistema capitalista influencia na estrutura do sistema educacional. Percebe-se que o objetivo está voltado em grande parte para a formação que atenda o mercado de trabalho. Antônio Gramsci (1992, p. 14) evidenciou essa característica da educação quando mencionou que:

Nessa polêmica, sobre a formação cultural das massas, por exemplo, acaba defendendo as atividades formativo-culturais para o proletariado em geral, mas rejeita a ideia de formá-lo dentro de uma cultura abstrata, enciclopédica, burguesa, que efetivamente confunde as mentes trabalhadoras e dispersa sua ação.

Ao falar de educação Gramsci (1992) coloca que a educação não está voltada para a formação cultural e humana dos sujeitos e sim atua em um viés enciclopédico, de forma a negligenciar o contexto histórico-cultural das pessoas. Outra questão, segundo o autor, é o ponto de se ter uma escola dualista, isto é, a disseminação de uma educação diferenciada para as classes.

Essa educação tem os pilares nas transformações tecnológicas no mundo. As relações de trabalho e educação também sofreram mudanças, pois a intensificação dos processos de apropriação do sujeito social tornou-se patamar de coisificação do ser social, o que gera uma ampliação da produção e reprodução das condições de dominação do homem sobre o homem, sendo que na sociedade capitalista essas condições são geradas pelo próprio sistema econômico.

Ao observar-se a conjuntura atual da educação e buscar a construção de um ensino educacional com qualidade, no viés da emancipação dos sujeitos, os quais tenham condições reais de desenvolver sua práxis com base nos direitos humanos e sociais e tendo o trabalho como categoria central, acredita-se que somente pela transformação do modo de produção e da ordem capitalista seja possível a construção desse ideário.

Ao pensar a educação de maneira mais ampla busca-se uma construção que envolva os núcleos familiares, as instituições de educação, as mídias de comunicação, as entidades religiosas, espaços socioculturais, dentre outros espaços.

Diante disso, sabe-se que a gênese da educação não ocorreu nos bancos escolares, mas sim nas relações entre os seres humanos, sendo considerada uma das características dos sujeitos sociais, como aponta Saviani (2007) que apenas os seres humanos são capazes de trabalhar e educar, porém, essas qualidades não são natas e sim se constituem no processo da produção social, sendo que no decorrer da historicidade humana a relação trabalho e aprendizagem foi mudando para atender às novas necessidades constituídas pelos seres humanos.

Nesse sentido, acredita-se em uma transformação social por meio da educação, no entanto, uma educação que vise a coletividade, como aponta René Capriles Makarenko (2002, p. 163) somente por meio de uma sociedade socialista se poderá alcançar uma coletividade efetiva, de forma que o bem-estar de cada um depende diretamente do bem-estar de todos.” Contudo, sabe-se que a transformação da sociedade não acontecerá como um passe de mágica, mas sim em alinhamento com a educação e o trabalho, isto é, a capacidade do sujeito se reconhecer no processo de trabalho para além do individualismo, mas em uma esfera da coletividade, já que:

A escola mais perfeita cientificamente nunca é suficiente para educar e formar o indivíduo: toda pessoa se educa e se forma prevalentemente por si mesma; todo mundo é antes de tudo um autodidata. A escola acelera a formação, é o sistema Taylor de educação, oferece um método, ensina a estudar, acostuma a uma disciplina intelectual e jamais pode substituir o espírito de iniciativa no campo do saber. A vida em geral, a experiência individual e coletiva são elementos que completam a escola, ou melhor, são completados pela escola, dependendo das situações, quer dizer, dependendo das classes sociais. (GRAMSCI, 1992, p. 62.)

A leitura que Gramsci (1992) faz da educação enquanto possibilidade de transformação da sociedade tem como elementos centrais o trabalho intelectual gerado na escola e o trabalho material realizado na fábrica. Nessa reflexão, o escritor coloca que a escola tem que ser viva, tendo em vista que os operários levam para esse espaço sua melhor parte, isto é, coloca nesse espaço a possibilidade de criação, já que no meio fabril o cansaço, a alienação obstrui o processo criativo, ou como afirma Karl Marx (2004) o trabalho, no modo capitalista, desumaniza o homem, mas também, por seu caráter dialético pode dependendo das condições humanizar os sujeitos, ou seja, o trabalho tem um caráter duplo. Essa característica tem como exemplo as articulações de resistência e lutas da classe trabalhadora em aversão a falta de direitos trabalhistas.

Uma questão importante mencionada por Marx (2004) em relação ao trabalho, na concepção de ser social, relata que a transformação do sujeito social tem base na interação ser humano e natureza, pois resulta em uma via de duas mãos já que ao transformar a natureza essa também age sobre o ser humano.

Destarte, o cerne do ser social está no trabalho. Todavia, essa transformação é realizada, por meio, da construção social, ou seja, não é nato, o que não ocorre com outros animais como, por exemplo, as abelhas que produzem o mel de forma natural, já o homem se apropria do mel, idealiza-o e constitui outros produtos com base na

matéria prima das abelhas, sendo esse processo impregnado de conhecimentos, podendo ser nomeado como procedimento educacional.

Como menciona Saviani (2007, p. 154), “Ele necessita aprender a ser homem⁶, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.”

Segundo Mézszares (2002) a educação pode ser uma forma de estratégia para atingir processos de transformações, já que em toda a ação humana ocorre um procedimento intelectual, cujo ser humano vivência desde seu nascimento até a sua morte, a constituição de conhecimento e o repasse desse conhecimento faz parte da natureza humana. A educação vivenciada na lógica burguesa traz em sua bagagem padrões moralista que conduzem a sociedade à manutenção do capital, usando de instituições como a escola, os núcleos familiares, a religião, a mídia e os próprios partidos políticos (RODRIGUES, 2015), espaços que trabalham para a reprodução da educação burguesa. Dessa forma:

[...] o capitalismo avançado pôde seguramente ordenar seus negócios de modo a limitar o período de educação institucionalizada em uns poucos anos economicamente convenientes da vida dos indivíduos e mesmo fazê-lo de maneira discriminadora/elitista. As determinações estruturais objetivas da normalidade da vida cotidiana capitalista realizaram com êxito o restante, a educação contínua das pessoas no espírito de tomar como dado o *ethos* social dominante, internalizando consensualmente, com isso, a proclamada inalterabilidade da ordem natural estabelecida. (MÉSZAROS, 2002, p. 81).

O Conselho Federal de Serviço Social compreende a educação como um componente:

[...] que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, e que, numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. Este complexo assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante. Integra, junto com outras dimensões da vida social, o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade. Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação. (CFESS, 2011, p. 16).

Contudo, em uma sociedade capitalista os ideais que permeiam o tecido social colocam o individualismo, o egocentrismo, como valores centrais em aversão

⁶ Ser homem nesse sentido está incluído ser mulher. Seria mais apropriado usar “ser humano”.

ao sujeito coletivo, constituindo um processo educacional doutrinário que visa o mercado e as capacidades individuais e competências valorizando a meritocracia.

Sendo assim, a educação no formato da manutenção do *status quo* do ideário capitalista não gera transformações na realidade social que possibilite a emancipação do ser social. No próximo tópico abordaremos o processo de acesso à educação pelas mulheres.

2.2 As mulheres e a educação: espaço de encontros e vivências

É notório que nas últimas décadas ocorreram avanços significativos no que se refere à inserção das mulheres em espaços socioculturais e econômicos da sociedade não contemplados no passado.

Contudo, barreiras em busca da equidade e igualdade de gênero ainda resistem no cenário contemporâneo, os estudos das pesquisadoras Bila Sorj (2000), Maria Cristina Bruschini (2007), Alice de Paiva Abreu; Helena Hirata e Maria Rosa Lombardi (2016), são alguns exemplos que explicitam uma crescente visibilidade das mulheres no mundo do trabalho, nos centros universitários e na própria busca pela autonomia e independência financeira, e os desafios impostos às mulheres.

As mulheres se deparam no seu cotidiano com a violência e seus desdobramentos, assim como, com as questões de discriminação institucional e social levando ao auge da misoginia e estereótipos que as desqualificam pelo simples fato de serem mulheres.

Essas questões também atingem o contexto educacional, por meio de ações que desvalorizam e desconsideram o conhecimento das mulheres, com o pagamento de salários inferiores em relação aos dos homens, menosprezo e desvalorização dos saberes produzidos por mulheres nas áreas das ciências exatas, por exemplo.

A história contada por muitas pesquisadoras, dentre as quais se encontram Londa Schiebinger (1989) e Françoise Collin (1992), enfatizam que por muito tempo o cérebro teve um sexo, isto é, o sexo das ciências que era predominantemente masculino, isto não significa que as mulheres não participavam dos processos científicos, todavia, a elas eram negados o reconhecimento e visibilidade diante de parcerias técnicas ou mesmo a própria autonomia dos trabalhos que, muitas vezes, para serem reconhecidos no mundo científico, eram assumidos por homens ou as mulheres se valiam de pseudônimos masculinos para publicá-los.

Muitas esposas, filhas, irmãs, pesquisadoras contribuíram com o processo de desenvolvimento do conhecimento tecnológico e científico, entretanto, ficaram escondidas/ocultas atrás de um nome masculino (KOVALESKI, 2013). Por isso, a questão de antigamente afirmar-se que o cérebro, ou seja, as pesquisas, no mundo da ciência e da tecnologia estarem relacionados ao contexto do saber masculino em detrimento do reconhecimento do saber feminino.

Essa questão também tem como base a dificuldade do acesso à educação das mulheres no decorrer do desenvolvimento das diversas sociedades. Compreende-se o sentido de educação para além da construída no interior dos lares que tinha como objetivo o doutrinamento das mulheres para o viés do cuidado dos núcleos familiares e das casas.

Sabe-se que quando se trata do contexto educacional, as mulheres sofrem ainda resquícios de uma vertente de educação moralista e dos “bons costumes”, isto é, as mulheres são ensinadas que limpar a casa, cozinhar, cuidar dos filhos, do companheiro e muitas vezes, das pessoas idosas, das quais constituem os núcleos familiares, fazem parte das funções das mulheres.

No legado do tecido social coloca-se o ideário de que a instrução à mulher contrária tanto ao papel das mulheres quanto a sua natureza: feminilidade e saber se excluem, pois, uma mulher culta não é uma mulher” (PERROT, 2015, p. 93). Esses estereótipos ainda permanecem nas culturas familiares, além da questão sexual.

Um exemplo dessa concepção moralista da liberdade sexual da mulher é que mesmo com o advento dos usos de contraceptivos que oportunizaram às mulheres maior liberdade diante dos seus desejos sexuais e da sua própria vida, muitas mulheres ainda sofrem retaliações em relação ao seu desejo sexual, sendo colocado para as mesmas que devem negar seus desejos. Nessa construção moralista e conservadora da negação do desejo sexual feminino, existe uma lógica de apropriação da sexualidade das mulheres, no intuito de vigilância sobre os corpos femininos, como aponta Emanuel Araújo (2015, p. 45):

Das leis do Estado e da Igreja, com frequência bastante duras, à vigilância inquieta de pais, irmãos, tios, tutores, e à coerção informal, mas forte, de velhos costumes misóginos, tudo confluía para o mesmo objetivo: abafar a sexualidade feminina que, ao rebentar as amarras, ameaçava o equilíbrio doméstico, a segurança do grupo social e a própria ordem das instituições civis e eclesiásticas.

O cenário contemporâneo em muitas sociedades ocidentais avançou na quebra dessas barreiras de controle do corpo das mulheres, porém, em muitos lugares

ainda se vivencia a conduta e vigilância coercitiva da sociedade em relação à liberdade sexual das mulheres. Um fenômeno que não impacta somente na questão biológica das mulheres, mas também atinge outras áreas como a vida profissional, porque coloca para as mulheres que acima da educação formal e profissional estão os cuidados com a casa e a família.

Nessa linha de reflexão tanto Guacira Lopes Louro (2013) como Michelle Perrot (2015) explanam que as percepções e maneiras de educação colocadas para as mulheres, no decorrer do percurso histórico perante o tempo e o próprio espaço, apresentam-se de maneira diferenciada entre homens e mulheres, explanando que as mulheres precisariam ser mais educadas do que instruídas, isto é:

[...] para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução. Na opinião de muitos, não havia por que mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios (LOURO, 2013, p. 446).

Observa-se que a educação permitida às mulheres no final do século XVII tinha como objetivo apenas a instrução dos afazeres domésticos (ARAÚJO, 2017), e se realizavam de forma distintas entre meninos e meninas:

O programa de estudos destinado às meninas era bem diferente do dirigido aos meninos, e mesmo nas matérias comuns, ministradas separadamente, o aprendizado delas limitava-se ao mínimo, de forma ligeira e leve. Só as que mais tarde seriam destinadas ao convento aprendiam latim e música; as demais restringiam-se ao que interessava ao funcionamento do futuro lar: ler, escrever, contar, coser e bordar; além disso, no máximo, que a mestra lhes refira alguns passos da história instrutiva e de edificação, e as faça entoar algumas cantigas inocentes, para as ter sempre alegres e divertidas. (ARAÚJO, 2017, p. 51).

A lógica da educação tinha como propósito de ensino o projeto do casamento, no qual as mulheres conduziram de forma hábil a arte de encantar seus esposos e filhos, administrando os afazeres domésticos de forma impecável, constituindo um lar acolhedor para toda a família. Mesmo esse processo educacional, que era limitado, destinava-se apenas para as filhas da elite.

As moças da classe vulnerável não tinham acesso a uma instrução mais requintada, ficando à mercê da educação ofertada pelas próprias mães “como a maioria das meninas jamais frequentou aulas de qualquer recolhimento, o aprendizado daquela ‘arte de prender como por encanto’, dava-se mesmo em casa”. (ARAÚJO, 2017, p. 51, grifos do autor).

Os resultados dessa resistência se refletem na atualidade, já que as mulheres estão em espaços sócio-ocupacionais que há poucas décadas eram lugares

privilegiados e exclusivos dos homens. O legado dessa trajetória tem como linha basilar a entrada das mulheres no ambiente educacional como alunas, funcionárias, docentes e até mesmo como gestoras. Contudo:

[...] apesar do crescente desenvolvimento nesse meio para com o gênero feminino, estereótipos e preconceitos ainda estão presentes, frequentemente, no âmbito das escolas e ainda o sexo feminino atua mais na educação infantil e educação fundamental I, ou seja, no primeiro ciclo, por pairar um discurso que a mulher não é competente para as ciências exatas, quando atingem o ensino fundamental II ou ensino médio, atuam na área de história, biologia, português, geografia e artes. (RIBEIRO, 2015, p. 08).

Observa-se que o universo acadêmico articulado com as instituições escolares, indiferente do nível de escolarização e em suas diversidades que privilegiam a figura masculina como sendo o princípio ativo e a figura feminina, ao contrário, como um elemento passivo.

Entretanto, as mulheres, por meio da aplicação de diversas estratégias, buscavam maneiras de contestar, resistir e lutar contra os valores culturais e sociais que limitavam a busca pelo saber. Conforme Perrot (2015, p. 96), “cada grau conquistado para um novo nível de saber, cada ingresso num novo tipo de estudos se caracterizava por verdadeiras batalhas de pioneiras [...]. Muitas vezes a intervenção do poder e da lei foi necessária, quando era preciso modificar o direito”.

A história das mulheres diante da negativa da instrução imposta às mesmas pela sociedade tem seus hiatos de resistência, já que desde o período medieval por meio de Christine de Pisan (1364-1430), com destaque para Olympe de Gouges (1748-1793), Mary Wollstonecraft (1759-1797), Simone de Beauvoir (1908-1986) e Beth Friedman (1921-2006), pontua-se que essas mulheres, assim como, milhares foram pioneiras e na contemporaneidade diversas delas se destacam pelo protagonismo na busca pela apropriação do conhecimento da linguagem escrita, que por séculos foram privilégios apenas do público masculino, diante do contexto histórico vivenciado buscavam se opuser às diretrizes machistas e conservadoras, mesmo que de maneira isolada ou com auxílio de uma organização e mobilização social.

Na mesma linha de pensamento Céli Regina Jardim Pinto (2003, p. 13) ressalta que “desde os primórdios da Revolução Francesa, no século XVIII, é possível identificar mulheres que de forma mais ou menos organizadas lutaram por seu direito à cidadania, a uma existência legal fora da casa”.

Nesse sentido, uma das estratégias foram os movimentos sociais feministas, como por exemplo, o movimento sufragista no final do século XIX e início do século

XX, que tinha como objetivo maior o direito da mulher votar, sendo a gênese desse movimento a Inglaterra, porém, não ficou restrito a esse país, logo, atingiu a Europa e os Estados Unidos, constituindo-se, para muitos pesquisadores e pesquisadoras, como um dos movimentos feministas de suma importância para o legado das mulheres em busca da equidade.

Junto com as vertentes colocadas por esse movimento obtivemos um leque de reivindicações como acesso à instrução e melhores condições de trabalho, estabelecendo uma tríade da busca da inserção das mulheres no cenário político, educacional e do trabalho, na intenção de se constituir uma rede de direitos sociais e acesso à igualdade e cidadania. Percebe-se que a história das mulheres e seus direitos estão regados de lutas e resistências em busca da igualdade e equidade, e nessa trajetória:

[...] a história das mulheres não são (sic) só delas, é também aquela da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura. É a história do seu corpo, da sua sexualidade, da violência que sofreram e que praticaram, da sua loucura, dos seus amores e dos seus sentimentos. (DEL PRIORE, 2017, p. 07).

Nesse contexto, a seguir cabe salientarmos o feminismo no mundo e no Brasil, pois a concepção e trajetória do movimento feminista estão interligadas com o acesso à educação.

2.3 Trajetórias Feministas Em Busca Dos Direitos Igualitários E Equitativos

O movimento feminista condiz com o movimento das mulheres que em diferentes períodos históricos buscam mudanças e transformações diante da desigualdade de gênero, e nessa caminhada vão construindo suas identidades sociais e culturais, em aversão a dominação masculina e instituições conservadoras, misóginas e discriminatórias. E na área das relações sociais, as mulheres provocam, por meio das suas ações e lutas, a reflexão e o próprio embate diante da desigualdade social.

Todavia, cabe ressaltar que o movimento feminista assim como o movimento de mulheres tem suas peculiaridades. A começar pelo significado da palavra feminismo, que tem origem do latim *femina*, a qual o significado é mulher. O feminismo tem como finalidade principal a busca pela emancipação das mulheres. Entretanto, na atualidade, a compreensão do feminismo está relacionada a uma

teoria que olha para a realidade social, econômica, cultural, política com criticidade. Dessa forma, Carmem Silva e Sílvia Camurça (2013, p. 11) apontam que:

O feminismo é ao mesmo tempo uma teoria que analisa criticamente o mundo e a situação das mulheres, um movimento social que luta por transformação e uma atitude pessoal diante da vida. Como uma linha de pensamento, ou seja, uma perspectiva teórica, o feminismo procura explicar a situação das mulheres e elabora continuamente a crítica e a denúncia da injustiça da sociedade patriarcal, é uma teoria aberta e em permanente construção. Como atitude, o feminismo é uma postura cotidiana assumida por cada mulher diante da sua própria vida ao não aceitar ser o 'tipo de mulher' que a sociedade impõe que ela seja.

No contexto da organização do movimento feminista pode-se salientar que é o movimento das diversas mulheres que constituem o tecido social na busca pela democratização dos direitos, por transformações que direcionem a concretização da igualdade e da justiça. Por isso, um dos temas centrais do movimento feminista tem como objetivo macro a emancipação das mulheres, tendo em vista que no sistema patriarcal, capitalista, racista a justiça e a igualdade não são possíveis de serem vivenciados por todos os sujeitos, logo, a igualdade e a justiça caminham na vertente da utopia.

Nesse sentido, algumas vertentes do movimento feminista podem ser utilizadas como estratégias para a superação do sistema capitalista, pois têm como fio condutor o confronto com o sistema de dominação e busca a transformação do tecido social. Um dos destaques do movimento feminista é que ele está presente em diversos setores da sociedade como, por exemplo, nas associações de bairros, nos partidos políticos, forças sindicais, no universo acadêmico, terceiro setor, ou seja, está intercalado nas diferentes esferas da sociedade, sendo uma ponte estratégica para a resistência e a luta contra a exploração, dominação e opressão as mulheres (SILVA; CAMURÇA, 2013).

Contudo, a construção da linha histórica do movimento feminista é marcada por diferentes discussões e vertentes com tensões que entrelaçam a concepção da categoria gênero. Como aponta Silva e Camurça (2013, p. 12-13, grifos das autoras):

O feminismo é um movimento plural, dentro do qual convivem em conflito e, muitas vezes, em aliança, diferentes 'expressões', entre outras, o feminismo negro; o feminismo lésbico; o feminismo sindical; o feminismo indígena; o feminismo popular, o feminismo acadêmico. Algumas destas expressões se constituem como um modo de pensar o feminismo e outras configuram apenas um espaço de atuação. Seja como for, todas elas são perpassadas por correntes políticas, algumas de tendência liberal e outras que se inserem no campo de esquerda. [...] existem também no feminismo as diferentes visões teóricas que sustentam os diversos posicionamentos políticos. Isso quer dizer que a teoria feminista não é um 'pensamento único'. Por isso é muito importante construirmos espaços de estudos e de aprofundamento dos debates sobre as posições teóricas e políticas.

Em relação ao movimento de mulheres a concepção que se adota nessa pesquisa é a abordada por Silva e Camurça (2013, p. 15), cuja vertente compreende que o movimento de mulheres faz parte do movimento feminista, isto é, “[...] o feminismo é um movimento criado, conduzido e sustentado por mulheres, é um movimento de mulheres e, portanto, é parte do movimento de mulheres em geral”.

Assim, o movimento de mulheres faz o feminismo, ao mesmo tempo em que é construído por ele. Um alimenta o outro. Uma ressalva se faz necessária quando se fala da questão das organizações do movimento de mulheres fazerem parte do movimento feminista, cabe pontuar que existem mulheres em quase todos os movimentos sociais, contudo, não são todos os movimentos sociais que têm uma percepção da exploração e dominação que as diferentes mulheres sofrem na teia social.

Nesse sentido, existem mulheres que não percebem claramente a situação de exploração, domínio e desigualdade que vivenciamos e negam o apoio às causas feministas, mesmo fazendo parte de algum movimento social. Por isso, “tende-se a considerar o feminismo como parte do movimento de mulheres, mas não como sendo a mesma coisa. São feministas aquelas mulheres e organizações que se definam assim.” (SILVA; CAMURÇA, 2013, p. 16)

Sabe-se que o movimento feminista tem uma base teórica que o sustenta para além dos ideais de emancipação, liberdade e igualdade. Essa construção da epistemologia teórica que oxigena o movimento feminista tem uma trajetória histórica com suas raízes no contexto da pesquisa acadêmica, isto é, por meio dos estudos feministas.

Nessa trajetória, a palavra gênero⁷ tem sua gênese absorvida pelo movimento feminista, no final do século XX, tendo como aporte de influência as feministas acadêmicas nas décadas de 1970 e 1980 (CISNE, 2012). A construção do conceito de gênero foi incorporada em um período da história da teoria social que buscava uma maior compreensão das diferenças sexuais e sua relação no universo feminino. (PISCITELLI, 2002).

Assim, no século XIX, ocorre uma ampliação dos ideais pela busca de direitos iguais e ampliação da cidadania entre homens e mulheres, buscando ampliar a igualdade social entre os sujeitos. Esse movimento estabelece a mola propulsora

⁷ O conceito de gênero será clarificado nessa pesquisa no tópico seguinte.

para impulsionar as mulheres no Continente Europeu, na América do Norte e em diversos países na busca pela consolidação da equidade de direitos sociais.

No início do século XX, alguns direitos são conquistados pelas mulheres em várias partes do mundo como, por exemplo, o direito ao voto, a propriedade e o acesso à educação. Nessa construção da história do movimento feminista, Adriana Piscitelli (2002) argumenta que o pensamento feminista em um contexto de construção das expressões de ideias que finalizam na relação entre os desenvolvimentos teóricos e práticos dos Movimentos Feministas não se constitui de forma homogênea. Dentro do movimento há diferenças de pensamentos, até porque as mulheres são plurais e há uma diversidade de demandas como: as questões raciais, geracionais, sociais e econômicas, dentre outras.

Todavia, as ações ocorridas depois da década de 1960 apresentam pautas convergentes, como a questão das mulheres nos espaços políticos, as quais ainda enfrentam o desafio de ocupar esses espaços de forma igualitária, porquanto ainda enfrentam a subordinação em relação ao universo masculino e são a minoria dentre os/as candidatos/as e eleitos/as.

Para Piscitelli (2002) a subordinação feminina, dependendo da perspectiva em que é estudada, da época, e do próprio espaço geográfico tem variações, contudo, constitui-se de forma universal tendo em vista que é discutida nos diversos espaços temporários e históricos conhecidos.

Nessa linha de análise, pode-se constatar que mesmo o movimento feminista tendo diferentes correntes de pensamento, essas asseguram que a subordinação feminina tem seu viés na construção social a qual é colocada para as mulheres pelo tecido social e não por uma questão natural, biológica. Dessa forma, nossa pesquisa destaca três correntes do movimento feministas: movimento feminista negro, marxista e liberal, dentre as várias correntes existentes.

O movimento feminista negro buscou dar visibilidade às questões das mulheres não brancas. Sendo que para Sueli Carneiro (2003) as mulheres negras assim como as indígenas possuem demandas e especificidades diversas, sendo necessária a ampliação do debate em relação aos diversos lugares de fala das mulheres plurais. Dessa maneira, “Essas óticas particulares vêm exigindo, paulatinamente, práticas igualmente diversas que ampliem a concepção e o protagonismo feminista na sociedade brasileira, salvaguardando as especificidades” (CARNEIRO, 2003, p. 119).

Esclarecendo a questão do movimento feminista na realidade brasileira, com base nos estudos de Lélia Gonzáles (1982) a perspectiva do movimento feminista tem duas questões: a primeira relacionada ao eurocentrismo do feminismo brasileiro ao adotar uma hierarquia de gênero na teia social e negar a centralidade das questões de raça, colocando como centro a visão ocidental de uma parcela de mulheres, não vislumbrando a pluralidade que o conjunto de mulheres apresenta no sentido de dominação, exploração e violência nas intersecções entre brancos e não brancos, o que reafirma uma cultura do mito da democracia racial e do ideal de branqueamento, e a segunda está relacionada a uma distância da realidade de vida das mulheres negras e a negação dessa realidade por parte do movimento feminista ao não dar visibilidade à história de lutas e resistências das mulheres não brancas.

Gonzáles (1982, p. 90) constrói sua análise em relação ao mito da democracia racial no Brasil a partir da lógica que:

a diferença (se é que existe), em termos de Brasil, estava no fato de que os “casamentos interraciais” nada mais foram do que o resultado da violentação de mulheres negras por parte da minoria branca dominante (senhores de engenho, traficantes de escravos etc). E este fato daria origem, na década de trinta, à criação do mito que até os dias de hoje afirma que o Brasil é uma democracia racial. Gilberto Freyre, o famoso historiador e sociólogo, é seu principal articulador, com sua teoria do lusotropicalismo. O efeito maior do mito é a crença de que o racismo inexistente em nosso País graças ao processo de miscigenação.

Ao falar em miscigenação cabe uma maior explanação sobre esse ponto, tendo em vista, que o movimento feminista negro busca o seu reconhecimento em relação aos direitos das mulheres negras diante das suas especificidades. A construção da miscigenação a partir do mito da democracia racial no Brasil influenciou de forma negativa o reconhecimento de uma sociedade discriminatória e racista em relação aos não brancos, o que dificultou e ainda dificulta o reconhecimento de direitos diante da população negra e, em consequência, os direitos das mulheres não brancas.

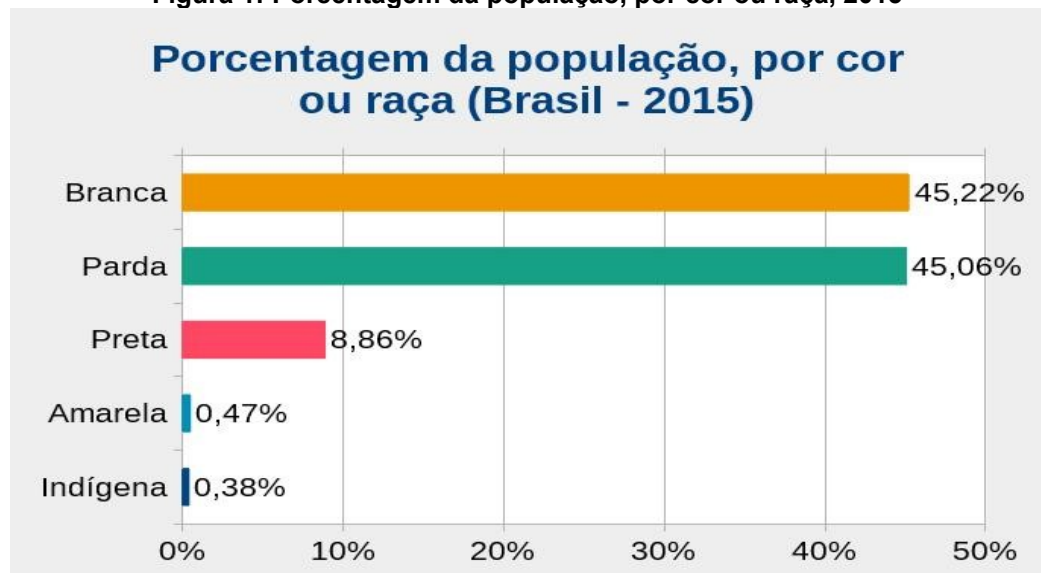
A questão da mestiçagem vem sendo pesquisada no país desde o final do século XIX. Na construção da mestiçagem no Brasil o processo de embranquecimento foi uma prática que ocorreu e que pode ser vista como uma forma de poder que tinha duas ações: a física e a social.

Na questão da fisionomia tanto no período da Colônia, assim como, no próprio período Republicano, várias tentativas foram realizadas no intuito de promover um embranquecimento do povo brasileiro. Com o fim da escravidão no país aumentou a imigração europeia, o que gerou o fracasso desse processo. Todavia em relação ao social a questão do embranquecimento ainda persiste, na atualidade, na teia social.

Já que no processo de embranquecimento se constituiu uma imagem perante a sociedade de que a cor da pele branca é a ideal, a perfeita, a que representa a beleza e que se destaca em relação às demais.

Nesse sentido, Kabengele Munganga (2008) alerta que ao se estudar a questão da mestiçagem no país se tem grandes desafios, pois muitas pessoas não se reconhecem mestiças em virtude de que o embranquecimento representa para essas pessoas uma abertura social e um reconhecimento de pertencimento e ascensão social a um grupo que está no controle e poder. Segundo dados do IBGE (2015), o Brasil se constitui em um país que tem na somatória entre negros e pardos a sua maioria, conforme a figura a seguir:

Figura 1: Porcentagem da população, por cor ou raça, 2015



Fonte: IBGE (2015), disponível em <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>>. Acessado em 15/06/2019.

Observa-se que a pesquisa por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015 aponta que do total de pessoas pesquisadas se têm que 45,22% se declararam brancas, já em relação às pessoas pardas se obteve uma porcentagem de 45,06% e o índice de pessoas negras ficou em torno de 8,86%, o índice de pessoas que se declararam amarelas ficou em 0,47% e 0,38% de indígenas.

Ao somarmos os totais das pessoas não brancas essas são maioria, o que demonstra que no país, o índice de pessoas que se consideram brancas é menor que as não brancas, enfatizando a concepção de uma nação predominante não branca. Nesse sentido, ocorre no país, uma construção da mestiçagem da população brasileira constituída por uma diversidade de matrizes como: indígenas, negras, asiáticas, dentre outras, essa mistura étnica configura o Brasil como um país que vive a flora cultural e étnica da sua nação.

No entanto, percebe-se que ao se levar em consideração o acesso da população parda e negra à igualdade econômica e social, verifica-se que entre os 10% da população mais pobre do país 70% se constituem de pessoas negras; e em relação às pessoas mais ricas de um percentual de 1% da população, apenas 8% são negros. (ALBERTI, PEREIRA, 2005). Essa questão social de desigualdade impacta nas relações sociais e culturais, o que remete no acesso à cidadania e na equidade dos direitos sociais da população que não é branca.

O Brasil se constitui de um país que tem uma pluralidade étnica, porém, ainda se vivencia uma cultura racista o que dificulta a mobilização social, sendo um desafio para o movimento negro feminista, por exemplo, construir estratégias para a efetivação de garantias dos direitos das mulheres negras. E nessa construção de agenda de lutas um dos grandes desafios na década de 1970, para o movimento feminista negro, foi enfrentar o **Mito da Democracia Racial**.

A questão da democracia racial foi salientada por Gilberto Freire, por meio da sua obra *Casa Grande e Senzala*, na década de 1930. Na concepção desse autor as relações raciais no Brasil seriam tranquilas e o processo de miscigenação que ocorre no país auxiliaria a evolução dos outros países.

Essa vertente de análise com base na teoria da democracia racial coloca que o atraso social das pessoas não brancas seria em virtude da escravidão e não do racismo, já que essa análise aponta que no Brasil a questão da discriminação e do racismo não existe. Ao não declarar que o racismo persiste e faz parte das relações sociais, invisibiliza-se o problema, e as estratégias para que seja superado não são eficientes.

Outro ponto é que a construção do processo de mestiçagem do povo brasileiro tem suas raízes nos povos indígenas, negros, brancos europeus no período de colonização do país. O país tem sua própria identidade que é diferente de outros países e que foi construída por cerca de 300 anos. Contudo, as ideias de uma nação pura fizeram parte dessa construção, com a especificidade de não eliminar as outras raças, o que era diferente em outros países.

No Brasil, conforme Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1995) a busca por constituir o embranquecimento na população fez com que no século XIX sofrêssemos a influência das teorias racistas europeias. Essa concepção acreditava que o sangue branco fosse o “purificador”, de forma a substituir e até mesmo eliminar o sangue negro.

Segundo Guimarães (1995, p. 39) o “Embranquecimento e democracia racial são, pois, conceitos de um novo discurso racionalista. Concordar com essa ação é negar aos povos não brancos suas identidades e ancestralidades africanas ou indígenas (GUIMARÃES, 1995).

Dessa forma, a questão do embranquecimento para a construção do povo brasileiro passou a ser uma extensão da civilização dos países europeus na busca pela construção de uma nova nação brasileira com o intuito de integrar mestiços e pretos.

Na concepção de Guimarães (1995) o racismo no Brasil tem como uma das características negar a presença do povo afro-brasileiro e desvirtua que no tecido social se vivencia relações de segregação racial, já que a ideia de se vivenciar uma democracia racial está pautada na concepção da miscigenação, homogeneização e da mistura das raças como algo pacificador aceito por toda sociedade.

Contudo, cabe salientar que o processo de miscigenação não foi algo pacífico, mas em muitos casos foi resultado de dominação e exploração sexual dos homens brancos em relação às mulheres negras e índias, como aponta Mariza Corrêa (1996, p. 43):

É como se fosse impossível tratar de raça sem tratar de sexo ou de sexualidade: produto de relações sexuais (espúrias) o mulato trazia já no nome escolhido para designá-lo a marca de sua origem. (Durante algum tempo discutia-se na literatura médica se os mulatos, como o seu nome indica, eram ou não estéreis – como as mulas, produtos do cruzamento entre éguas e jumentos).

Para Igor José de Renó Machado (2002), o que se tem no país é a mestiçagem arqueológica, que leva em consideração a contribuição de povos que passaram pelo país e deixaram sua herança biológica e/ou cultural sem ter um compromisso com o futuro. Essa vertente de análise coloca que a mestiçagem por si só resolveu os conflitos por ela mesmas geradas.

No entanto, na questão do/a negro/a fica limitada apenas a cultura negra no âmbito da concepção do folclore, desarticulando da questão das lutas sociais e políticas do movimento negro, compreendendo que na construção do movimento negro, o papel da mulher foi de suma importância, como ressalta Lélia Gonzales (1982, p. 102):

Em termos de Movimento Negro Unificado, a presença da mulher negra tem sido de fundamental importância uma vez que, compreende que o combate ao racismo é prioritário, ela não se dispersa num tipo de feminismo que a afastaria de seus irmãos e companheiros. Na verdade, o trabalho que vem sendo desenvolvido, seja nas discussões prático-teóricas, seja nas favelas,

na periferia ou prisões, com crianças, adolescentes ou adultos, dá a medida de sua crescente conscientização política.

Desse modo, a mulher negra tanto no movimento negro unificado ou no movimento negro feminista promove uma elevação nos debates teóricos por ter uma percepção do cotidiano a partir de suas vivências e especificidades, como aponta bell hooks (2000, p. 15):

É essencial para o prosseguimento da luta feminista que as mulheres negras reconheçam a vantagem especial que nossa perspectiva de marginalidade nos dá e fazer uso dessa perspectiva para criticar a dominação racista, classista e a hegemonia sexista, bem como refutar e criar uma contra hegemonia. Eu estou sugerindo que temos um papel central a desempenhar na realização da teoria feminista e uma contribuição a oferecer que é única e valiosa.

A mulher negra quando está envolvida em algum tipo de movimento social consegue contribuir para problematização de opressões que se entrecruzam, o que coloca na cena de debate instrumentos para a reflexão e construção de estratégias não somente para a luta e resistência das mulheres negras, mas para toda as mulheres plurais que constituem a teia social. Um bom exemplo da gênese da luta do feminismo negro foi Sojourner Truth, que proferiu um discurso em 1851, denominado *E eu não sou Mulher?* Com o intuito de realizar uma denúncia em relação ao perfil de mulheres que têm acesso prioritário a direitos em relação às outras mulheres. Em síntese o discurso dizia que:

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, que é preciso carregá-las quando atravessam um lamaçal e que elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher?” (TRUTH, 1851, s/d)

O pronunciamento de Truth serve como um ato de denúncia em relação à situação das mulheres não brancas. Naquele período as mulheres brancas tinham como pauta de reivindicação o direito ao voto e a melhores condições de trabalho, já a luta das mulheres negras estava pautada em serem consideradas mulheres, isto é, sujeitos existentes.

Angela Davis (2016) também usa seu lugar de fala para provocar no contexto do movimento feminista uma reflexão sobre a incoerência do movimento não observar as mulheres plurais e suas especificidades. Nesse viés faz uma análise antirracistas,

antissexista e anticapitalista, ou seja, utiliza de um olhar interseccional, o qual foi abordado pela primeira vez por Kimberlé Crenshaw (1989, p. 177):

A interseccionalidade é 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.

Ter um olhar com base na interseccionalidade é perceber que os marcadores sociais podem sobrepor nos cruzamentos de uma estrutura da sociedade e que raça, classe e gênero são categorias que se cruzam e não pode ocorrer uma análise dicotômica dessas questões, logo não podem ser pensadas de modo isolado.

Segundo Núbia Regina Moreira (2006), no Brasil o movimento negro começa a ter mais evidência a partir da década de 1980, por meio do III Encontro Feminista Latino-Americano ocorrido em Bertioga, no ano de 1985. Sendo esse Encontro o ponto inicial para a articulação de vários coletivos de mulheres negras, sendo uma das pensadoras negras de destaque desse período Lélia Gonzáles (1988), cujo debate estava na linha de compreender que ocorria uma hierarquização de saberes como produto de classificação racial da população, sendo que na sua concepção a sociedade tinha como valor central e universal o branco. Para Lélia (1988), a ciência tinha como inspiração a doutrina euro cristã, isto é, branca e patriarcal, na construção do modelo ariano para explicar a sociedade.

Nesse sentido, Djamila Ribeiro (2016) afirma que a teoria feminista reafirma esse discurso eurocêntrico, negando os contradiscursos e contra narrativas, os quais são importantes para além do debate acadêmico, mas necessário para arena de debate dos movimentos feministas. Sendo que:

Em obras sobre feminismo no Brasil é muito comum não encontrarmos nada falando sobre feminismo negro. Isso é sintomático. Para quem é esse feminismo então? É necessário entender de uma vez por todas que existem várias mulheres contidas nesse ser mulher e romper com a tentação da universalidade, que só excluí. Há grandes estudiosas pensadoras brasileiras ou estrangeiras já publicadas por aqui, como Sueli Carneiro, Jurema Werneck, Núbia Moreira, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Luiza Bairros, Cristiana Rodrigues, Patricia Hill Collins e Bell Hooks, que produziram e produzem grandes obras e reflexões. Nunca é tarde para começar a lê-las (RIBEIRO, 2018, p. 35.).

Na concepção de Grada Kilomba (2012), as mulheres negras por não serem nem brancas, nem homens estão em uma posição muito complicada no tecido social supremacista branco. As mulheres negras representam uma dupla alteridade da antítese: branquitude e masculinidade, ou seja, só nesse ponto representam dois cruzamentos dos marcadores sociais.

Tendo em vista que a invisibilidade das pautas das mulheres negras no movimento feminista gera a não nomeação dos problemas enfrentados no cotidiano, o que leva a não reflexão e análise da realidade das mulheres negras, pois em vários pontos dessas pautas não há aglutinação comum em relação as pautas das mulheres brancas, sendo necessária a quebra desse silenciamento para a oxigenação das pautas de todas as mulheres e suas diversidades plurais.

Sendo assim, trabalhar a consciência crítica diante dos fatos discriminatórios e dos marcadores sociais é de suma importância para vencer atos racistas, pois o país é uma teia de diversidade cultural e étnico racial que transborda várias pluralidades (MUNANGA, 2008). Nessa lógica que se constitui o movimento feminista negro buscando dar visibilidade às questões das mulheres negras.

Outro ponto importante a ser ressaltado é o debate sobre violência de gênero e as relações entre gênero, racismo e colonialidade, diálogo enfatizado pelos estudos de Rita Segato (2003), ressaltando que a violência contra as mulheres está alicerçada para além da questão de gênero, ampliando essa percepção pela ótica da reflexão de uma sociedade que tem como base a pedagogia da crueldade a qual se estende pelos corpos femininos, com o objetivo de serem colonizados, conquistados, usurpados e domesticados tendo como objetivo a colonização. A violência realizada contra as mulheres na concepção da autora está referendada ao sistema patriarcal colonial moderno, tendo como foco central a manutenção da soberania, do domínio, do poder sendo uma prática do próprio Estado como forma de ir contra o que estabiliza o sistema vigente. Segato (2003) dialoga também com o conceito de pedagogia do poder, que possui sua raiz na família ocidental a qual tem base na concepção da *família pater*, originária do direito romano, que tinha como idealização que o homem era proprietário da mulher e filhos, sendo constituído o mandato da masculinidade.

Outra vertente do movimento feminista é o marxista, essa linha tem adesão das feministas socialistas e que fazem uma crítica política em relação ao sistema capitalista na busca pela transformação desse sistema. Uma das pautas inferidas pelo movimento feminista marxista é a questão da desigualdade das mulheres em virtude das próprias políticas públicas que são ineficientes para equiparar os direitos entre homens e mulheres (SARDENBERG, 2001).

Segundo Evelyn Fox Keller (1996), as feministas de esquerda promovem denúncias em relação a centralidade do conhecimento científico ligado às concepções androcêntricas, sendo que estudos e debates são baseados em escolhas e

delimitações que não contemplam uma análise macrossocial da realidade, dessa forma até as escolhas do processo metodológico e dos instrumentos de pesquisa contemplam uma parcela privilegiada para a análise e contextualização (KELLER, 1996), o que se reflete nas pautas e lutas feministas, isto é, na elaboração e implementação de políticas públicas sociais, as quais não contemplam as mulheres plurais, principalmente as não brancas.

O feminismo marxista tem como abordagem a negação da neutralidade e o repúdio à produção de conhecimento de viés apenas objetivo, na concepção de Nancy Hartsock (1986), o feminismo marxista acredita em um conhecimento amplo que exprima um direcionamento: social, histórico e cultural, isto é, suas abordagens levam em consideração a sociedade de classe. Dessa forma, as feministas dessa vertente têm como perspectiva uma análise da realidade contrária ao relativismo, sendo que para elas as desigualdades de gênero se inter-relacionam não pelas questões biológicas e sim pelos marcadores diferentes dos padrões construídos nas relações de gênero nas sociedades sexistas. (HARSTOCK, 1986).

Para Mirla Cisne (2012, p. 04), “é da contradição de classe que emergem as desigualdades, opressões e explorações que marcam a vida das mulheres trabalhadoras. Logo, não se pode analisar gênero isoladamente das determinações econômico-sociais”, isto é, não vislumbrar a totalidade das relações sociais que emergem do contexto de produção e reprodução da sociabilidade contemporânea que tem como mola propulsora o sistema capitalista. Na mesma direção Joana Andrade (2011, p. 75) comenta que:

[...] a dominação patriarcal e a dominação capitalista constituem duas faces de um mesmo modo de produzir e reproduzir a vida. Conquanto a dominação feminina seja anterior ao advento do capitalismo, este tende a captar e acentuar as contradições existentes em qualquer sociedade baseada na propriedade privada em proveito da acumulação do capital – sejam elas baseadas em distinções de sexo, raça, etnia, religião, nacionalidade, ou qualquer outro critério.

Para as mulheres que se identificam com o feminismo marxista a vertente do feminismo pós-estruturalista divide a luta das mulheres, pois o capitalismo e a sociedade capitalista conseguem, por meio do debate das diferenças, da diversidade cultural e dos próprios símbolos de poder, separar a causa feminista tendo como consequência o enfraquecimento da luta da classe trabalhadora. Nesse sentido, Andrade (2011, p. 58) expõe que:

[...] o antagonismo entre sexos torna-se um dos muitos que o capital utiliza e reforça para seu benefício. Cultivam-se, assim, formas de legitimação e ideologias sobre masculinidade e feminilidade que eclipsam a contradição

entre capital e trabalho e o fato de que ela determina as relações assimétricas entre homens e mulheres da classe trabalhadora.

Na contramão do feminismo marxista está o liberal que na concepção de Cisne (2015, p. 106), “[...] busca reduzir as desigualdades entre homens e mulheres por meio das políticas de ação positiva, podemos falar de um feminismo reformista”. Keller (1996) ressalta que em relação ao feminismo liberal, não acontece um questionamento contundente à vertente tradicional da ciência, mas evidencia as ações de cunho discriminatório no contexto da inclusão das mulheres no cenário da ciência e na luta por igualdade no quesito de oportunidades e políticas educacionais que venham incentivar as meninas pela ciência.

No entanto, o feminismo liberal em uma análise crítica está ligado ao conservadorismo, mesmo que ao lermos a palavra **feminismo liberal** tenha-se a impressão de ser algo bom para as mulheres pois remete à liberdade. Contudo, a história demonstra que o feminismo liberal está associado ao liberalismo, o qual tem seus pressupostos na teoria política, social e econômica dos séculos XV e XVI, sendo que se amplia por volta do século XVII no então chamado Iluminismo. Os princípios do liberalismo tinham como viés atingir os pressupostos do estado Absolutista que tinha como característica a ausência de mobilidade social e autoritarismo.

Percebe-se que no início do movimento liberal a busca era por liberdades individuais e não coletivas. No século XIX, a questão da condição das mulheres foi mencionada por alguns liberais como John Stuart Mill (PATERMAN, 1989), o qual colocou a importância das mulheres poderem votar e se divorciarem. Porém, Mill (1989) salienta que efetivadas as reformas legais, o matrimônio ainda deve ser uma carreira para as mulheres, isto, representa a imobilidade na divisão sociotécnica do trabalho no contexto doméstico, logo as mulheres podem ter acesso ao mundo público desde que as relações no privado sejam mantidas intactas.

Nota-se que a voz da busca da igualdade entre homens e mulheres na concepção liberalista era minoria pois a própria teoria liberal se oxigena por meio dos princípios burgueses e patriarcais, tentando apagar ou invisibilizar a participação das mulheres na história. Sendo assim, o feminismo liberal do século XIX não tem uma crítica efetiva em relação à distribuição de tarefas e a relação de poder no âmbito privado, isto é, não se questiona as relações sociais e de poder que envolvem a esfera doméstica (BRYSSON, 1992).

Para Valerie Brysson (1992), o feminismo liberal por meio de Elizabeth Cady Stanton, uma das precursoras do movimento, sofreu severas críticas já que ao mesmo

tempo em que defendia direitos para as mulheres não questionava a restrição para a participação política e aos espaços de trabalho que tinham como domínio o público masculino, logo o feminismo liberal no século XIX constrói seus próprios limitadores.

Carole Pateman (1993) realiza uma crítica contundente em relação ao feminismo liberal, ao pontuar que mesmo que o debate do ideário de liberdade e igualdade tenha sido a mola propulsora do movimento feminista liberal por anos, os pilares de sustentação do movimento têm suas raízes fincadas no patriarcado e no liberalismo, logo a liberdade e igualdade nunca foram estendidas a todas as mulheres. Na concepção de Pateman (1993), os atributos colocados ao humano universal eram masculinos, enfatizando que o contrato social não colocava em análise as disparidades de gênero, logo era também um contrato que excluía as mulheres, pois a sociedade civil, a qual produz o contrato social, tem suas vertentes embasadas no patriarcalismo, “a liberdade civil depende do direito patriarcal.” (PATEMAN, 1993, p. 19).

Ao identificar e classificar o contexto provado como uma construção natural e não social, sendo oxigenada a desvalorização das atividades consideradas femininas, logo não se questiona a dicotomia entre o público e privado. Sem questionamento não há por que se efetivar mudanças no contexto doméstico em relação a divisão sociotécnica e sexual do trabalho. Essa construção das divisões dos afazeres domésticos em uma concepção da natureza tem impacto na construção de políticas públicas, isto é, sai da concepção da teoria para a prática sendo envolta pelo adoçamento do sistema capitalista, o qual marginaliza o contexto doméstico.

Sendo assim, o sistema capitalista não gerou somente a divisão de classes, mas também cunhou a divisão sexual. Outra observação contundente é que a divisão sexual do trabalho, não foi vislumbrada pelo movimento feminista liberal de forma igualitária em relação à pluralidade das mulheres, pois as mulheres da classe trabalhadora sempre estiveram inseridas no mercado de trabalho, de maneira formal ou informal.

No entanto, as condições de trabalho para grande parte das mulheres da classe trabalhadora foram e ainda são desiguais e cerceadas de condições desvantajosas em relação aos trabalhadores masculinos, tendo como base dessa desigualdade a própria divisão de trabalho doméstico. As mulheres da classe trabalhadora sempre tiveram que trabalhar, sendo ofertado a essas mulheres espaços de trabalhos com precarização, má remuneração salarial, onde muitas vezes as

atividades fora do espaço privado eram a própria reprodução dos afazeres domésticos, como faxineira, babá, empregada doméstica, cozinheira, arrumadeira, dentre outras atividades. Dessa forma, a concepção liberal atrela às mulheres a dicotomia do espaço. (PATEMAN, 1993).

O debate que Pateman (1993) infere que o liberalismo e o movimento feminista liberal estão intrinsecamente ligados à vertente patriarcal. Nesse sentido, a dicotomia público/privado estabelece uma arapuca para o movimento feminista, já que a princípio parece ofertar a igualdade às mulheres, no entanto, enfatizam a manutenção da naturalização dos papéis sociais na esfera doméstica, o que reflete consequências no espaço público de disparidades de gênero. Sendo assim, um feminismo liberal está marcado pelo não questionamento da dicotomia público/privado levando à aceitação do patriarcado e ao compactuar com lema feminista “o pessoal é político”, assume a incoerência de sua natureza liberal. (OKIN, 1992).

A análise de Pateman (1989; 1992) tem sido adotada por várias teóricas feministas da contemporaneidade. No entanto, cabe uma ressalva na análise de Pateman em relação a sua concepção da união entre público e privado; ela acredita que a crítica do movimento feminista deve ser embasada em uma concepção dialética da vida social, pois acredita que não deve ter uma separação radical entre o público e o privado, assim como também não deve haver uma fusão completa, o que ocasionaria a supressão da dimensão da vida humana com a total exposição pública. (PATEMAN, 1989).

Assim como Pateman (1989), temos outras pesquisadoras das teorias feministas que começam a desenvolver suas epistemologias feministas e as teorias masculinas começam a ser criticadas, pois as pesquisadoras feministas percebem que as teorias elaboradas pelos homens, em sua grande maioria, representam a exclusão parcial ou total — por mais que venham embaladas no discurso universal — das mulheres dos direitos sociais, políticos e econômicos.

Desse modo, o movimento feminista tem diversas frentes, sendo que nem todas buscam construir um sujeito político na coletividade com o intuito de findar com a subordinação. Os movimentos feministas que integram o fim da subordinação ao masculino não deixam de buscar o campo teórico para analisar e compreender as raízes da subordinação, isto é:

Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos. Essa condição faz com que esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que

desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular. (CARNEIRO, 2003, p. 119).

Na construção do processo de lutas dos diversos grupos de mulheres, está a construção da crítica feminista, o qual oportunizou, no contexto social, a visualização de novos sujeitos, não como meros/as espectadores/as do processo, mas como participantes da construção histórica do conhecimento científico, ou seja, protagonistas das pesquisas na conjuntura da teoria social (BANDEIRA, 2008). Esse novo olhar possibilitou:

A desconstrução dos pressupostos iluministas quanto à relação entre neutralidade, objetividade e conhecimento científico. Requer, portanto, a construção de uma epistemologia feminista – de uma teoria crítica feminista sobre o conhecimento –, que possa autorizar e fundamentar esse saber que se quer politizado. (SARDENBERG, 2001, p. 91).

Nessa percepção, ao alterar a lógica social e cultural, essa subordinação poderá ser mudada o que influenciará na transformação do *status quo* da mulher nos espaços sócio-ocupacionais, como o próprio lar. Dessa forma, o movimento feminista, ao longo do seu percurso histórico, vem ampliando a pauta de reivindicações em busca de expandir o leque de igualdade social. E nesse cenário o conceito de gênero tem auxiliado o alcance desse objetivo, embora sua concepção seja mais ampla pois coloca na cena de debate não somente os estudos das mulheres, mas de outros sujeitos que sofrem alguma discriminação, exploração e estereótipos no tecido social.

2.4 Gênero: um debate atual

A palavra gênero foi utilizada em relação à diferença sexual, pela primeira vez, por um pesquisador da área da psicologia, o canadense Robert Stroller (1993), em um congresso em Estocolmo. Para o psicanalista o sexo tinha relação com o biológico (hormônios, genes, sistema nervoso) já o gênero com as questões culturais (psicologia, sociologia).

Um dos objetivos da adoção do conceito de gênero é desnaturalizar e contextualizar as desigualdades entre os sujeitos sociais, tendo em vista que, ao analisar as relações sociais pela ótica de gênero, a percepção se constitui por uma reflexão das relações de poder na determinação das construções sociais tendo como base as próprias relações sociais entrelaçadas no tecido da sociedade.

Contudo a aceitação da palavra gênero em substituição aos estudos das mulheres não ocorreu de forma pacífica, muitas pesquisadoras/es explicitam resistência em adotar essa terminologia. Dentre essas pesquisadoras se destaca

Claudia de Lima Costa (1998, p. 134) ao enfatizar que “o gênero como categoria de análise permitiu certa despolitização dos estudos feministas na Academia Latino-Americana”.

No entanto, para Joan Wallach Scott (1995, p. 75, grifos da autora) ao utilizar-se o termo gênero, um novo olhar paira sobre as pesquisas de cunho feminista, o que possibilita um “reconhecimento político deste campo de pesquisas [...] visa sugerir a erudição e seriedade do trabalho [...] tem uma conotação mais objetiva e neutra do que ‘mulheres’”. Porém, uma reflexão pode ser pontuada em relação à adoção do termo gênero ao estudo de mulheres que ainda impera a discriminação quando se faz referência direta a produção e pesquisa científica que traga em seu bojo a explicitação de estudos de mulheres, como se a pesquisa que versa em relação a essa temática não tivesse relevância científica.

Nessa lógica, Adriana Piscitelli (2002, p. 16) salienta que no contexto da origem da categoria gênero:

As hipóteses explicativas sobre as origens da opressão feminina foram sendo gradualmente questionadas e abandonadas na busca de ferramentas conceituais mais apropriadas para desnaturalizar essa opressão. Esse quadro de efervescência intelectual é o contexto no qual se desenvolve o conceito de gênero.

Outro fato importante da categoria gênero é que possibilita ampliar as discussões em relação às mulheres, isto é, não fica restrito à categoria mulher, mas transborda uma concepção que busca a compreensão de forma relacional ao homem, atentando para a construção de uma análise baseada em uma categoria relacional, como aponta Piscitelli (2002, p. 7, grifos da autora):

Entre as(os) acadêmicas/os que dialogam com as discussões feministas, o conceito de gênero foi abraçado com entusiasmo, uma vez que foi considerado um avanço significativo em relação às possibilidades analíticas oferecidas pela categoria ‘mulher’. Essa categoria passou a ser quase execrada por uma geração para a qual o binômio feminismo/mulher parece ter se tornado símbolo de enfoque ultrapassados.

Todavia, desde seu surgimento o conceito de gênero tem sido usado com várias perspectivas entre os/as pesquisadores/as, no caso da perspectiva adotada nesta pesquisa optou-se pela definição abordada por Scott (1995, p. 14), a qual utiliza o conceito de gênero em uma vertente relacional, isto é, “[...] elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos [e] um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

Essa abordagem prima pela análise dos meios que produzem a naturalização, manutenção e desigualdades entre homens e mulheres de forma relacional e realizando uma interface com os marcadores sociais de classe, de raça, de etnia, de

sexualidade, geracionais, dentre outros. Segundo Louro (2007, p. 21, grifos da autora) “[...] seja no âmbito do senso comum, seja revestida por uma linguagem ‘científica’, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e justificar a desigualdade social”.

Nesse sentido, quando se utiliza a ótica de gênero relacional com a interface da educação e a intersecção em pesquisa que tem como sujeitos participantes as mulheres, podem desvelar os obstáculos que impactam a trajetória educacional de mulheres e homens na sociedade latino-americana. (CARREIRA, 2016).

Dessa forma, a abordagem de gênero utilizada nesta pesquisa segue a perspectiva adotada por Scott (1995), isto é, a categoria de gênero pode ser abarcada pela ótica histórica e social, já que essa visão caminha em busca de transcender os elementos simbólicos e culturais que estão fincados nas representações simbólicas tais como: a égide legislativa que constituem o cenário político, a educação que influencia na construção social dos sujeitos, a religião que permeia o tecido social e a própria ciência que em muitos casos determina os rumos da história humana. Nota-se que “esses espaços contribuem para a construção histórica e relacional do masculino e feminino assim como se correlacionam com as questões subjetivas da identidade dos sujeitos e das suas representações sociais.” (OLIVEIRA, CASAGRANDE, 2017, p. 49).

Contudo, faz-se necessário pontuar que esses elementos, mesmo estando em reciprocidade, não agem todos juntos e nem são somente reflexos um do outro (SCOTT, 1995, p. 16-17, grifos nossos). Logo o conceito de gênero diante de uma abordagem relacional demonstra:

[...] um primeiro campo no seio do qual ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter constituído um meio persistente e recorrente de dar eficácia à significação do poder no Ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. [...] **O gênero é então um meio de codificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana.** Quando as(os) historiadoras(es) buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, elas(eles) **começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as maneiras particulares e situadas dentro de contextos específicos**, pelas quais a política constrói o gênero, e o gênero constrói a política.

As relações de poder estão na origem das relações de gênero, (LOURO, 2007), uma vez que as interações sociais se manifestam nas diferenças entre o masculino e o feminino, dessa maneira percebe-se que o gênero não se constitui como o único espaço no qual ocorrem as relações de poder, contudo, materializa-se como um ambiente importante no contexto da esfera social. Nesse sentido, a

categoria gênero ao ser utilizada em uma pesquisa deve buscar “[...] explorar as complexidades tanto das construções de masculinidade quanto as de feminilidade, percebendo como essas construções são utilizadas como operadores metafóricos para o poder e a diferenciação em diversos aspectos do social.” (PISCITELLI, 1998, p. 150).

Não obstante, o conceito de gênero tem diferentes abordagens e, dentre esse leque, algumas são destaque no meio acadêmico. Nessa pesquisa, realiza-se um breve diálogo com as concepções que as pesquisadoras Heleieth Lara Bongiovani Saffioti, Gayle Rubin, Judith Butler, Donna Haraway, Tereza Lauretis, dentre outras adotam em relação à concepção de gênero para os seus estudos.

Na concepção de Saffioti (1992, p. 10), o conceito de gênero contempla o caráter social e do próprio sexo, dessa forma ao se mencionar gênero está se associando as relações sociais, isto é:

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.

Para Saffioti (1992), a disseminação cultural de produzir, no tecido social, o ideário de uma mulher subordinada ou como a própria autora pontua dominada-explorada, busca estabelecer uma percepção de naturalização sem questionamento, tendo em vista que caminha na lógica da natureza uma vez que grande parte dos espaços de educação e os meios de socialização vão reforçando os estereótipos de gênero em uma concepção de suposta determinação biológica. Entretanto, essa diferença biológica se constitui em ampliação da desigualdade social, sendo estabelecida como uma questão natural. Nesse patamar, sabe-se que as questões de gênero estão internalizadas por mulheres e homens, como menciona Saffioti (1992, p. 10):

Eis porque o machismo não constitui privilégio de homens, sendo a maioria das mulheres também suas portadoras. Não basta que um dos gêneros conheça e pratique atribuições que lhes são conferidas pela sociedade, é imprescindível que cada gênero conheça as responsabilidades do outro gênero.

E nesse universo de debate da categoria de gênero, uma autora que se destaca na discussão de gênero é Gayle Rubin (1975). A pesquisadora fomenta uma dicotomia na relação sexo e gênero, enfatiza que gênero se constitui de uma construção social do sexo, o qual seria determinado de forma biológica, fisiologicamente, assim sendo, de maneira natural.

Essa análise de Rubin sobre o conceito de gênero sofreu e ainda sofre críticas, principalmente na década de 1990, por naturalizar os sistemas sexo/gênero, natureza/cultura. Dentre as pesquisadoras que criticam essa dicotomia esta Judith Butler (1993, p. 155) ao salientar que sexo não pode ser analisado como “dado corporal sobre o qual o construto do gênero é artificialmente imposto, mas como uma norma cultural que governa a materialização dos corpos”. Para Butler (1993, p. 157) o gênero:

[...] não deveria ser pensado como simples inscrição cultural de significado sobre um sexo que é considerado como dado. Gênero deveria designar o aparelho de produção, o meio discursivo/cultural através do qual a natureza sexuada ou o sexo natural são produzidos e estabelecidos como pré-discursivos.

Donna Haraway (1995) também pactua da crítica a categoria gênero no sentido de não contemplar a historicidade imprescindível para a categoria sexo, isso pode caminhar para uma visão essencialista de homem e mulher. Nessa percepção, a autora alerta que:

As perspectivas dos subjugados não são posições “inocentes”. Ao contrário, elas são preferidas porque, em princípio, são as que têm menor probabilidade de permitir a negação do núcleo crítico e interpretativo de todo o conhecimento. Elas têm ampla experiência com os modos de negação através da repressão, do esquecimento e de atos de desaparecimento – com maneiras de não estar em nenhum lugar ao mesmo tempo que se alega ver tudo. (HARAWAY, 1995, p. 23).

Tereza Lauretis (1987, p. 208) pontua que a percepção essencialista teve seu auge nas décadas de 1960 e 1970, porém, no final da década de 1980 começa a sofrer críticas. Essas críticas eram devido a não vislumbração dos sujeitos nas suas diversidades, ou seja, “[...] de conceber o sujeito e as relações da subjetividade com a sociabilidade com outra forma: um sujeito constituído no gênero sem dúvida, mas não apenas pela diferença sexual, e sim por meio de códigos linguísticos e representações culturais”.

Desse modo, observa-se que nas relações sociais constituídas pelo universo feminino e masculino, as ações de repressão ou de censura não são absolutas. Há nesse espaço da esfera social implicação que estão construídas por “gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas).” (LOURO, 2007, p. 41).

Nessa vertente, a neutralidade científica começa a ser questionada e a concepção de gênero abre um leque para a construção de conhecimentos que embasam uma categoria de pensamento que vai na contramão de uma epistemologia tradicional e de negação dos saberes das mulheres. (SARDENBERG, 2001).

Na mesma linha de reflexão, Saffioti (1997) fomenta que os procedimentos de subjetivação-objetivação são ligados à capacidade-incapacidade de assimilação dos resultados da práxis humana por ações dos indivíduos, as quais sofrem as transversalidades da sociedade de classes assim como as contradições de gênero e raça/etnia.

Contudo, essas contradições não se relacionam de forma antagônica, mas se intercalam de maneira a formar um nó que apontam os contrassensos de cada uma dessas dimensões (classe, gênero, raça/etnia) e potencializam nessa trama uma ordem contraditória.

Logo, compreender a categoria gênero com uma percepção sócio-histórica e cultural, é ir além do conceito restrito do determinismo biológico e “[...] explorar as complexidades tanto das construções de masculinidade quanto as de feminilidade, percebendo como essas construções são utilizadas como operadores metafóricos para o poder e a diferenciação em diversos aspectos do social.” (PISCITELLI, 1998, p. 150).

Na percepção de Scott (2001) no aspecto da representação universal os homens sempre tiveram no topo do destaque como sujeitos socialmente indiferenciados, descorporificados e assexuados, já no universo das mulheres essas eram estimadas como exemplos do privado corporificadas, sexuadas e socialmente diferenciadas.

Percebe-se que com o avanço dos estudos da teoria feminista a historicidade das mulheres começa a tomar evidência já que por muitos séculos “a Ciência Moderna objetificou a nós, mulheres, negou-nos a capacidade e autoridade do saber e vem produzindo conhecimentos que não atendem de todo aos nossos interesses emancipatórios.” (SARDENBERG, 2001, p. 89).

E nessa trajetória o conceito de gênero vem contribuir para as pesquisas no viés da crítica feministas em aversão ao universo androcêntrico, sendo um instrumento teórico que caminha para auxiliar na crítica à dominação masculina. (CARVALHO, 2003).

Dessa forma, o espaço acadêmico se constitui como um lócus de produção científica que pode oportunizar estratégias de ampliação dos direitos igualitários às mulheres. Logo, o acesso à educação é uma mola propulsora para que as mulheres consigam ampliar sua autonomia no tecido social, nesse viés, o próximo tópico discorre sobre o panorama das mulheres e a educação.

2.5 A educação como estratégia de mudanças para elas

O período da instalação dos jesuítas no Brasil, tem como característica uma formação de grandes proprietários de terra e marcado pela mão de obra escrava, no início sendo escravizados os povos indígenas e em um segundo momento os povos africanos, os quais se têm dados oficiais que chegaram ao Brasil em 1550.

Todavia, Gonzáles (1982) salienta que já havia povos africanos trabalhando no cuidado das plantações de cana-de-açúcar, antes dessa data. Assim como, no final do século XVI a população africana apresentava a maior parte da população da Colônia Brasileira.

Em relação às condições da mulher negra no período do Brasil Colônia, Sueli Carneiro (2003) ressalta que a gênese do mito da democracia racial teve suas raízes por meio das violações promovidas pelos donos das terras, o que na contemporaneidade ainda oxigena o imaginário do tecido social de forma a discriminar a população negra por meio de novas formas de discriminação que se apresentam mascaradas.

Nesse contexto, os jesuítas tinham como objetivo implementar um ensino que estabelecesse a religião Católica no Brasil como predominante (SAVIANI, 2007) e que fosse ofertada aos homens. Nessa lógica, Maria Inês Sucupira Stamatto (2002, p. 2) menciona que:

Desde a primeira escola de ler e escrever, erguida incipientemente lá pelos idos de 1549, pelos primeiros jesuítas aqui aportados, a intenção da formação cultural da elite branca e masculina foi nítida na obra jesuítica. As mulheres logo ficaram exclusas do sistema escolar estabelecido na colônia. Podiam, quando muito, educar-se na catequese. Estavam destinadas ao lar: casamento e trabalhos domésticos, cantos e orações, controle de pais e maridos.

Percebe-se que no início da colonização do país a condição das mulheres em relação à instrução educacional tinha como viés a manutenção da ordem moral e conservadora, ou seja, atender aos interesses do patriarcado que tinham como figuras representativas os latifundiários e o clero da igreja. Dessa forma, o acesso à escolarização excluía as mulheres. Nesse sentido, Paulo Freire (1992, p. 68) explicita que “A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa.”

Um dos acessos à instrução para as mulheres, que era permitido na época da Colônia, era os conventos. Contudo, Stamatto (2002) aponta que esse espaço era direcionado às mulheres que não se casavam. Na percepção da época, a educação de viés doméstico tinha uma dupla função, já que delimitava papéis diferentes para homens e mulheres, como afirma Maria Celi Chaves Vasconcelos (2011, p. 25-26):

Além dos notórios cuidados diferenciados para meninos e meninas, que permitiam aos pequenos homenzinhos já conviverem com os escravos, submetendo-lhes a brincadeiras que ensaiavam a dominação existente; e às meninas, o papel de pequenas senhoras de escravos, a educação se encarregava de tornar as concepções do que era adequado e permitido a homens e mulheres, um paradigma cultural, social e religioso plenamente vivenciado, como se a natureza fosse a responsável por essas diferenças absolutas.

As relações sociais construídas nessa época tecem as teias da subordinação, discriminação, inferioridade entre os diferentes atores sociais. Nesse sentido Ari Sartori (2008, p. 27) ressalta que:

No Brasil, as primeiras organizações de mulheres surgiram após 1850, com a bandeira do voto e da educação. Antes disso, o acesso das mulheres à educação era somente permitido até o ensino básico, que se preocupava apenas em ensinar a ler e a escrever, e cuja ênfase estava no aprendizado de prendas domésticas e de música. Somente em 1871 as mulheres conquistaram o direito de frequentarem os cursos de formação para o magistério. No entanto, havia um currículo específico para a educação feminina que incluía bordado branco em filó, corte de roupas, entre outras habilidades.

Todavia, mesmo diante de uma conjuntura que colocava as mulheres em meio a tantas diversidades e restritas ao espaço doméstico, muitas construíram estratégias de rompimento das amarras patriarcais como Nísia Floresta (1894-1976) chegando a ser diretora de escola, escritora; Bertha Lutz (1894-1976) uma das pioneiras do feminismo no Brasil, sendo a fundadora da Liga de Mulheres em 1922; Carlota Pereira de Queiroz (1892-1982) que era médica e pedagoga, foi uma das primeiras deputadas federais eleitas em 1934, e Patrícia Rehder Galvão, conhecida como Pagu (1910-1962), artista e jornalista, foi presa no Governo de Getúlio Vargas (1930-1945) por lutar pelos direitos da liberdade e pela emancipação feminina.

No Brasil, as mulheres começam a ter acesso aos cursos normais por volta de 1835, em virtude da necessidade de se formar professoras para as escolas primárias que tinham como estudantes o público feminino, (CARVALHO, RABAY, 2013). Já no nível das instituições educacionais superiores, somente em 1881, por meio de um Decreto Imperial que algumas mulheres lograram êxito no acesso aos cursos, esse quadro não sofreu grandes avanços até metade do século XX.

No entanto, as disparidades salariais entre educadores e educadoras se fez presente já no ingresso das professoras nos âmbitos educacionais, como aponta Stamatto (2002) que mesmo tendo uma previsão em lei da igualdade salarial, no ano de 1831 por meio de um decreto no artigo 6 promoveu-se frestas para que as educadoras recebessem menos que os educadores:

[...] determinava que os salários previstos em lei somente fossem percebidos por aqueles professores habilitados nas matérias de ensino indicadas na Lei Geral, por concurso. Os governos provinciais tinham a autorização de contratar candidatos não aprovados caso não houvesse nenhum aprovado, à condição de pagá-los com salários menores. Ora, não havendo escolas de formação para as meninas e não sendo ministradas todas as matérias nas escolas de primeiras letras femininas, podemos entrever que as moças eram possivelmente as candidatas contratadas ganhando menos. (STAMATTO, 2002, p. 5).

Percebe-se que se faz diferença nas relações salariais entre mulheres e homens e se institucionaliza a desigualdade salarial no setor educacional. Além da diferença de salários, as educadoras tinham outras dificuldades no início da profissionalização na educação porque era apurada a vida pessoal das candidatas, as quais tinham que ter bom comportamento perante a sociedade e serem honestas, além de apresentar a autorização do pai, marido ou certidão de óbito do esposo. O quesito para os homens era apenas ter uma boa conduta. (STAMATTO, 2002).

Ressalta-se que o acesso das mulheres como professoras ao ensino estava restrito às mulheres brancas. A população não branca estava no ostracismo da escolarização, sendo reservado esse espaço para as pessoas livres e vacinadas, conforme estabelecia a Constituição de 1824, no artigo 179. Outra legislação que proibia o acesso de negros e escravos foi à lei de 1837 e o decreto nº 15 de 1839, no artigo 3º. Passados 30 anos, em 1854, por meio do decreto nº 13.331 ainda se vetava a participação de escravos na escolarização. A educação tinha um viés elitista e discriminatório. Com a criação da Lei do Ventre Livre começa a emergir as primeiras discussões para a inserção das crianças negras na educação. (FONSECA, 2011)

Conforme a sociedade vai construindo sua trajetória histórica e as transformações sociais nessa esteira social e cultural as mulheres vão integrando o setor da educação como profissionais. Na ótica de Tatau Godinho (2006) as mulheres começam a ter mais destaque na educação de forma sistematizada e mais organizada a partir da metade do século XX devido às transformações marcadas “[...] pelas mudanças socioeconômicas, pelo progresso de urbanização e industrialização, pelas conquistas tecnológicas representadas pela difusão dos meios de comunicação e pela eclosão do movimento feminista.” (GODINHO, 2006, p. 18).

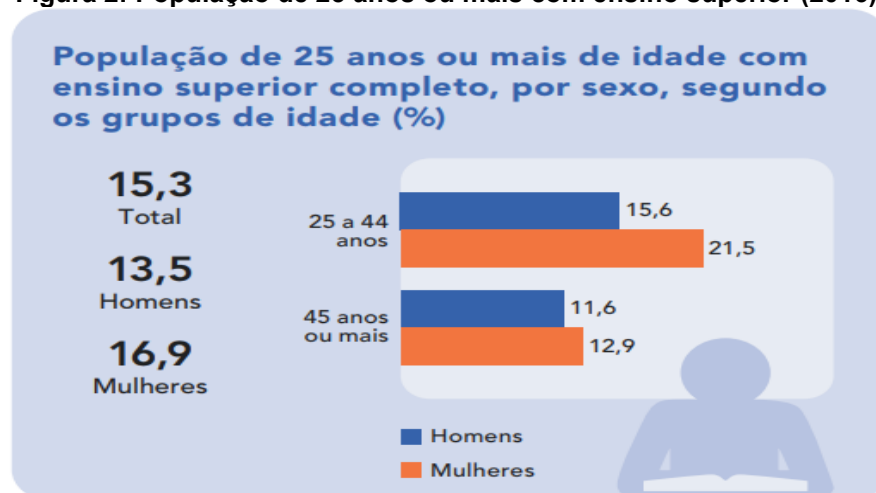
Na metade do século XX, alguns dados foram analisados como a alfabetização, matrícula e aprovação em relação à educação entre meninas e meninos, dentre esses Fúlvia Rosemberg (1975) destaca que os meninos, no quesito da taxa de escolarização, apresentavam superioridade em relação às meninas. Esse diferencial pode estar associado à questão da mulher, ainda nesse período, ter um papel social ligado aos afazeres domésticos, ao cuidado da família e não ocorrer um incentivo para a profissionalização das mulheres. Nessa lógica:

[...] a escola exigiria preferencialmente de meninos e meninas e de rapazes e moças comportamentos submissos e passivos. Ao mesmo tempo, a menina é socializada, por agentes exteriores à escola (família, igreja, meios de comunicação, livros e manuais etc) a corresponder a este mesmo padrão: espera-se e estimula-se que ela seja submissa, e que aceite, em princípio, não apenas a autoridade do mais velho, quando criança, mas do homem, enquanto mulher. Sociedade e escola imporiam, à menina, um mesmo padrão de interação, sem atropelos. O menino, ao contrário, viveria certo desaprumo: a escola e o mundo a lhe exigirem comportamentos diversos, passivo e combativo. E os melhores resultados escolares equivaleria a melhor respondência da menina a uma única expectativa social. (ROSEMBERG, 1975, p. 84)

Nota-se que em meados do século XX a educação ofertada tem uma intencionalidade de gênero que apresentava a subordinação como forma educacional às mulheres, naturalizando atributos sociais (VIANA, 2012). A partir da década de 1950 ocorreu uma oxigenação na educação brasileira, principalmente para as mulheres, já que “[...] partem de uma situação altamente desigual nos anos 50 para já em 1980 dividirem equitativamente com os homens as possibilidades de acesso à escola, ultrapassando-os no ensino básico e se igualando no ensino superior.” (LIMA, 1995, p. 489)

No entanto, o acesso à educação pelo público feminino ainda enfrenta alguns paradigmas, como a segregação dos cursos com maior prestígio no tecido social. Segundo Rosemberg (1994), nas décadas de 1970 a 1990, por meio da análise dos Censos de 1970/1980 e da PNAD de 1990, demonstram que as mulheres acessam a maioria dos cursos na área das ciências humanas. Segundo Márcia Lima, Flávia Rios e Danilo França (2013), no final da década de 1990 e início do século XXI ocorreu um considerável aumento de nível de escolarização para as mulheres e homens. Contudo, nos níveis mais altos de escolarização se encontram as mulheres brancas e na extremidade os homens com as menores taxas. Todavia, ressalvam a posição ocupada pelas mulheres negras, que explicita a permanência das desigualdades entre as mulheres.

Figura 2: População de 25 anos ou mais com ensino superior (2016)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016.

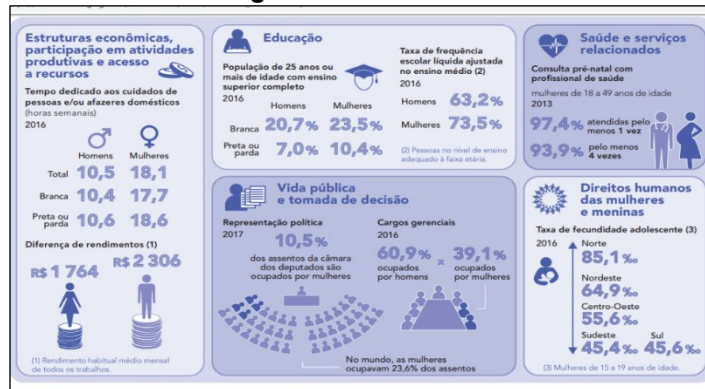
Nesse sentido, conhecer a historicidade do processo educacional das mulheres no Brasil se constitui de suma importância para compreender o atual panorama e sua analogia com a busca da autonomia e emancipação social, econômica e até mesmo cultural das mulheres. No entanto, para Lima, Rios e França (2013, p. 54):

No caso das desigualdades de gênero, embora as mulheres apresentem um melhor desempenho educacional (média de anos de estudos mais elevada, maiores taxas de escolarização em todos os níveis de ensino e uma maior proporção de pessoas com nível superior concluído), elas ainda enfrentam desafios no que diz respeito aos retornos esperados pelo investimento educacional: seus rendimentos são inferiores aos dos homens, sua participação nos postos de comando e na condição de proprietárias empregadoras ainda é restrita. Estas desigualdades também estão relacionadas à condição de gênero, como a média de horas trabalhadas das mulheres ser inferior a dos homens, dada a necessidade de dupla jornada, além de estarem concentradas nos setores de atividade com salários mais baixos, como saúde e educação. (LIMA; RIOS e FRANÇA, 2013, p. 54).

A figura 3 apresenta alguns dados da pesquisa do IBGE de 2018, intitulada *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*⁸, o estudo, tem como objetivo debater a importância dos indicadores de gênero em dois sentidos: auxiliar no debate sobre as disparidades de gênero e corroborar na relevância de constituir uma agenda pública constante, que aponte a igualdade de gênero como uma das linhas estruturantes da construção de políticas públicas no Brasil.

⁸ As tabelas completas, as notas técnicas e demais informações sobre o presente estudo, encontram-se disponíveis no portal do IBGE na Internet, no endereço: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf

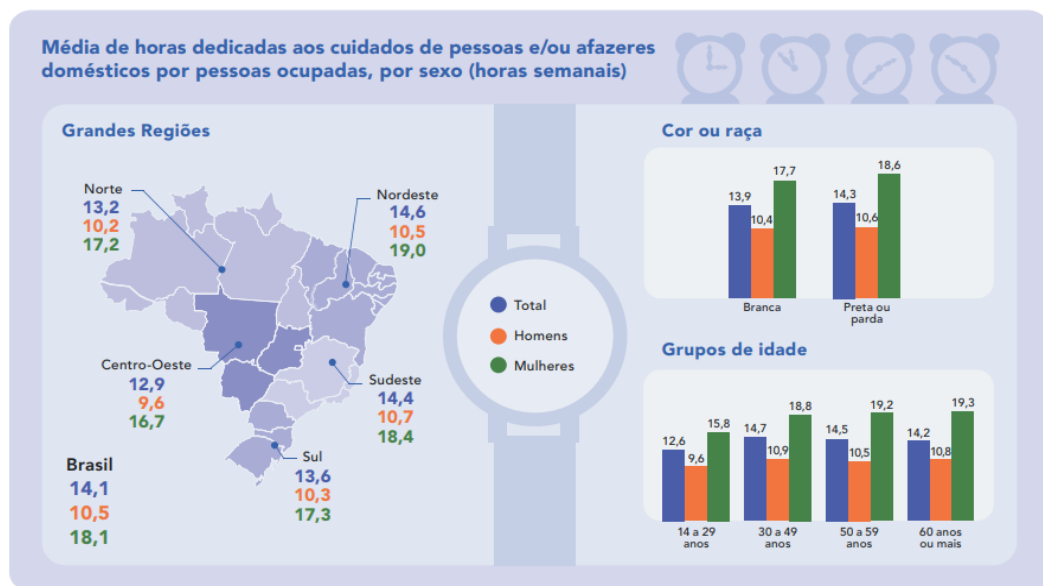
Figura 3: Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2018.

O legado de cuidar do lar e dos filhos ainda impera em grande parte dos lares brasileiros como atribuição apenas do feminino, como os dados demonstrados na figura 3 dos estudos do IBGE (2018), de maneira que se percebe a relação de desigualdade na divisão dos trabalhos reprodutivos entre homens e mulheres.

Figura 4: Média de horas dedicadas aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos por pessoas ocupadas, por sexo (horas semanais) 2018.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2018.

A figura 4 demonstra que os dados do IBGE, coletados em 2016 e publicado em 2018 que cabe às mulheres em parte do seu tempo exercem os cuidados de sujeitos e/ou tarefas domésticas em todas as regiões brasileiras a mais do que em relação ao tempo dos homens, e em relação às mulheres negras e pardas os dados revelam uma maior disparidade, já que o número é ainda mais expressivo como a própria explicação do IBGE.

No Brasil, em 2016, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas). Ao desagregar por região, verifica-se que a maior

desigualdade na distribuição de horas dedicadas a estas atividades está na Região Nordeste, onde as mulheres dedicam cerca de 80% a mais de horas do que os homens, alcançando 19 horas semanais. O recorte por cor ou raça indica que as mulheres pretas ou pardas são as que mais se dedicam aos cuidados de pessoas e/ou aos afazeres domésticos, com o registro de 18,6 horas semanais em 2016. Observa-se que o indicador pouco varia para os homens quando se considera a cor ou raça ou região de residência. (IBGE, 2018, p. 03).

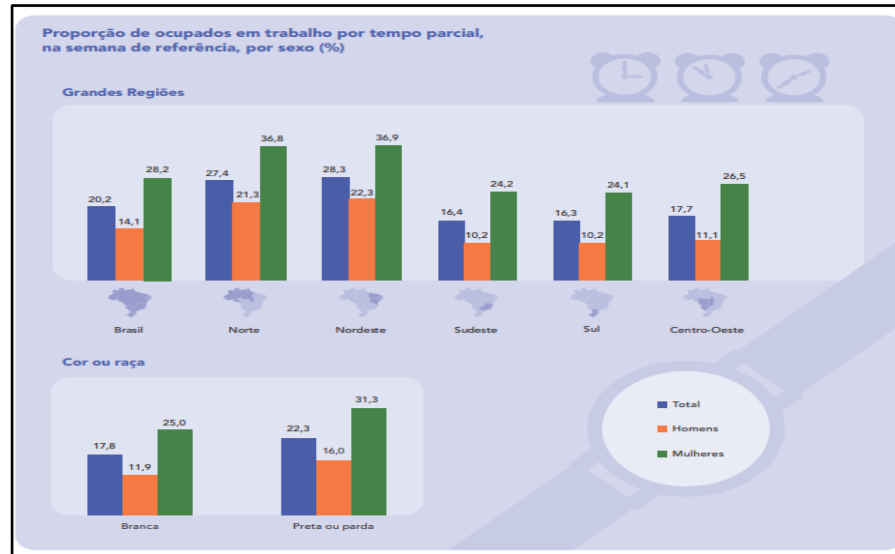
A partir desses dados pode-se refletir que muitas mulheres ao adentrarem o mercado de trabalho se alocam em profissões que reproduzem os afazeres domésticos, como atividades de babá, empregada doméstica, diarista, cuidadora de idosos e crianças, faxineira, dentre outras atividades que são uma representação das rotinas dos afazeres domésticos vivenciados no contexto privado dos lares, o que coloca como uma reprodução do estereótipo do cuidado como atividade da mulher.

Nessa lógica, o *care* ainda é colocado como atividade que no imaginário do tecido social tem como representante simbólica a figura da mulher. No entanto, as atividades desenvolvidas na esfera do *care* constituem-se dentro de um grupo de atividades desvalorizadas em relação ao prestígio social, já que estão ligadas ao trabalho doméstico e na lógica da não remuneração desse trabalho.

Entende-se que o cuidado tem como concepção a abordagem de Carvalho (1998) que enfatiza que o cuidado tanto transita no contexto da esfera pública quanto da esfera privada, ou seja, existe uma interrelação do cuidado nos espaços dos núcleos familiares, postos de trabalho e das próprias políticas públicas, logo o cuidado está inerente na vida das pessoas, a questão é que ainda a sua materialização é concretizada, na maior parte, por mulheres, gerando uma disparidade de gênero.

Segundo Fernanda Caldas Azevedo e Raquel Gouveia Passos (2015) a maneira de se concretizar o ato do cuidado ainda gera diferenciação e disparidade de gênero, isto é, abre-se ainda precedente para a exploração, a mercantilização, a subordinação e a hierarquização do cuidado. Fatores que refletem de forma negativa na remuneração, nas condições de trabalho, no processo de formação das/os trabalhadoras/es desse ramo de atividades.

Figura 5: Proporção de ocupados em trabalho por tempo parcial, na semana de referência, por sexo (%) (2016)

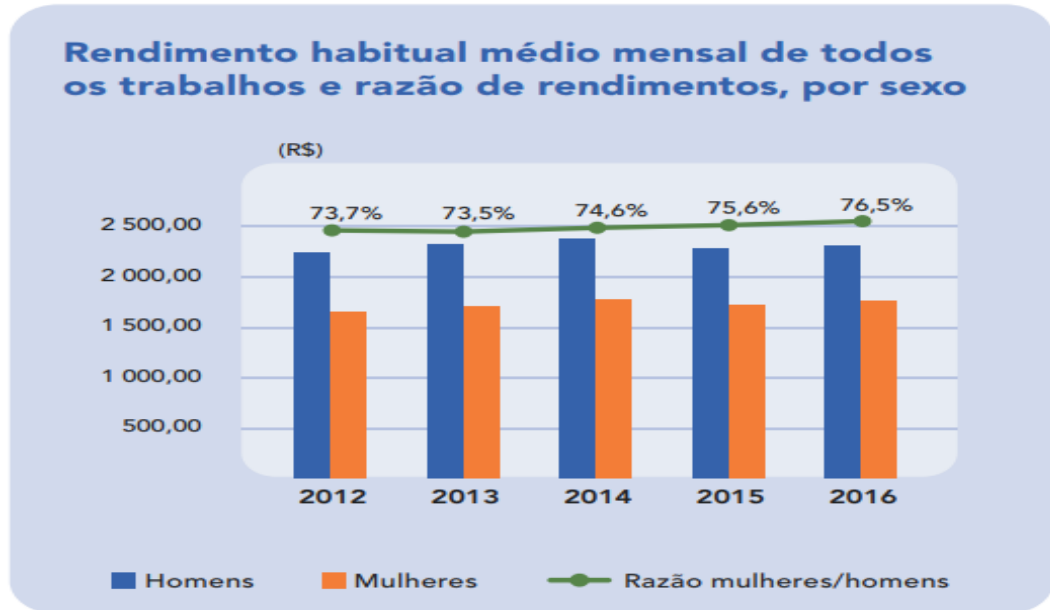


Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016.

O tempo de horas se constitui como um ponto crucial na diferença da ocupação dos espaços de trabalho entre homens e mulheres no quesito da divisão sócio técnico do trabalho, os números da figura 5 demonstram que muitas vezes, as mulheres estão alocadas em espaços de trabalho com ocupações que possibilitam a redução da carga horária em relação aos homens, verifica-se, por exemplo, que as mulheres têm proporção de até 30 horas em período parcial em relação com os dados dos homens. Essa redução pode ser vista como uma questão negativa, no sentido de que as mulheres em virtude dos afazeres domésticos e cuidado com os integrantes dos núcleos familiares precisam conciliar atividades para além do espaço sócio-ocupacional, fator que pode ter como consequência a redução salarial devido à redução da jornada de trabalho.

Nota-se que outro fator relevante é a desagregação do espaço territorial. Verifica-se que nas Regiões Norte e Nordeste há um maior número de mulheres que atuam em tempo parcial em seus espaços sócio-ocupacionais. Já no caso da análise por cor ou raça conclui-se que as mulheres que se autodeclararam pretas ou pardas são as que mais atuavam em ocupações de tempo parcial, com um percentual de 31,3 % do total de mulheres, tendo em vista que no caso das mulheres brancas esse número cai para 25% no ano de 2016. Quanto à renda, esse número ainda é desigual em relação às mulheres, as quais recebem cerca de $\frac{3}{4}$ dos salários pagos aos homens, como demonstra o quadro apresentado na figura 6.

Figura 6: Rendimento habitual médio mensal de todos os trabalhos e razão de rendimentos, por sexo:



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2016.

As transformações dos paradigmas culturais em relação às questões de gênero vêm contribuindo para romper algumas barreiras do acesso das mulheres ao mundo do trabalho e proporcionar maior igualdade entre mulheres e homens, outro fator que se apresenta é a redução do índice crescente da fecundidade e um aumento no nível de escolaridade das mulheres no final do século XX. Todavia, no quesito da estrutura dos espaços de trabalho, mesmo com um avanço para as mulheres ainda impera as disparidades de gênero.

Embora alguns dados educacionais apontem o aumento da presença das mulheres no espaço da escolarização, isso não significa que as mesmas no percurso histórico traçado não tiveram que criar estratégias, rotas alternativas para alcançarem seus objetivos em virtude da desigualdade de gênero, raça e sexual. Muitas tiveram que interromper seus estudos em virtude de questões econômicas, familiares e de saúde. Dessa forma, a presente pesquisa busca compreender alguns dos fatores que contribuíram para a interrupção nos estudos e para o retorno às salas de aula de mulheres estudantes do Serviço Social.

2.6 Revisão de literatura

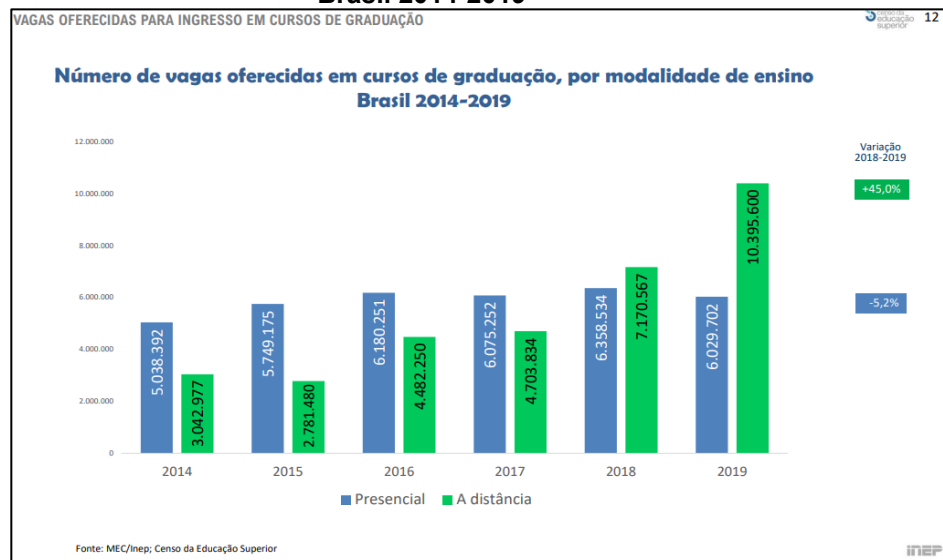
A construção do processo de uma pesquisa tem como um dos pilares o Estado da Arte da pesquisa, cuja reflexão tem como ponto inicial estudos que já realizaram uma aproximação com a temática sugerida na pesquisa, que no caso dessa tese de doutorado se constitui de como compreender quais foram as trajetórias e vivências de

mulheres para concluírem seu processo de formação em Serviço Social em uma instituição de ensino privado de Curitiba, Paraná. Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa – por meio dos periódicos da CAPES nos trabalhos de teses de doutorado e de dissertações de mestrados – que tinham como tema central o processo de acesso de mulheres no ensino superior, tendo como faixa temporal os últimos dez anos, isto é, de 2010 a 2020. A pesquisa realizada nos periódicos da CAPES apontou um universo de 31 trabalhos com a busca por meio das palavras **formação de mulheres em ensino superior**, dos quais realizamos uma apreciação e constatou-se que 12 trabalhos entre teses e dissertações poderiam estar relacionados com a temática desta pesquisa.

No entanto, após uma análise mais contundente foram identificados quatro trabalhos que se correlacionam com a nossa pesquisa. Sendo assim, no decorrer desse tópico explicitam-se os apontamentos relevantes no cenário desta pesquisa com o Estado da Arte.

Cabe ressaltar que ao se pensar em estratégias para o acesso ou permanência das mulheres no ensino superior uma das primeiras reflexões é olhar para os dados quantitativos de como se apresentam o número de matrículas nos cursos do ensino superior de graduação, tendo como data de referência o Censo da Educação de 2019, o qual se apresenta a seguir.

Figura 7: número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino Brasil 2014-2019



Fonte: MEC/INEP, Censo de Educação Superior, 2019.

Nota-se que ocorreu um número expressivo do aumento de matrículas em relação a educação a distância, a qual superou o ensino presencial, os dados de 2014 colocam que naquele período as matrículas em ensino superior presencial eram

5.038.392 e o ensino superior à distância apresentava um número de matrículas equivalente a 3.042.977.

No entanto, em 2019 essa porcentagem se modifica e o ensino a distância passa a ter um total de 10.395.600 matrículas efetivadas e o ensino superior presencial atingiu 6.029.702 matrículas. Um dos condicionantes para essa mudança é a oferta em massa de cursos à distância na rede privada de ensino superior que tem seu início no século XXI, após a reestruturação da política educacional do Estado. Os cursos ofertados na rede privada de ensino têm como atrativos os valores populares, a não necessidade de estar em lócus do campo acadêmico de forma presencial o que agrega a diminuição de custos financeiros no orçamento familiar, em contrapartida pode ocorrer a perda da qualidade da interação e da troca de experiências que se constituem no processo de formação presencial por meio da não acessibilidade à interação discentes, docentes e a própria vivência no nicho acadêmico, isto é:

Do ponto de vista didático-pedagógico, o ensino a distância reconfigura completamente a formação, visto que descentra a figura do professor e cria um novo sujeito: o “tutor”. Outro ponto fundamental diz respeito à nula vivência acadêmica do aluno: sua formação restringe-se ao ensino “tutorial”, não abarcando as dimensões fundamentais da pesquisa e extensão. Consideremos ainda a não proximidade deste aluno com movimentos coletivos, como o movimento estudantil. (PEREIRA, 2009, p.274).

Nesse viés a educação passa a ser colocada pelas instituições privadas como um serviço e não um direito, o que caminha na lógica de uma revolução informacional, conforme aponta Kátia Regina de Souza Lima (2006) ao analisar em seus estudos as concepções adotadas por trás do discurso do acesso do conhecimento aos indivíduos em uma vertente de aldeia global, o que para Lima (2006) está enraizada na ideia de que a tecnologia seria a solução para as questões do não acesso ao conhecimento, logo se cria o fetiche tecnológico e não se problematiza a educação enquanto direito dos sujeitos sociais e sim no campo do individualismo.

Os dados do censo educacional de 2018 demonstram o avanço dos cursos privados à distância no acesso ao ensino superior:

Figura 8: 10 maiores cursos de graduação por modalidade (presencial e Ead) e rede de ensino-Brasil-2018

CURSOS PRESENCIAIS				CURSOS A DISTÂNCIA					
Rede Federal	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %	Rede Privada	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %
		Administração	44.619	3,6		3,6		Direito	744.030
	Pedagogia	43.778	3,5	7,0		Administração	309.643	7,3	24,9
	Direito	41.922	3,3	10,4		Enfermagem	251.450	5,9	30,8
	Medicina	40.267	3,2	13,6		Psicologia	242.595	5,7	36,6
	Agronomia	37.784	3,0	16,6		Engenharia civil	204.069	4,8	41,4
	Engenharia civil	36.613	2,9	19,5		Pedagogia	171.289	4,0	45,5
	Biologia formação de professor	29.718	2,4	21,9		Contabilidade	162.835	3,8	49,3
	Sistemas de informação	28.553	2,3	24,2		Fisioterapia	155.696	3,7	53,0
	Matemática formação de professor	28.233	2,3	26,4		Medicina	125.712	3,0	56,0
	Engenharia mecânica	27.848	2,2	28,7		Arquitetura e urbanismo	124.085	2,9	58,9
Rede Federal	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %	Rede Privada	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %
		Pedagogia	12.335	15,2		15,2		Pedagogia	515.057
	Matemática formação de professor	9.566	11,8	27,0		Administração	251.495	11,0	33,4
	Administração pública	8.057	9,9	36,9		Contabilidade	151.110	6,6	40,0
	Administração	6.878	8,5	45,4		Gestão de pessoas	117.913	5,1	45,2
	Letras português formação de professor	6.570	8,1	53,5		Educação física	94.842	4,1	49,3
	Biologia formação de professor	3.968	4,9	58,4		Serviço social	86.391	3,8	53,1
	Geografia formação de professor	2.913	3,6	61,9		Educação física formação de professor	69.634	3,0	56,1
	Computação formação de professor	2.752	3,4	65,3		Gestão de negócios	62.547	2,7	58,8
	Física formação de professor	2.685	3,3	68,6		Sistemas de informação	60.510	2,6	61,5
	Sistemas de informação	2.519	3,1	71,7		Logística	54.803	2,4	63,9

Fonte: MEC/INEP, Censo de Educação Superior, 2018.

Ao analisarmos os dados do Censo da Educação de 2018 percebe-se que os cursos à distância que já têm autorização do Ministério da Educação para serem ofertados tem um alto índice de matrículas na rede privada, tais como: Pedagogia, Administração, Contabilidade, Gestão de Pessoas, Educação física, Serviço Social, dentre outros. Porém, o que esses dados demonstram para a pesquisa em foco? Ao analisarmos os dados do número de matrículas e o aumento desse número em um contexto de 10 anos, observa-se que talvez nesse momento contemporâneo uma das dificuldades das mulheres não seja o acesso à educação no ensino superior, mas a permanência no curso, independentemente de ser presencial ou a distância, o que faz com que essas mulheres criem estratégias para vencer as dificuldades do seu cotidiano para dar continuidade em seus estudos.

Essa inquietação pode ser percebida nos trabalhos analisados na base de dados da CAPES, os quais apontaram as dificuldades no processo de formação profissional, sendo que se observou que das pesquisas analisadas algumas enfatizam as questões dos afazeres domésticos, dos cuidados com os integrantes dos núcleos familiares, além do trabalho nos espaços sócio-ocupacionais, como sendo ainda dificultadores da continuidade no processo de educação e/ou potencializadores da não inclusão nos bancos acadêmicos. Pontua-se ainda que em tempos anteriores

eram fatores que de alguma forma impediam o acesso das mulheres ao universo da educação formal, seja na base do ensino primário ou na continuidade do seu processo de educação, como já apontado anteriormente nesta pesquisa.

Observa-se que mesmo em um processo de “democratização do ensino” com a ampliação das vagas de ingresso no ensino superior os labirintos do processo de formação para as mulheres não foram de totalmente solucionados, mas permanecem como dificultadores no processo de formação no ensino superior, o que fica claro na análise realizada pela pesquisadora Nádia Studzinki Estima de Castro (2018), na sua tese de doutorado intitulada *Um Olhar para as Estudantes Mulheres do Curso de Pedagogia a Distância da UFRGS* apontou que a “maior dificuldade das alunas do PEAD está relacionada com o tempo necessário para a realização de todas as tarefas que são de responsabilidade delas (tarefas domésticas, cuidado dos filhos, trabalho na escola e presença nos encontros presenciais no polo).” (CASTRO, 2018, p. 08).

Outro ponto relevante apontado por Castro (2018) é que para muitas participantes da pesquisa as tarefas domésticas são ainda de responsabilidade somente das mulheres, constituindo-se como algo natural e não uma construção social conforme explicita a autora ao salientar que:

A exceção, para os homens, está naquele que se torna responsável pelo cuidado das tarefas domésticas. Em oposição, a mulher, se deixar de realizar as tarefas domésticas, é vista como negligente e, em muitos casos, é criticada pela sociedade/pela família/pelos amigos, pois ela “deixa de cuidar da casa para trabalhar” ou “não fica com os filhos e sai de noite para estudar (CASTRO, 2018, p.85-86)

A pesquisa de Castro (2018) demonstrou que mesmo diante das dificuldades enfrentadas pelas entrevistadas para alcançarem a finalização do curso “o desejo de concluir e obter o título de graduação em pedagogia é muito representativo para elas, sobretudo, para a possibilidade de mobilidade no mundo do trabalho”. O que se constitui como um gatilho motivador no contexto cotidiano das mulheres participantes da pesquisa, no intuito de ter acesso à mobilidade social e ao no mundo do trabalho.

A segunda pesquisa analisada foi da autora Caren Rejane de Freitas Fontella (2019), a qual apresentam como eixo central as trajetórias educacionais de mulheres egressas da educação profissional do curso de Recursos Humanos em um Instituto Federal do Rio Grande do Sul, com viés nas questões de gênero e na vertente marxista. As análises realizadas por Fontella (2019) trazem em seu texto um recorte temporal de 2012 a 2016. Sendo que as análises indicaram que as interrupções na

trajetória escolar das mulheres entrevistadas estão associadas às mulheres por meio da tradição sócio-histórica e cultural. Na concepção de Fontella (2019, p. 11):

A sociedade, incluindo as mulheres, seguem reproduzindo a ideologia dominante, o que contribui para a conservação dos estereótipos de gênero, que relacionam a mulher ao cuidado e à proteção aos/às demais membros/as da família e a tarefas domésticas necessárias à reprodução social da família. O que as mantêm no espaço privado e conseqüentemente longe da escola.

Segundo Fontella (2019), as pesquisas que têm como tema central as questões de gênero e a correlação com o processo de exclusão das mulheres da classe popular dos bancos acadêmicos, trazem em suas análises apontamentos que levam a obstáculos como a sobrecarga de afazeres domésticos, atividades relacionadas aos cuidados, inserção no mundo do trabalho formal e informal, o que faz com que o acesso à educação para grande parte das mulheres não se torna prioridade.

No entanto, Fontella (2019) constatou na sua pesquisa de doutorado que as entrevistadas mesmo enfrentando uma rotina de atividades domésticas, de cuidados com seus familiares, e de trabalho em espaços sócio-ocupacionais, dentre outros dificultadores, conseguiram dar continuidade no processo de formação e acessar o nível superior o que oportunizou a essas mulheres galgar melhores condições econômicas e sociais.

Já a terceira tese que analisamos foi da pesquisadora Maria Elisabete Machado datada de 2019, a qual traz como título *Trajetórias Universitárias e Profissionais de Egressos de Um curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular*, e que tem como eixo central de debate analisar a trajetória universitária e profissional de estudantes egressas do primeiro e único curso de Pedagogia de uma universidade privada no viés da educação popular na Capital do Rio Grande do Sul, tendo como recorte temporal os anos de 2006 a 2009 e adotando a metodologia da pesquisa quantitativa e qualitativa sendo entrevistadas 14 egressas do curso de Pedagogia em ênfase em Educação Popular.

Machado (2019) aponta que as trajetórias de vida das estudantes egressas da sua pesquisa assinalaram que o acesso ao ensino superior é atravessado por fatores que podem dificultar ou contribuir para a continuidade no processo de formação das participantes da pesquisa “que são indivíduos que trilharam caminhos diversos de acesso ao campo universitário tendo em vista os condicionantes da própria trajetória.” (MACHADO, 2019, p. 143).

Os dados analisados por Machado (2019) indicam que as entrevistadas são provenientes da classe popular na Capital de Rio Grande do Sul, e as dificuldades vivenciadas para acessar e permanecer na universidade tem relação direta com as questões econômicas, de acesso ao transporte, ao uso da tecnologia durante o curso e os cuidados e afazeres domésticos no contexto da vida privada, além da grande maioria das entrevistadas enfatizarem que mesmo tendo acesso à bolsa integral de estudos continuaram no mundo do trabalho, pois a sua remuneração se constituía de parte fundamental no orçamento familiar.

Outro desafio vislumbrado no trabalho de Machado (2019) tem relação com o sentimento de não pertencimento ao espaço acadêmico, pois as estudantes se constituíam de uma realidade adversa à apresentada no contexto da universidade privada, o que está clarifica na fala de Machado (2019, p.145) ao salientar que as “estudantes egressas encontraram-se como um estranho no ninho”, pois a chegada ao campo universitário esteve atravessada por outros hábitos que não o seu de origem”.

Em relação às possibilidades construídas pelas pesquisadas de Machado (2019), nota-se que ocorreu uma ascensão econômica na vida dessas mulheres após a sua graduação, a qual segundo a autora supracitada variam entre dois e quatro salários oportunizando a essas mulheres uma ascensão social e econômica, ou seja:

Reafirmando o sentido de que as trajetórias se constituem como ascendentes em relação à formação universitária, bem como na ampliação dos modos de aquisição de capital cultural incorporado demonstrado pela ocupação profissional exercida como docentes concursadas/contratadas em diversos contextos de educação, reafirmando, a partir de suas práticas, o sentido social e político característico da Educação Popular de educar para transformar. (MACHADO, 2019, p. 145).

Tanto a pesquisa de Machado (2019) quanto à de Fontella (2019) indica que quando as mulheres conseguem finalizar o seu processo de formação profissional há uma melhora no que tange a perspectiva econômica e financeira, assim como uma dilatação do que condiz com a apropriação de conhecimentos científicos, culturais e sociais que abrem o leque para novas percepções de mundo.

A última pesquisa que se analisou para o Estado da Arte foi uma dissertação de mestrado datada de 2018 de autoria de Lorena Machado do Nascimento, intitulada *Processos motivacionais de estudantes do curso de Pedagogia e suas relações para a permanência na universidade*, utilizando-se uma pesquisa de natureza descritiva e exploratória com uma abordagem quanti-quali, tendo como universo o quantitativo de

124 estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição privada do Rio Grande do Sul, sendo que a amostra de participantes foi de 90 discentes.

O objetivo central da dissertação de Nascimento (2018) está associado a identificar fatores que promoveram a permanência dos estudantes no ensino superior. Dessa forma, a pesquisa revelou que a maioria eram estudantes trabalhadores, oriundos de núcleos familiares com pouca escolaridade e da classe popular, sendo que grande parte das pessoas que participaram da pesquisa eram mulheres com características de baixa renda e mãe solo e/ou a provedora principal do núcleo familiar.

Conforme salienta Nascimento (2018), ao discorrer que os dados quantitativos indicaram que dos/as 90 participantes da pesquisa 92,8 % eram mulheres e apenas 7,2% eram homens. Esses dados corroboram com as evidências das estáticas do INEP (2014) que indicam que nos cursos de licenciatura a predominância é de mulheres sendo que o total chega a 72%, assim como no curso de Serviço Social há uma predominância de mulheres nos cursos.

Os estudos de Nascimento (2018) também evidenciaram o aumento da faixa etária acima de 30 anos nos bancos acadêmicos, embora a predominância na pesquisa da autora esteja na faixa etária de até 25 anos com uma percentual de 60,2%, porém os dados para as estudantes acima de 30 anos está em torno de 23,3%, o que na concepção de Nascimento (2018, p. 60) “aponta que existe uma parcela da população que está procurando a universidade, ou retomando os estudos, depois dos 24 anos, faixa etária almejada pelo PNE, após o término do ensino médio.”

Já na análise das questões socioeconômicas o trabalho de Nascimento (2018) vislumbrou que 71,1 % das participantes da pesquisa são solteiras e com filhos, logo se constituem como a provedora principal do lar, em um universo em que 92% das pessoas pesquisadas se declararam mulheres, nota-se que mais de 70% está na situação de mãe solo e chefe de família, o que está em consonância com a pesquisa do IBGE (2018), a qual apontou que no país há mais de 11 milhões de mães solas, ou seja, a única responsável no núcleo familiar para prover os recursos materiais e cuidados com os/as filhos/as.

Em relação à renda familiar das pessoas que participaram da pesquisa de Nascimento (2018) indicaram que 41,8% têm um orçamento familiar de até três salários-mínimos, com renda equivalente a mais de três salários e até cinco salários o índice ficou em torno de 30,8%, acima de cinco salários e até sete salários o índice

foi de 9,9%, e acima de sete salários o índice foi de 16,5 %. Em relação ao período acadêmico que os discentes estavam cursando e o tempo decorrido do ingresso no curso, Nascimento (2018) analisou por meio dos dados coletados junto às pessoas participantes da pesquisa que:

[...] 30% não estão cursando o semestre acadêmico de acordo com o tempo decorrido de ingresso no curso, ou seja, é possível inferir que existe uma defasagem que pode ser por não conseguirem cursar todas as disciplinas, essa defasagem apontou uma média de três semestres de atraso, sendo que foi identificado estudantes com mais de 5 semestres de atraso. (NASCIMENTO, 2018, p.63-64).

A dissertação de Nascimento (2018) constatou que um dos fatores para a permanência no ensino superior apontado pelo público pesquisado foram os professores com percentual de 58,2% de resposta; em segundo lugar o apoio da família com 54,9% e em terceiro lugar com 45,1% a infraestrutura da instituição de ensino e da matriz curricular do curso.

Já em relação ao quesito de se algum participante da pesquisa pensou em desistir do curso, os dados revelaram que 59,3% não tinham pensado nessa possibilidade, no entanto 40,7% informaram que sim. Na análise realizada por Nascimento (2018) os motivos de permanência e desistência apontados pelos pesquisados têm como percentual:

Para a resposta NÃO, os três motivos mais apontados pelos estudantes foram Nível de realização com a escolha (29 justificativas), Satisfação com o Curso (29 justificativas) e Motivação (14 justificativas). Para a resposta SIM, os motivos mais apontados como justificativa para pensar em abandonar o curso foram Motivação (14 justificativas), Valorização Profissional (11 justificativas) e Nível de realização com a escolha (10 justificativas). O que chama a atenção é que a Motivação tanto está influenciando para o SIM quanto para o NÃO, de forma equilibrada. (Nascimento, 2018, p. 66)

A motivação no caso da dissertação de Nascimento (2018) está tanto no eixo de permanência quanto de desistência do curso, o que para a pesquisadora traz como relação direta “que os motivos pessoais tanto interferem para permanecer, quanto para pensar em desistir, e que a instituição tem grande influência nessa decisão.” (NASCIMENTO, 2018, p. 66).

As pesquisas analisadas demonstraram que os dificultadores para a permanência no ensino superior ainda estão envolvidos nas questões dos afazeres domésticos, na jornada de trabalho, nos espaços sócio-ocupacionais e nos cuidados com os integrantes dos núcleos familiares, no entanto, o enfrentamento e estratégia para a conclusão do curso escolhido pelas mulheres das pesquisas analisadas está na vislumbração de uma melhor colocação no mundo do trabalho e na idealização da valorização social.

3 SERVIÇO SOCIAL: UMA PROFISSÃO ANALÍTICA E INTERVENTIVA NO TECIDO SOCIAL

A profissão de Serviço Social tem sua gênese no Brasil a partir da década de 1930, logo se salienta de forma figurada que é uma menina-moça de mais de nove décadas, a qual no decorrer da sua construção histórica sofreu transformações na sua forma de análise e intervenção junto à sociedade. Dessa forma, este capítulo traz como objetivo enfatizar os acontecimentos relevantes da profissão, para além do imaginário de grande parte da população que vislumbra o Serviço Social brasileiro como caritativo e assistencialista, resquícios da origem do Serviço Social no Brasil que segundo Ana Maria Ramos Estevão (2006, p. 07) acreditava e ainda acreditam que os profissionais de Serviço Social são como “aquela moça boazinha que o governo paga para ter dó dos pobres”.

Esta concepção tem seu cerne nas protoformas do Serviço Social, por meio de uma imagem assistencialista que foi construída no ideário social, principalmente, junto às famílias populares, as quais tinham acesso há alguns benefícios eventuais como, por exemplo, cestas básicas.

Cabe ressaltar uma diferença entre o que se constitui como assistencialismo e assistência social, isto é, o assistencialismo pode ser compreendido como uma ação imediatista que prevê assistência à população vulnerável, mas não objetiva combater a raiz central da causa que é a desigualdade social, que emerge na carência e/ou pobreza da população, logo, ao se atender o imediatismo da situação sem propor e oportunizar ações para transformação da realidade socioeconômica dos núcleos familiares ocorre uma ação paliativa e imediatista. Grande parte das ações assistencialistas têm como característica estar ligado a eixos religiosos. (SILVA, 2006).

Já a assistência social, na atualidade, está no campo contrário do assistencialismo, no sentido de caminhar no viés do direito social, pois, além de ofertar benefícios eventuais aos usuários, caminha na diretriz de fortalecimento da cidadania em busca da autonomia dos sujeitos, por meio de políticas de assistência social. Contudo, a política da assistência social ganha destaque no cenário nacional em 1988, quando se constitui como um dos tripés da seguridade social junto com a previdência social e a saúde, até esse momento da história a profissão de serviço social caminhou entre a dualidade de ações assistencialista e a busca por concretizar

intervenções no viés dos direitos sociais. Uma construção histórica que dialogaremos na sequência deste capítulo.

Para maior apreensão do caminhar histórico do Serviço Social é necessário compreender quem foram as mulheres que iniciaram a atuação profissional no início do século XX no Brasil. Segundo Estevão (2006) geralmente eram mulheres que participavam de ações caritativas da Igreja Católica e tinham uma posição social de destaque, além de estarem ligadas à alta classe social, ou seja, as ricas damas de caridade:

As damas de caridade que pretendiam ganhar céu minorando as agruras alheias acreditavam seriamente que os pobres eram a causa de sua própria situação e bastavam ajuda inicial e alguns conselhos bem dirigidos para que se lhes abrissem as portas das benesses que o capitalismo oferecia a todos indistintamente. Como o pobre sempre tem muitos filhos, não bastava apenas ajudar a pessoa, era necessário pensar também na família, daí surge o trabalho com as famílias, com menores, na área de higiene etc. (ESTEVÃO, 2006, p. 17)

Percebe-se o assistencialismo na origem da profissão como um dos alicerces de ação das primeiras profissionais sendo utilizado como uma aptidão espontânea de ajuda às famílias populares. Por isso, explicou-se anteriormente a diferença entre o assistencialismo e a assistência social. Nessa atuação, Claudia Neves da Silva (2006) problematiza que a intervenção das primeiras assistentes sociais está calcada nas benesses da filantropia às pessoas vulneráveis, as quais constroem um sentimento de gratidão e apoio sem problematizar as ações imediatistas e de cunho moralista e caritativo.

O cenário da década de 1930, propiciou a Igreja Católica a propagação das ações filantrópicas com apoio do Estado e do empresariado do período, tendo em vista que estes setores da sociedade buscavam o controle da classe trabalhadora, a qual começava a se articular em busca de melhores condições de trabalho.

Para Maria Inês Bravo (2016) o Serviço Social surgiu como um dos mecanismos institucionais incitados pelos solicitadores do capitalismo, tendo como objetivo trabalhar/intervir junto à classe trabalhadora para ocultar, reduzir ou conter as sequelas das contradições geradas realizando, dessa forma, a ampliação e fortalecimento dos dispositivos de dominação.

Dessa forma, a Igreja Católica atuou no sentido de impedir as inconformidades e perturbações das diversas categorias sociais, sendo que usou como forma para realizar esse controle a reforma dos costumes de maneira a culpabilizar os sujeitos pela sua situação de pobreza e miserabilidade. Sendo assim,

as pioneiras do Serviço Social no Brasil foram uma das formas de se promover o ideário moralista e de controle das famílias populares.

Pode-se ressaltar que a ação Católica, por meio da atuação do Serviço Social, buscava a retomada da hegemonia ideológica da Igreja, tendo como base filosófica as “Encíclicas Papais e contrastando o materialismo liberal e as ideologias anarco-comunista” (CASTRO, 2008, p. 48).

Todavia, o ideário missionário e benevolente instituído na gênese da profissão no Brasil tem sua influência em outros países, sendo que o Serviço Social no contexto europeu, americano e nos países latino-americanos também iniciaram a construção da profissão com bases religiosas e messiânicas, seja no viés católico ou no viés protestante. Na concepção de Manoel Manrique Castro (2008, p. 44) a origem da profissão de Serviço Social tem dois eixos cruciais:

Em primeiro lugar, é preciso estabelecer como entendemos a função concreta que o Serviço Social desempenhou no interior das relações sociais entre as classes; e, secundariamente, qual o papel que a religião católica (como tal) e sua Igreja (como instância de organização de um determinado poder político) tiveram durante o período da gênese, da formação do Serviço Social.

O autor supracitado pondera que ocorreu uma urgência por parte do Estado e da burguesia em organizar as estruturas de prevenção e controle com o discurso de “sob a forma de cuidados às necessidades dos trabalhadores” (CASTRO, 2008, p. 46). Enfatizando que:

[...] os conteúdos e as doutrinas de forte raiz cristã, no interior deste processo, evidenciam simultaneamente a sua força e as suas limitações para operar funcionalmente com as demandas do Estado burguês e das classes que precisam de agentes colaboradores na reprodução da força de trabalho como mercadoria, tanto no que se refere à orientação e à organização da vida, como no que tange ao consumo das novas camadas sociais submetidas à órbita do capital, e cuja força de trabalho já não pode ser vendida por um salário apenas como transação livre num mercado anárquico, mas que reclama a intervenção, nele, do Estado, para garantir os interesses gerais do capital.

Na formação das pioneiras do Serviço Social no Brasil cabe destacar que sofreram influência de duas Encíclicas Papais: *Rerum Novarum* (Das coisas novas), divulgada por Leão XIII em 15 de maio de 1891, e *Quadragesimo Anno* (Quadragesimo ano), divulgada por Pio XI em 15 de maio de 1931.

A *Rerum Novarum* colocava a importância de se debater os problemas sociais e evidenciar a Igreja como espaço prioritário para esse debate e responsabilidade em razão da própria existência da Igreja e da busca pelo bem comum. Enfatiza que o capitalismo é uma maneira de exploração da força de trabalho assalariada que gera a acumulação do capital. Entretanto, mesmo realizando uma

crítica em relação ao modelo de produção capitalista que gera mais pobreza, a Encíclica não apoiava os projetos socialistas, pois defendia a propriedade privada que é um pilar do modelo capitalista.

Conforme Castro (2008, p. 53), a encíclica *Rerum Novarum* pondera que “o direito à propriedade é um direito natural que procede da generosidade divina: quando Deus concedeu a terra ao homem [...], fê-lo para que a use e desfrute sem que isto se oponha, em qualquer grau, à existência humana”. Nessa mesma linha de pensamento, a Encíclica afirma a propriedade privada como um direito natural concedido e permitido por Deus e que tanto o Estado como a sociedade devem estar submetidos à vontade de Deus. Logo, a Igreja Católica por meio da Encíclica enfatiza que os socialistas ao lutarem contra o Estado estão contra a vontade divina e a soberania de Deus, assim como os movimentos da sociedade que se volta contra o Estado. (Castro, 2008).

Outro ponto da encíclica *Rerum Novarum* é a complacência em relação à desigualdade social que na percepção da carta papal é algo natural e que favorece a coletividade sendo na visão encíclica algo que necessita de variedade no quesito de talentos e ofícios, pois “se a natureza gerou as classes sociais e se são o produto de poderes superiores, então este poder superior – representado pelo papa –, pode opor-se a que exista conflito entre elas e recusar a colocação da realidade da luta de classes”. (CASTRO, 2008, p. 55-56).

Assim como, a Encíclica estabelecia controle sobre o comportamento das pessoas pobres, em relação ao capital, também sugeria aos capitalistas que formulassem um código de deveres no intuito de estabelecer a paz entre as classes sociais, chegando a aconselhar a classe dominante a ter uma ação mais humanizada com os trabalhadores evitando a exploração da força de trabalho e que as pessoas pobres não fossem escravizadas, bem como os salários ofertados condissesse com a supressão das necessidades básicas dos trabalhadores. A Igreja, com esse discurso, queria convalidar as pessoas de poder aquisitivo elevado ações de justiça e caridade com a classe popular, no intuito de estabelecer o conformismo aos pobres da sua situação de desprovidos (CASTRO, 2008).

Já a *Encíclica Quadragésimo Anno*, foi escrita em 1931 pelo Papa Pio XI, em homenagem ao 40º aniversário da *Rerum Novarum*. Essa Encíclica abordava a problemática de enfrentamento ao paganismo e a secularização. Também enfatizava apoio ao livre mercado, embora com crítica à economia no sentido de uma ditadura

econômica que poderia governar o mundo, o qual não deveria ser ministrado apenas pela economia. A *Quadragesima Anno* tal qual a encíclica anterior não aprovava o socialismo.

Sendo assim, as ações da Igreja Católica, na década de 1930, promoveram o surgimento do Serviço Social, ou seja, o protoforma da profissão está intrinsecamente ligado aos pressupostos do ideário católico. Marilda Vilela Iamamoto e Raul de Carvalho (2006) colocam que os movimentos de Ação Social e Ação Católica deram o tom de legitimação à profissão tendo como base a doutrina social da Igreja, logo a gênese do Serviço Social configura-se com:

[...] um caráter missionário à atividade profissional, como meio de fazer face aos imperativos da justiça e da caridade, dentro da perspectiva de profissionalização do apostolado social segundo parâmetros técnicos e modernizadores, numa sociedade secularizada, ameaçada pelo liberalismo e pelo comunismo. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 83).

Pode-se ressaltar que o Serviço Social caminha para a inscrição na divisão sociotécnica do trabalho na década de 1940 por meio dos surgimentos das instituições criadas pelo Estado como forma de atender as expressões da questão social por intermédio das políticas sociais que demandaram a atuação direta dos profissionais de Serviço Social. Contudo, na construção da história do Serviço Social no Brasil surgem no contexto da profissão duas teses, as quais vão ser discutidas no tópico seguinte.

3.1 Teses do surgimento do serviço social

Na historicidade do Serviço Social há duas teses contraditórias em relação ao seu surgimento, para Carlos Montañó (2007, p. 19) “se enfrentam como interpretações extremas sobre o tema, sendo que, tal como foram formuladas, constituem-se em teses alternativas e mutuamente excludentes”. As duas teses têm percepções distintas do surgimento da profissão e da sua institucionalização.

3.1.1 Teses do surgimento do serviço social

Para Arlete Alves Lima (1983) ao analisar as fases históricas da profissão as quais constituem a pré-técnica, técnica, pré-científica e científica⁹, a autora coloca que no início da profissão o Serviço Social se pautava em ações inspiradas na Idade

⁹ Compreende-se que a pré-técnica é a passagem da sociedade feudal para a pré-industrial; a técnica como a transição da sociedade pré-industrial para a sociedade industrial; a pré-científica aparece a partir da II Guerra Mundial e a científica surge intrinsecamente, apenas relacionada a um movimento interior do Serviço Social, no caso a reconceituação.

Média, isto é, na base da benevolência, bondade, caridade, humanidade e filantropia. Na mesma linha de pensamento Balbina Ottoni Vieira (1985, p. 27) explana que:

[...] o Serviço Social só foi conhecido com este nome no século XX. Mas o fato ou o ato de ajudar o próximo, corrigir ou prevenir os males sociais, levar os homens a construir seu próprio bem-estar, existe desde o aparecimento dos seres humanos sobre a terra. Com um ou outro nome, podemos seguir-lhe a evolução no decorrer dos séculos.

Na percepção de Vieira (1985) a gênese do Serviço Social é uma evolução de ajuda aos pobres, logo, na sua concepção o surgimento da profissão está ligado à evolução caritativa com início na Antiguidade até o século XIX. Na análise da autora a profissão se consolida no século XX, mas seu conteúdo já era ministrado desde o surgimento dos seres humanos na terra. Maria Esolina Pinheiro (1985) também compartilha do pensamento de Vieira (1985) em relação à origem da profissão ao afirmar que:

Sempre existiram almas sensíveis e corações generosos, apiedados da pobreza envergonhada, das angústias que se traduziam em lamentações, que procuravam enxugar, nos olhos arroxeados, as lágrimas do sofrimento. A missão de consolar os aflitos, de dar alegria às casas onde a fome é castigo, de amenizar a dor nos leitos hospitalares, de conceder abrigo ao sem-lar, desperta aqui e ali, em todas as línguas, o brado de louvor universal: “Bendita seja a misericórdia!” O Serviço Social é a organização racional dessa missão (PINHEIRO, 1985, p. 160)

Para a autora, no processo histórico da humanidade sempre existiu uma solidariedade e proteção manifestada de diferentes formas.

Aglutina-se pela mesma tese endógena Garcia Salord (1990, *apud* MONTAÑO, 2007), ao mencionar a gênese do Serviço Social no século XX como “uma prática de um mandado divino: fazer o bem por amor a Deus; e devêm também do exercício da filantropia, como a execução de um imperativo ético: fazer o bem por amor ao homem”. (SALORD 1990, *apud* MONTAÑO, 2007, p. 26) Portanto, também reconhece a tese de que o Serviço Social é uma profissão derivada das ações de caridade. Os autores e autoras mencionados partilham da ideia de que o Serviço Social somente após duas décadas do início da sua origem no Brasil começa a buscar a legitimação enquanto profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho.

No entanto, na concepção de Adrieli Volpato Craveiro (2018) as autoras apresentam apenas datas históricas que promoveram o atendimento, por intermédio de instituições de assistência, aos sujeitos carentes desassociados do contexto histórico do aparecimento do Serviço Social e nem apontando aspectos do processo e formação profissional das primeiras assistentes sociais.

Para Montaño (2007) analisar a origem do Serviço Social pelo viés endógeno possibilita desconectar o processo de formação histórica da profissão da análise coletiva e partir para a vinculação de uma gênese ligada há escolhas particulares por meio de ações de sujeitos singulares como Vicente de Paula, Tomás de Aquino, Mary Richmond, dentre outros. Análise que contribui para deslegitimar a luta de classes, ou como salienta Montaño (2007, p. 47):

Estas confusões, próprias dos estudos vinculados à primeira tese, partem da verificação factual de as primeiras gerações de assistentes sociais terem estado vinculados a instituições de caridade, filantrópicas etc. Tal fato, num estudo meramente historiográfico ou empiricista, estaria confirmando a ideia do Serviço Social como uma fase evoluída das formas (ou “protoformas”) de ajuda anteriores.

Já José Paulo Netto (2007) analisa de maneira mais contundente a tese endógena e coloca que essa tem um discurso ingênuo e acrítico. O autor menciona que a tese endógena enfatiza um trajeto de racionalização da assistência, principalmente em relação às primeiras escolas de Serviço Social, salientando que:

A constituição da profissão seria a resultante de um processo cumulativo, cujo ponto de arranque estaria na “organização” da filantropia e cuja culminação se localizaria na gradual incorporação, pelas atividades filantrópicas já “organizadas”, de parâmetros teórico-científicos e no afinamento de um instrumental operativo de natureza técnica. (NETTO, J., 2007, p. 69).

Sendo assim, José Paulo Netto (2007) não apoia a vertente de origem da profissão pela tese endógena. Percebe-se que os autores apoiadores e estudiosos dessa vertente têm como parâmetro igualitário a gênese do Serviço Social a partir de uma evolução da caridade e filantropia, desconexa da luta de classes e de mudanças no cenário socioeconômico dos sujeitos.

3.1.2 Perspectiva histórica crítica

Na contramão da vertente endógena se constitui a perspectiva histórica crítica que tem como pilar central a construção da profissão de Serviço Social não como uma continuidade do desenvolvimento caritativo e filantrópico, e sim na aglutinação de uma “[...] intercorrência do conjunto de processos econômicos, sócio-políticos e teórico-culturais [...] que se instaura o espaço histórico-social que possibilita a emergência do Serviço Social como profissão” (NETTO, José., 2007, p. 69), para o autor a não aceitação dessa tese coloca em evidência um relato histórico e sucessivo sem o rigor investigativo.

Todavia, a abordagem da origem da profissão pelo olhar da perspectiva histórica crítica aloca a junção dos projetos político-econômicos. Nessa linha de raciocínio, Montaño (2007, p. 30) ressalta que o “desenvolvimento histórico, onde se

reproduz material e ideologicamente a fração de classe hegemônica, quando, no contexto do capitalismo na sua idade monopolista, o Estado toma para si as respostas à questão social” 10. A partir desse contexto a profissão começa a ter um novo significado em sua trajetória.

Tendo em vista que com o vislumbrar da questão social aflora-se elementos impulsionadores para a consolidação do fortalecimento da classe operária mediante a sincronização da solidariedade ideológica e política apontando para uma maior inserção na teia política da sociedade em busca da legitimação dos direitos trabalhistas e das políticas públicas que fossem ofertadas pelo Estado que protegessem a classe operária. Nesse processo entre o desflorar da questão social e o despertar da classe trabalhadora a semente da profissão começa a ser gerada, o que estabelece na concepção da tese histórico-crítica que o Serviço Social possui sua nascente no cerne da questão social.

Essa análise do surgimento da profissão segundo Montaño (2007) tem como estudiosos: Marilda Vilela Iamamoto, Raul de Carvalho, Vicente de Paula Faleiros, Maria Lúcia Martinelli, José Paulo Netto, dentre outros. Os referidos autores citados caminham no alinhamento do pensamento de que o profissional formado em Serviço Social atua na execução e implementação de ações com viés nas políticas sociais e públicas o que coloca os assistentes sociais na ocupação da divisão sociotécnica do trabalho.

Uma das primeiras intelectuais que apontou a tese histórica-crítica como a possibilidade de origem da profissão foi Iamamoto (1994), segundo a pesquisadora o Serviço Social desempenha um papel no tecido social que é de prestar serviços à população no sentido de reproduzir a força de trabalho gerada nas relações sociais que na origem da profissão tinha como uma das suas funções reproduzir os comandos da ideologia dominante. Desse modo, na sua gênese pode-se compreender o Serviço Social como produto e reproduzidor das relações sociais, isto é, concebido como um produto histórico o que vai além de uma perspectiva que afirme que o Serviço Social seja apenas o desenvolver interno de ajuda e caridade (IAMAMOTO, 1994).

¹⁰ José Paulo Netto (2007) salienta que a terminologia questão social é recente na história, o qual aparece pela primeira vez no início do século XIX. Nesse sentido, José Paulo Netto (2007, p. 152-153) afirma que a palavra questão social “[...] desponta para dar conta do acontecimento mais visível e cruel da história da Europa Ocidental, que vivenciava os efeitos negativos da “primeira onda industrializante”, estabelecida na Inglaterra nos finais do século XVIII: o fenômeno era a pobreza extrema.”

A reflexão que Iamamoto e outros/as autores/as realizam sobre a tese histórica-crítica em relação à gênese da profissão coloca na cena do debate a indagação de qual é o significado social do Serviço Social?

Ao pensar-se em relação à indagação acima e tendo como base a tese histórica-crítica pode-se salientar que a profissão, no percorrer da sua trajetória histórica e conforme o desenrolar das relações estabelecidas com as classes sociais, com o Estado e entre as próprias classes sociais e o próprio Estado – diante da busca pelo enfrentamento das expressões da questão social – constituiu, constitui e vem constituindo o significado social da profissão, tendo como princípio que a sociedade não é estanque e partindo da premissa que o Serviço Social caminha na atuação das políticas públicas e sociais, estando na divisão sociotécnica do trabalho e conforme a oxigenação do tecido social, as/os assistentes sociais no ato do fazer profissional desenvolvem seu trabalho em uma linha tênue. Percebe-se que na tríade histórica da profissão, a partir da visão histórica-crítica, o Serviço Social vivencia o descamar constante da construção e reconstrução do seu RG profissional, isto é, da sua identidade, da sua autoimagem.

Esse fato é claro ao olhar-se para a gênese do Serviço Social e observar como as primeiras profissionais atuavam, isto é, as pioneiras da profissão tinham atribuições de cunho disciplinador, moralizador e educativo tendo em vista que seguiam a linha de reprodução do olhar da classe dominante à classe operária, ou seja, não tendo uma intencionalidade na reprodução do trabalho profissional de caráter mais técnico-especializado nas suas intervenções no cotidiano.

No decorrer da legitimação da profissão essas demandas vão se dissolvendo e outras atribuições na prática profissional começam a surgir e moldam o significado social da profissão. Contudo, a linha tênue da prática profissional da/o assistente social está associada ao campo político. Coloca como desafio contínuo para os/as trabalhadores/as de Serviço Social a importância de uma constante reflexão entre vivenciar práticas interventivas de coerção e de consenso.

José Paulo Netto (2007), na mesma linha de reflexão aponta que a profissionalização do Serviço Social não segue o desenvolvimento da ajuda, racionalização da filantropia e muito menos da organização da caridade. Para o autor a legitimação do Serviço Social está intrinsecamente ligada à dinâmica da ordem do capitalismo monopolista, isto é, a profissão não pode se resumir a “*continuidade* evolutiva das protoformas ao Serviço Social” (NETTO, J., 2007, p. 73). O autor segue

sua análise enfatizando que “o processo pelo qual a ordem monopólica instaura o espaço determinado [...] que propicia a profissionalização do Serviço Social tem sua base nas modalidades através das quais o Estado burguês se enfrenta com a questão social, tipificadas de políticas sociais”. (NETTO, José, 2007, p. 74).

Compreende-se a partir da reflexão de José Paulo Netto (2007), que quando o Estado percebe a necessidade de um/a profissional para intervir na efetivação de políticas públicas e sociais e promove como um/a desses/as profissionais a/o assistente social, as ações de enfrentamento da questão social que eram desenvolvidas pela Igreja Católica por meio da caridade e filantropia passam para o campo de políticas sociais orquestradas pelo Estado, sendo um dos campos legitimados para a execução dessas ações o Serviço Social.

Na concepção de Montaño (2007) a segunda tese ao explicitar a natureza e a finalidade da caridade e da filantropia considera o auxílio ao próximo como uma vocação pessoal de cunho religioso ou moral e não no viés abordado pela primeira tese – que coloca a natureza e a finalidade da profissão de Serviço Social como decorrente do desenvolvimento caritativo e filantrópico. Nota-se que a segunda tese vai na contramão da perspectiva focalista e evolucionista adotada pela primeira tese em relação à profissionalização da profissão, isto é, caminham em sentidos opostos do campo teórico-explicativo no debate da origem do Serviço Social, uma vertente está relacionada à visão particularista e outra caminha em direção ao conceito da vertente da totalidade.

Cabe salientar que a profissão de Serviço Social está inserida na divisão societécnica do trabalho, logo para compreensão dessa profissão a partir da sua origem é necessário o entendimento da totalidade que está presente na segunda tese – histórico-crítica – tendo em vista que possibilita uma percepção da relação profissional intrínseca com a ordem social. Essa conjuntura social coloca a/o assistente social como profissional remunerado e que no início da profissão tem como atribuição e competência a efetivação das políticas sociais.

No entanto, a trajetória histórica da profissão passou por várias tendências desde a sua gênese até a contemporaneidade. Sendo assim, a seguir vamos explicitar as principais vertentes de construção do Serviço Social que fazem parte do processo de identidade da profissão no Brasil.

3.2 Serviço Social: o construir e desconstruir do seu processo identitário

Compreender a construção histórica de uma profissão é fundamental para entender a sua finalidade, e quando essa profissão tem uma intervenção social na realidade da sociedade de forma a possibilitar o acesso a direitos sociais que possam alterar a dinâmica de pessoas, núcleos familiares e grupos sociais, a relevância da sua história é parte fundamental no processo de apreensão da objetividade e finalidade no tecido social. Nesse sentido, o Serviço Social se constitui como uma dessas profissões, principalmente por estar inserido na área das ciências sociais aplicadas.

O Serviço Social, na sua origem, teve como base um olhar conservador. Porém, o que pode ser compreendido como conservadorismo? Uma definição plausível é que o conservadorismo pode ser entendido como a forma de não transformar, não ter abertura para o novo, ou seja, continuar conservado nos mesmos ideais, princípios, objetivos, finalidades, conceitos.

Para os sujeitos que trazem nas suas ações a marca do conservadorismo percebe-se a não aceitação do que naquele período histórico é visto como moderno. No entanto, cabe explicitar que muito do que se pensa ser conservador no contexto presente em outro momento era visto como inovador e transgressor. Logo, o conservadorismo está ligado à construção histórica que é mutável conforme o desenvolvimento dos sujeitos sociais.

Para Leila Escorsim Netto (2011), a origem do conceito do conservadorismo não segue uma única linha, isto é, não está livre de ser contestável, imutável, e nem de se unificar em um único pensamento. Logo, para Leila Netto (2011) o conservadorismo não pode ser definido como a-histórico, preso há um único momento histórico ou estilo de sociedade. Nessa perspectiva, o conservadorismo transita pelos espaços sociais em diversos contextos sociais e culturais independentes da época histórica. Desse modo, “o pensamento conservador é uma expressão cultural situada em um chão histórico, a saber, o tempo e o espaço da configuração da sociedade burguesa” (NETTO, L., 2011, p. 47).

E na mesma linha de reflexão, Ivanete Boschetti (2015) coloca que as expressões do conservadorismo no Serviço Social sempre permeiam o processo de formação, qualificação e o exercício profissional, o que estabelece que o conservadorismo não se constitua como algo específico da profissão, mas faz parte

do tecido social, sendo que “o conservadorismo não é um traço exatamente novo e atual que distanciaria uma base conservadora de assistentes sociais de uma suposta vanguarda progressista” (BOSCHETTI, 2015, p. 639). Sendo assim, as manifestações do conservadorismo se reatualizam e se vestem de novas roupagens na contemporaneidade por meio de regulamentações da sociedade e serve como mola propulsora para a manutenção dos pressupostos capitalistas.

Dessa forma, os pressupostos teórico-metodológicos que fazem parte da instrumentalidade da profissão e conduzem as práticas profissionais se estiverem correlacionados com uma vertente conservadora delimitam um perfil de práticas profissionais que estabelece a manutenção do sistema econômico capitalista. Sendo que a vertente marxista que vai ser adotada mais tarde pela categoria profissional pode oportunizar a busca pela efetivação de um sistema que rompa com o pressuposto capitalista, pois caminha na contramão desse sistema.

Nessa compreensão do significado de uma corrente tradicional cabe enfatizar que na construção histórica da profissão a perspectiva conservadora se apresentou de forma mais efetiva por meio de três vertentes: tomismo/neotomismo (base doutrinária cristã); positivismo e a fenomenologia. Contudo, o presente trabalho irá apresentar a construção histórica da profissão a partir do Movimento de Reconceituação e as vertentes que influenciaram esse movimento, tendo em vista que são perspectivas que impactaram o fazer profissional do Serviço Social.

3.2.1 Movimento De Reconceituação (M.R) E O Processo De Renovação Do Serviço Social Brasileiro

A constituição do Movimento de Reconceituação (M.R) tem como característica o posicionamento crítico já na sua gênese, sendo considerado um movimento que além de buscar a autocrítica da intervenção profissional também agiu como um movimento de denúncia do modo operando da profissão embasada nos pilares conservadores e tradicionais, os quais tinham seus pressupostos em teorias que não vislumbravam a realidade latino-americana, sendo assim, uma das finalidades do movimento de Reconceituação era a busca de novos processos de intervenção profissional que tivessem alinhados com o protagonismo dos próprios sujeitos coletivos (IAMAMOTO, 2007).

Na visão de Netto (2005), a Reconceituação do Serviço Social é parte constituinte de um processo internacional ocorrido na América Latina que demonstra

de forma clara o desgaste do Serviço Social conservador, o qual tomou impulso em virtude do agravamento da realidade política, econômica, social e cultural dos países latinos, tendo em vista que a profissão sofre as transformações societárias. Nesse viés Faleiros (1999, p. 143), relata que o M.R tem singularidades em virtude das especificidades latino-americanas, portanto “a ruptura com o Serviço Social tradicional se inscreve na dinâmica de rompimento das amarras imperialistas, de luta pela libertação nacional e de transformações da estrutura capitalista excludente, concentradora, exploradora”.

No caso da realidade brasileira as/os assistentes sociais descobriram por meio da vertente marxista respostas concretas para a constituição da identidade da profissão e que auxiliassem na intervenção profissional. Todavia cabe salientar que:

A gênese do Movimento de Reconceituação foi demarcada pelo questionamento de como o Serviço Social poderia contribuir para a proposta desenvolvimentista [...]. As primeiras propostas construíram uma frente contra o Serviço Social tradicional, compondo um coletivo profissional heterogêneo, dividido em dois grupos: os interessados em modernizar o Serviço Social de modo a atender as demandas do mercado (modernização conservadora) compatíveis com o projeto desenvolvimentista; e os radicais com vistas à ruptura com o passado profissional e da supressão da exploração [...]. (AQUINO, 2019, p. 563)

Nesse dilema a categoria profissional se via diante de duas possibilidades que não estavam concretas e sim permeadas de multiplicidade de conceitos ideológicos e políticos das/dos assistentes sociais que buscavam por meio do Movimento de Reconceituação: ou opor-se a ordem social vigente ou reconhecer essa como imutável. No entanto, o que se tinha como consenso era o antiamericanismo. (AQUINO, 2019).

Netto (2005) destaca ser indiscutível que na metade da década de 1960 o Serviço Social no Brasil estava calcado em uma intervenção harmoniosa que negava a participação político-partidária dos profissionais de Serviço Social, assim como, sem questionamentos e conflitos diante das expressões da questão social, isto é, no próprio bojo da categoria profissional não havia um movimento de consenso crítico que gerasse discordâncias de peso.

A mudança começa a acontecer em razão da laicização do Serviço Social, quando ocorrem as requisições da autocracia burguesa¹¹ para que o processo de formação se oportunize com melhor qualificação. Destarte, que a laicização do

¹¹ Fernandes (1981) salienta que a autocracia burguesa está relacionada à interferência da burguesia nacional nos direcionamentos do crescimento econômico e político no Brasil, de acordo com seus interesses e inspirada pelo capitalismo mundial.

Serviço Social pode ser considerado um dos gatilhos que promoveram a renovação da profissão, sendo que esse processo oportuniza desatar as amarras com os pressupostos da Igreja Católica. Netto (2005, p. 86) enfatiza que “o declínio do Serviço Social tradicional, já em ascensão no início da década de 1960, é acelerado pela modernização conservadora concretizada pela ditadura burguesa que se iniciou a partir de 1º de abril de 1964”.

Pode-se refletir que as/os assistentes sociais do período, tinham como atribuição o controle social e a organização das políticas públicas, isto é, estavam a serviço não do público-alvo de atendimento, mas a autocracia burguesa. Nesse sentido, a categoria profissional necessitava se modernizar para atender com eficácia às novas exigências do modelo de sociedade pensado pela autocracia burguesa, que na análise de Netto (2005) o Serviço Social tradicional seria ineficiente sendo necessário criar estratégias racionais-operacionais.

O contraponto da interferência da autocracia burguesa no processo de construção histórica do Serviço Social oportunizou profissionais mais competentes em virtude de exigir a laicização da profissão além de que os estudantes de Serviço Social na acadêmica se deparam com novos aportes teóricos, o que futuramente impede que a maioria da categoria profissional apoie a ditadura militar.

Nota-se um paradoxo no cerne do movimento sócio-histórico da profissão tendo em vista que ao mesmo tempo em que autocracia burguesa busca delinear a renovação da profissão de Serviço Social nos moldes traçados por ela, oferta um campo minado de possibilidades aquém dos condicionantes elencados pela própria autocracia burguesa deixando um leque de opções contrárias às exigências postas. Nessa lógica, Netto (2005, p. 131) explicita que o processo de renovação do Serviço Social como:

[...] o conjunto de características novas que, no marco das restrições da autocracia burguesa, o Serviço Social articulou, à base do rearranjo de suas tradições e da assunção do contributo de tendência do pensamento social contemporâneo, procurando investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimação e prática, através de respostas a demandas sociais e da sua sistematização, e de validação teórica, mediante a remissão às teorias e disciplinas sociais.

A renovação da profissão na percepção de Netto (2006, p. 154) estabelece um processo de rompimento do Serviço Social tradicional por meio de três momentos, dos quais ele denomina como: Perspectiva modernizadora; Perspectiva da reatualização do conservadorismo; Perspectiva da intenção de ruptura. Sendo assim,

a seguir apontamos de forma breve um descritivo das três perspectivas apontadas por Netto.

3.2.2 Perspectiva modernizadora

É considerada a primeira perspectiva no cenário de renovação do Serviço Social no Brasil, estava ligada aos interesses da autocracia burguesa, colocando para a categoria profissional um alinhamento da intervenção da/do assistente social com os pressupostos do desenvolvimento capitalista no Brasil diante dos condicionantes elencados pelos processos sociopolíticos no pós-1964. Seu ápice ocorreu em meados de 1960, impulsionada pelos textos apresentados nos Seminários de Araxá e Teresópolis (NETTO, 2005).

Essa perspectiva que tem sua gênese no I Seminário Regional Latino-americano de Serviço Social, na cidade de Porto Alegre (1965), definiu-se como aporte teórico no I Seminário de Teorização do Serviço Social organizado pelo Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais na cidade Araxá (MG) em 1967, dando continuidade no II Seminário de Teorização também apoiado pelo CBCISS e 1970 a cidade de Teresópolis (RJ) que promoveu a construção de dois documentos denominados Araxá e Teresópolis em que coloca como ponto nerval a compreensão da profissão enquanto interventiva, no entanto, nas diretrizes da continuidade e propagação do capitalismo. Nesse contexto, Moraes et al (2011, p. 131) ponderaram que para o Serviço Social atingir o patamar de uma profissão moderna deve promover:

O status de cientificidade e de competência técnica, habilitando o assistente social para agir em equipe multiprofissional, expandindo seu campo de trabalho de aspecto micro – ou seja, “de prestação direta de serviços” – para o plano macro de ação – “na política social e planejamento. Primordialmente, encaminhando-se pelo desenvolvimentismo.

Observa-se que a tendência modernizadora do Serviço Social está intrínseca no contexto teórico ao funcionalismo de matriz positivista, cuja preocupação limita-se em transferir os serviços provenientes dos programas governamentais para as populações, sem realizar uma crítica à ordem vigente.

3.2.3 Perspectiva de reatualização do conservadorismo

Essa tendência tem ligação direta com a vertente da fenomenologia. Por meio do enfraquecimento da vertente modernizadora o Serviço Social vai à busca de uma nova perspectiva que dê subsídios efetivos as suas práticas interventivas, o que para

Lima e Costa (2016, p. 16) ocorre em meados da década de 1970, sendo que se faz efetivo no III Seminário de Teorização do Serviço Social Brasileiro, por meio do documento de Sumaré, a qual expressa pela primeira vez à fenomenologia¹² no Serviço Social, um dos autores com maior teor crítico a essa perspectiva é José Paulo Netto, que chega a mencionar que essa vertente apresenta uma nova roupagem do conservadorismo, já que “o lastro conservador não foi erradicado do Serviço Social pela perspectiva modernizadora”. (NETTO, 2005, p. 202).

A Reatualização do Conservadorismo resgata a prática profissional que estava na gênese da profissão. É nesse sentido que o Serviço Social é situado como intervenção que se insere, propriamente, nos limites da ajuda psicossocial. Essa nova abordagem é uma metodologia que busca desenvolver uma consciência reflexiva de pessoas através, “do movimento dialético entre o sujeito como ‘ser no mundo’ e o conhecimento do sujeito como ‘ser sobre o mundo’ [...]. Este processo se dinamiza através do diálogo, entendido aqui como uma forma de ajuda psicossocial”. (NETTO, 2005, p. 206-207).

A precursora dessa perspectiva Anna Augusta de Almeida (1978) pondera que a perspectiva de renovação do conservadorismo empregava à fenomenologia atribuindo superior relevância à subjetividade, no sentido de que o homem, em sua completude, fosse capaz de entender as suas inter-relações na procura de transformação social.

Almeida (1978) pontua que a intervenção profissional com base na fenomenologia seguia três momentos subsequentes: “diálogo, pessoa e transformação social.” (NETTO, 2005, p. 241), os quais para Netto (2005) retomam os componentes tradicionais do Serviço Social: a ação psicossocial, o destaque no indivíduo e a orientação psicologizante. Pelo diálogo, a partir do conhecimento que ele ocasionava, profissional e cliente se envolviam numa vivência de uma investigação da verdade e, também, se construía o projeto social, “à base da concepção segundo a qual se coloca o diálogo “como processo *gerador* de transformação social.” (NETTO, 2005, p. 242).

¹² “[...] a fenomenologia visa mostrar e descrever, com rigor, negando-se, pois, [...] a ser demonstrativa ou reconstrutiva dos fenômenos” (CAPALBO, 1991, p. 26), a partir dessa descrição busca-se encontrar a essência, ou seja, o núcleo essencial que para Husserl, segundo Creusa Capalbo (1991, p.26), seria o *eidético*, “que possibilita dá a esse núcleo invariante um significado”, ao chegar nesse núcleo essencial se atingiria a universalidade do fenômeno.

A transformação social, nesse aspecto, diz respeito a uma ultrapassagem do seu pessoal, no âmbito da consciência, em prol de um saber novo, e não uma transformação social com propósitos de se conquistar um novo modelo societário mais igualitário, sem proveito de uma classe social sobre outra, por exemplo. É nesse sentido que essa proposta não passa de uma reatualização do conservadorismo para José Paulo Netto.

3.2.4 Intenção de ruptura

A Perspectiva de Intenção de Ruptura foi sendo construídas com a aproximação das/dos profissionais de Serviço Social ao ideário político, ou seja, a categoria profissional percebeu que precisava se posicionar diante do ponto de vista de classe social já que não poderia negar as feridas provocadas no tecido social pelas expressões da questão social, sendo necessário reavaliar naquele momento o papel da profissão no próprio contexto social.

No entanto, Iamamoto (2007) relata que as primeiras aproximações para a constituição da vertente da Intenção de Ruptura foram insuficientes para desvelar tanto a herança intelectual do Serviço Social como sua ação prática no contexto das relações de poder econômico e nas relações do Estado com o movimento das classes sociais.

Pode-se ressaltar que as primeiras aproximações com a teoria crítica que é o cerne da perspectiva de Intenção de Ruptura, por parte da categoria profissional foi por fontes secundárias, isto é, o encontro do Serviço Social com a abordagem marxista não ocorreu “das fontes clássicas e contemporâneas elaboradas pelo próprio Karl Marx, e sim por publicações de divulgação do marxismo oficial juntamente com produções de autores descobertos pela militância política, como Che Guevara, Lênin etc., formando o que se poderia nomear de universo teórico eclético.” (IAMAMOTO, 2007, p. 211).

A autora vai mais além e salienta que ocorreu uma “aproximação a um marxismo sem Marx.” (IAMAMOTO, 2007, p. 211). As primeiras aproximações ao marxismo pelo Serviço Social evidenciam um campo minado de ecletismo ou como enfatiza Quiroga (1989) *apud* Iamamoto (2007, p. 211) “invasão, às ocultas, do positivismo no discurso marxista do Serviço Social”. Essa primeira tentativa de aproximação está ligada a um legado intelectual e político com raízes conservadoras e positivistas.

A análise de Netto (2005) vai além da percepção do ecletismo com tendências maniqueístas, o autor afirma que essas primeiras aproximações são as sementes férteis, as quais antes não tinham nem solo propício para germinar, constitui-se as bases para pensar o RG profissional com a adubação da corrente marxista, sendo que a partir desse momento a “interlocução entre o Serviço Social e a tradição marxista inscreveu-se como um dado da modernidade profissional.” (NETTO, 2005, p. 149).

Dessa forma, em 1979, o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (III CBAS) na cidade de São Paulo, é considerado um marco histórico para a categoria profissional no que condiz com a sua trajetória histórica no Brasil. O destaque está envolto na apresentação de alternativas democráticas que anteriormente eram controladas e vedadas no Serviço Social.

O CBAS ficou conhecido como o Congresso da Virada, visto que até o presente momento ainda é considerado um fato histórico e relevante para a profissão de Serviço Social. Foi a partir desse Congresso que a categoria profissional se posicionou favorável a um projeto crítico no viés ético e político e com o comprometimento diante das demandas das classes populares. Constituindo a pretensão de ultrapassar as práticas conservadoras e seus fundamentos teóricos e sistematizar, no cerne da profissão, uma reformulação crítica a partir das propostas urgentes às adversidades sociais que a sociedade teria que responder.

O Congresso da Virada tem um significado para a categoria profissional de reestruturação da organização política da categoria das/os assistentes sociais, não se restringindo apenas uma organização e sim ampliando diferentes particularidades da profissão tais como: “a formação, o exercício profissional, a organização estudantil e a sindical”. (RAMOS, 2005, p. 80)

Uma das questões da Perspectiva de Intenção de Ruptura que vai de encontro à autocracia burguesa e colide com a diretriz autocrática está no campo teórico-cultural, visto que os referenciais da Intenção de Ruptura estão baseados na tradição marxista, a qual recusa as validações da autocracia.

No campo profissional o embate se faz em relação aos objetivos apresentados que caminham em direção opostas a modernização conservadora; e, principalmente, no campo político, quando suas opiniões de participação social e cidadania, assim como, suas ideias de uma sociedade melhor, golpeavam de frente o modelo social

institucionalizado pela ditadura militar. Visto de outro modo é evidente que tal perspectiva possuiu um viés de contestação e negação da autocracia burguesa.

Nesse sentido, essa perspectiva se distingue, demasiadamente, das outras duas tendências de renovação do Serviço Social, que se adequavam às imposições do modelo autocrático burguês. Assim, a perspectiva de intenção de ruptura tanto apresentava uma explícita oposição à perspectiva modernizadora – que se expressou eficientemente útil à intenção do reformismo do projeto de modernização conservadora – quanto à perspectiva de reutilização do conservadorismo, pela conexão desta aos conhecimentos teóricos, valores e práticas profissionais que politicamente e profissionalmente se recusava a ultrapassar. (NETTO, 2005).

Sendo assim, há uma característica imprescindível que explica como se deu a urgência dos desenvolvimentos iniciais da perspectiva da intenção de ruptura: a sua associação à universidade (NETTO, 2005, p. 251):

Num país em que centros autônomos de pesquisa na área social então engatinhavam, o espaço universitário era o que mais se prestava para este projeto [...]. Por essas razões, o projeto de ruptura evidenciou-se e explicitou-se primeira e especialmente como produto universitário sob o ciclo autocrático burguês. (NETTO, 2005, p. 251)

A vertente da Intenção de ruptura promoveu novas bases teórico-metodológicas, o que levou a uma renovação no perfil profissional da/do assistente social, o qual deveria não somente ser executor das políticas terminais, mas atuar de maneira participativa e com comprometimento junto às classes menos favorecidas. Para Estevão (2006) a forma mais coerente de atuação do Serviço social é pelo materialismo histórico e dialético.

Para que se tenha uma intervenção com efetividade se faz necessário debater constantemente a exploração capitalista, a luta de classes, a contradição, a tese, antítese e síntese e os modos de vislumbrar e entender o real, a essência e aparência dos fenômenos, a ideologia, dentre outros. (ESTEVÃO, 2006).

Assim sendo, o marxismo se instala no Serviço Social Brasileiro e atualmente se constitui enquanto vertente predominante na categoria profissional, logo, é comum, na contemporaneidade, falar-se em método dialético para o Serviço Social.

3.2.5 O Serviço Social na contemporaneidade

A maturação do Serviço Social Brasileiro na concepção da vertente de Intenção de Ruptura se deu a partir da década de 1990, por meio do deferimento do

Projeto Ético Político e Profissional (1993), o qual adota como matriz dominante a perspectiva marxista e/ ou tradição marxiana. (PIANA, 2009).

Segundo Maria Carmelita Yazbek (2009) nesse período o Serviço Social enfrentou a dificuldade de compreender alguns condicionamentos do capitalismo na modernidade, sobretudo em relação às transformações no mundo do trabalho, ao crescimento do pauperismo e da exclusão social e às dinâmicas desestabilizadoras das estruturas de proteção social e da política social em geral. Tendo em vista que na década de 1990 o país passava pelo desmonte das políticas públicas.

A profissão percebeu-se impelida a entender e interferir na sociedade capitalista caracterizada por mudanças engendradas nas recentes manifestações da questão social, como a instabilidade do trabalho, o desemprego, a violência em suas incontáveis expressões e inúmeras outras questões relacionadas à exclusão social.

Diante desse cenário, Yolanda Guerra (2007) explicita que a construção de um projeto da profissão de Serviço Social crítico à sociedade vigente capitalista foi uma necessidade das várias parcelas da sociedade que utilizavam os serviços concedidos pela/o assistente social, e não somente uma demanda de grupos e/ou da categoria profissional.

A base fundamental de um dos documentos que constituem a égide legislativa do Serviço Social teve sua construção na ontologia social marxista, isto é, o Código de Ética da/o Assistente Social (1993), logo, a ética deve ser vista como um sustentáculo para uma ontologia do ser social. Na análise de Maria Lucia Silva Barroco (2010), os valores que constituem a Ética estão alicerçados no processo de trabalho que o ser social estabelece, isto é, tendo aptidão de raciocínio, logo mediante se constituir enquanto ser social deve estar garantido pela liberdade. Nesse sentido, a defesa da “liberdade, equidade e justiça social, articulando-os à democracia, à cidadania”, são os valores éticos fundamentais do Serviço Social.

Barroco (2011) assinala o Código de Ética da profissão (1993) como um elemento de suma importância para as orientações e direcionamentos práticos diante da colocação política dos assistentes sociais no enfrentamento da política neoliberal e de suas nefastas influências para a classe trabalhadora. É nessa conjuntura que o projeto profissional de ruptura começa a ser indicado como projeto ético-político, endossado e legalizado até mesmo no Código de Ética anterior ao de 1993 – o de 1986 – e nas retificações curriculares de 1982 e 1996.

Nesse sentido, o Código de ética da/o Assistente Social colaborou para o processo de criação de um novo padrão profissional voltado socialmente para a ruptura com o conservadorismo e para a estruturação de uma inédita cultura profissional democrática que diverge do projeto neoliberal vigente.

Cabe salientar que o Código de Ética, embora, não produza um tipo de identidade profissional uniforme, sugere a preponderância da corrente teórico-metodológica, alicerçada na tradição marxista, que se fortaleceu no Brasil nas últimas décadas. Nesse sentido, fica evidente que a categoria profissional borbulha internamente conflitos e adversidades, tanto na base filosófica, como no seu campo de intervenção prática.

A confirmação deste predomínio não quer dizer que no universo próprio da ética profissional o conjunto de problemas sobre os valores esteja solucionado. Por esse ângulo, é perceptível que o ambiente em que se registrou o processo de validação do projeto profissional relacionado ao Código de Ética de 1993 é repleto de conflitos e adversidades, seja na sua base teórico-filosófica, como no seu aspecto prático, quando se realiza visivelmente e diretamente na contracorrente da conjuntura. Nessa linha de pensamento Barraco (2010, p. 207-208) explana que:

Se os valores eticamente legitimados expressam conquistas sócio-históricas essenciais, sua permanência ou “perda” é sempre relativa e não depende somente da categoria profissional, mas do conjunto das forças sociais democrático-populares. Sendo assim, a hegemonia que esse Código sinaliza vincula-se à sua capacidade teórico-prática de responder positivamente a tais desafios. Com isso, a ética terá contribuído para concretizar a superação do histórico conservadorismo do Serviço Social. (BARROCO, 2010, p. 207-208)

O ganho que a identidade profissional do Serviço Social teve ao adotar como direção hegemônica a tradição do marxismo é que por meio dessa análise se considera os determinantes históricos, culturais, econômicos e políticos não desconectando da realidade social que se apresenta nos diferentes períodos da história em relevância com a materialidade da historicidade do ser social.

Sendo assim, o alinhamento do Serviço social com o marxismo oportunizou o reavivamento do debate em relação a não dicotomia entre teoria e prática, o que leva ao consenso de uma relação dialética entre o conhecimento e a ação. Assim, estabelece uma perspectiva de totalidade.

Na concepção de Maria Cristina Piana (2009), as últimas décadas do século XX oportunizou à categoria profissional um salto qualitativo no processo de formação acadêmica, assim como, no cenário político no quesito do corpo social com o aumento da produção científica e do mundo do trabalho.

Dessa forma, as/os assistentes sociais obtiveram maior evidência enquanto uma classe pesquisadora, que aponta tanto no cenário nacional como no internacional, além de ampliar a atuação nas políticas sociais e públicas para além de apenas executores terminais de políticas públicas, atualmente, os profissionais formados em Serviço Social, implementam as políticas, os programas e projetos.

O que corrobora para a fala de Iamamoto (2009) ao enfatizar que a prática profissional deve estar alinhada a um perfil de profissional que caminhe no sentido indagador, intencional, que tenha habilidades para estruturar, reinventar e analisar sugestões que estejam entrelaçadas com a democratização das relações sociais.

Por fim, o Serviço Social, constitui-se na atualidade como uma profissão que tem como preceitos norteadores a luta e superação do modelo de sociedade capitalista, o que está veemente expresso no Projeto Ético Político Profissional (1993), na Lei que Regulamenta a Profissão (Lei 8662/1993) e nas Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social (1994). A égide legislativa que busca o fortalecimento da cidadania, a extinção de uma sociedade de classes fragmentada e desigual e a superação de qualquer forma de preconceito. No entanto, ressalta que a profissão no Brasil não é socialista embora tenha um projeto e/ou compromisso que busque a superação do modelo de sociedade capitalista.

4 O ARAR DA TERRA: CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Todo jardim começa com um sonho de amor.
Antes que qualquer árvore seja plantada
ou qualquer lago seja construído,
é preciso que as árvores e os lagos
tenham nascido dentro da alma
Quem não tem jardins por dentro,
não planta jardins por fora
e nem passeia por eles...
(Alves, Rubem, 1999)

Arar significa mexer na estrutura da terra para que as novas sementes brotem com mais vigor e criem raízes fortes para desvencilhar os pedregulhos, as chuvas intensas, o calor excessivo, os animais famintos. Logo, arar a terra na concepção dessa pesquisa de forma metafórica é abrir as trincheiras e construir caminhos possíveis para responder as inquietações promovidas no *corpus* dessa tese. Inquietações que tiveram sua origem a partir da vivência da pesquisadora no *locus* da sala de aula como docente em um curso superior na graduação em Serviço Social por meio de ministrações de disciplinas curriculares.

Dessa forma, as discentes – sementes – buscavam, naquele momento, aflorar novos conhecimentos, vivências, angústias, experiências de vida cotidiana, em trocas singulares e coletivas arando a terra do conhecimento e buscando construir em meio aos desafios postos estratégias para a conclusão do seu processo de formação no ensino superior.

Nesse sentido, a pesquisa buscou construir um caminho metodológico que auxiliasse no processo de resposta em relação ao objetivo geral da pesquisa que é analisar quais foram às trajetórias e vivências de mulheres para concluir seu processo de formação em Serviço Social em uma instituição de ensino privado de Curitiba, Paraná.

Para isso adotou-se como metodologia o referencial da pesquisa quanti-quali, em virtude do número expressivo de sujeitos participantes da pesquisa e o contexto de significados apresentados pelas participantes, o que caminha na linha de pensamento de Martinelli (1999), a qual qualifica essa abordagem como a possibilidade de um aprofundamento de significados, promovendo o desvelar de dimensões além de evidenciar o que estava obscuro na realidade, o que estabelece uma maior aproximação junto ao fenômeno estudo ultrapassando o aparente.

Sendo assim, a pesquisa quanti-quali oportuniza a pesquisadora um relevante instrumento no que condiz com a busca de desvelar a realidade social e aprofundar

significados além de possibilitar a proposição de alternativas diante dos resultados evidenciados na pesquisa. Nessa linha de pensamento Barros e Lehfeld (2003, p. 32) enfatizam que:

Ao tratarmos das ciências sociais não podemos adotar o mesmo modelo de investigação das ciências naturais, pois o seu objeto é histórico e possui uma consciência histórico-social. Isto significa que tanto o pesquisador como os sujeitos participantes dos grupos sociais e da sociedade darão significados e intencionalidade às ações e às suas construções.

Dessa forma, para viabilização da pesquisa, realizamos um levantamento quantitativo em relação às assistentes sociais que se formaram em Serviço Social numa instituição de ensino privada localizada na cidade de Curitiba entre os anos de 2010 a 2019, sendo identificado por meio da rede social (Facebook, Instagram, whatsapp) um universo de 160 profissionais, diante desse universo realizou-se uma busca ativa entre os meses de outubro, novembro e dezembro de 2020 dessas profissionais, conseguindo o contato dos e-mails de 77 profissionais, para as quais foi disponibilizado um questionário on-line via plataforma *Google Docs*, tendo em vista que esse instrumento possibilita maior alcance das profissionais convidadas para participar da pesquisa.

O questionário tem a estrutura de perguntas abertas e fechadas o que possibilita às participantes da pesquisa maior flexibilidade para discorrer sobre o tema proposto por meio de perguntas previamente elaboradas pela pesquisadora. Dessa forma, o questionário ficou disponível na data de 11 de março de 2021 até 11 de maio de 2021. Sendo recebida a devolutiva de 60 participantes da pesquisa, isto é, de um universo de 77 mulheres obteve-se uma amostra de 60 entrevistadas.

Cabe ressaltar que a opção pelo questionário on-line foi a mais adequada considerando o momento pandêmico que assola o país desde fevereiro de 2020. E por compreender-se que esse instrumento de coleta de dados tem em sua estrutura um rol de perguntas que devem ser respondidas pelos sujeitos pesquisados sem a presença do entrevistador, assim como, apresenta algumas características que precisam estar explicitada no *corpus* dos questionários, como: o encaminhamento junto com o questionário de uma breve explicação da natureza da pesquisa; a relevância de receber as respostas no sentido de sensibilizar o preenchimento do questionário por parte dos sujeitos pesquisados; as perguntas precisam ser claras com linguagem acessível, além de a estrutura ter uma sequência lógica.

Nesse sentido, Marconi e Lakatos (1999), afirmam que o questionário se constituiu de um instrumento de coleta de dados que tem rigor científico, sendo que

sua estrutura apresenta questões que seguem padrões predeterminados. Diante da justificativa percorrida anteriormente, a pesquisa vigente adotou o questionário on-line como forma de coletas de dados.

No caso da análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo com base nos pressupostos desenvolvidos por Bardin (2004), a qual enfatiza que:

[...] a análise de dados é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 41)

Observa-se que a análise de dados requer a utilização de um procedimento técnico e sistematizados dos dados coletados por meio de algum instrumento de coleta de dados, para que possam ser analisadas as mensagens, respostas, indicadores, conteúdos devolvidos pelos sujeitos das pesquisas, sendo assim, adotou-se a análise de conteúdo, a qual tem como objetivo analisar diversos aportes de conteúdo os quais podem ser verbais ou não verbais empregando uma sistematização de métodos, que tem como base a utilização da análise de dados e se materializa por meio de um processo rigoroso diante do material coletado.

A análise de conteúdo apresenta três fases: **pré-análise**; **exploração do material**, (categorização ou codificação); **tratamento dos resultados** (inferências e interpretação). Sendo que a pré-análise se constitui como a primeira fase da análise de conteúdo de forma que pode ser considerada como a etapa que organiza o material por meio da leitura flutuante, escolha dos documentos, reformulação de objetivos. (BARDIN, 2004).

No caso dessa pesquisa, realizou-se essa **pré-análise** com a leitura fluente de todo o material recebido das participantes da pesquisa fazendo uma prévia seleção do corpus do material coletado com a construção dos elementos por meio da representatividade, homogeneidade e pertinência das respostas dos questionários respondidos, tendo como objetivo inicial observar e analisar possíveis respostas que estavam ligadas diretamente ou indiretamente aos objetivos específicos da pesquisa.

Em seguida define-se a **exploração do material** cuja finalidade é a categorização ou codificação no estudo, buscando um aprofundamento no material coletado com embasamentos nas vertentes teóricas adotadas na pesquisa, segundo Bardin (2010) essa etapa promove a classificação das categorias, o que produz uma

análise categorial que inicialmente gera um desmembramento para a seguir produzir um agrupamento ou reagrupamento das unidades similares de registro do texto.

Nesse sentido, uma das estratégias adotadas pode ser observar a repetição de palavras e/ou termos no processo de codificação para criar-se as unidades de registro que se transformaram em categorias de análises iniciais, as quais constituíram um agrupamento das sessões e questões que se entrelaçaram nas respostas, sendo construídas unidades que tinham como respostas palavras repetidas e respostas que dialogavam entre si, no caso de dados gerais construiu-se as análises diante das perguntas que se vinculam as sessões: **dos dados pessoais, formação profissional, mundo do trabalho, conhecendo melhor sua atuação de trabalho atualmente, processo de trabalho, outros vínculos empregatícios e carga horária de trabalho no momento**, quantificando esse resultado.

No que condiz com a análise qualitativa a codificação ocorreu através da construção de um quadro sistematizado por meio do agrupamento das respostas em cinco eixos de questões que se interrelacionam seguindo como critério a vinculação das respostas repetidas ou que conversam entre si. Dessa forma, o quadro sistematizado tem no **seu primeiro eixo** as seguintes questões entrelaçadas:

- ✓ Em algum momento da sua vida ocorreu a interrupção dos seus estudos?
 - ✓ Na sua família, você é a primeira a acessar o ensino superior?
 - ✓ Você pode comentar em que período da sua vida os seus estudos foram interrompidos?
 - ✓ E quais os motivos que a levaram a desistir naquele momento?
 - ✓ Você pode informar quem são as pessoas do seu núcleo familiar que concluíram o ensino superior antes de você?
 - ✓ E se esses familiares influenciaram para você ingressar no ensino superior?
- No **segundo eixo** agrupamos as seguintes questões:
- ✓ O que levou você a escolher o curso de serviço social?
 - ✓ De que forma o curso de serviço social impactou a sua vida pessoal e profissional?
 - ✓ Durante o seu processo de formação profissional você sofreu algum tipo de discriminação?
 - ✓ Você pode relatar o contexto da discriminação que você sofreu no período da faculdade?

- ✓ O conhecimento adquirido durante a sua formação profissional possibilitou identificar alguma discriminação sofrida na sua trajetória de vida que não foi identificada no passado?
- ✓ Você pode relatar qual/ quais ato/s discriminatório/s vivenciado/s no passado que os conhecimentos adquiridos no curso de Serviço Social possibilitaram a identificação?
- ✓ Você acredita que as/os profissionais de serviço social sofrem discriminações de gênero? Por quê?

O **terceiro eixo** agrupou as seguintes questões:

- ✓ Durante o seu processo de formação você realizava afazeres domésticos?
- ✓ Quantas horas semanais você destinava aos serviços domésticos, na época que fazia curso de Serviço Social?
- ✓ Alguém dividia contigo os serviços domésticos?
- ✓ Na época da faculdade, quem dividia contigo os afazeres domésticos?
- ✓ Atualmente, ocorreu alteração na sua rotina de trabalho doméstico em relação à época que estava cursando Serviço Social?
- ✓ Você pode relatar quais mudanças aconteceram na sua rotina de trabalho doméstico em relação à época que cursava serviço social?

O **quarto eixo** contempla as seguintes questões:

- ✓ Você trabalhava ou exercia alguma atividade remunerada no período que estava cursando Serviço Social?
- ✓ Quanto tempo você levava até chegar a seu local de trabalho?
- ✓ Como você avalia ter conciliado estudo e trabalho durante a graduação? Pode detalhar sua resposta?
- ✓ Na época do seu processo de formação, quanto tempo você levava até chegar à instituição de ensino?
- ✓ No período que estava em processo de formação, quanto tempo você gastava no retorno para sua casa após as aulas?
- ✓ Qual o meio de transporte que você utilizava para frequentar as aulas de Serviço Social?

E o **último eixo** engloba as seguintes questões:

- ✓ Quais foram os desafios mais contundentes que você enfrentou para concluir seus estudos?

- ✓ Atualmente, sente-se feliz e realizada com o processo de formação que obteve? Por quê?
- ✓ Na atual conjuntura, quais as dificuldades e facilidades que você encontra na atuação profissional?
- ✓ Conte-nos sobre as mudanças que você percebe que ocorreram na sua vida durante e após a sua formação em serviço social.
- ✓ Durante a sua formação profissional recebeu incentivos para concluir o curso?
- ✓ Você pode relatar quem foram os/as seus/suas incentivadores/as para concluir a faculdade e a importância desses incentivos no seu processo de formação?
- ✓ Você pode relatar quem foram os/as seus/suas desestimuladores/as para concluir a faculdade e como você superou isso?

Percebe-se que nessa fase de **exploração do material** a categorização e codificação no estudo tem a função de aprofundamento no material coletado com embasamentos nas vertentes teóricas adotadas na pesquisa, os quais foram realizados após a planificação, agrupamentos por meio da separação nos eixos que entrelaçam as perguntas e respostas, criando o terreno fértil para a última fase que consiste em tratar dos resultados, inferência e interpretação, buscando identificar o significado das mensagens através ou junto da primeira mensagem. Essa etapa, na concepção de Bardin (2010) é o momento da intuição, reflexão e crítica, logo, essa fase é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras.” (BARDIN, 2010, p. 41).

Diante do exposto, a pesquisa proposta apresenta-se com a construção de três categorias de análise denominadas: Tempo de encontrar sua terra: empecilhos e dificuldades no acesso à educação formal; Terra em florescimento: a absorção de novos conhecimentos e a construção de novas trajetórias e Época da colheita: os resultados alcançados após a conclusão do curso. Ressalta-se que na seção a seguir realizou-se a análise do perfil pessoal, social e econômico das participantes da pesquisa.

4.1 Um coletivo e suas especificidades

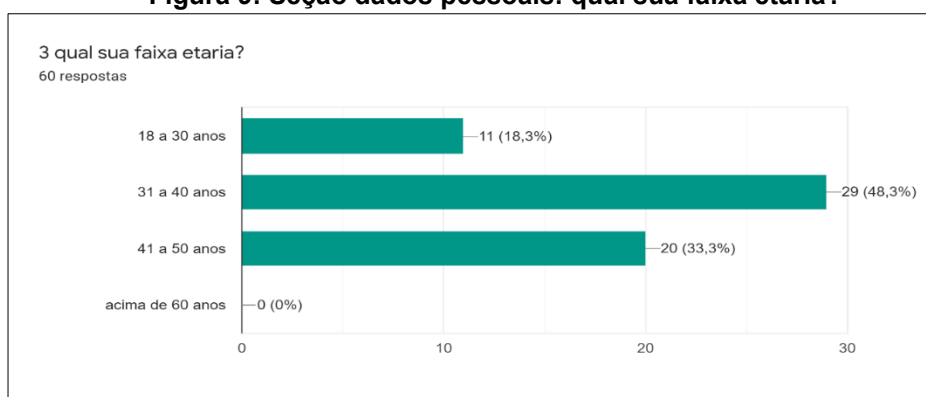
Esse tópico apresenta como proposta uma análise do perfil socioeconômico das entrevistadas a partir das sessenta respostas recebidas, as quais expressam um perfil de formação profissional que merece um olhar mais pertinente no que condiz

com o processo formativo dessas profissionais. Sendo assim, o formulário da pesquisa contempla vinte e nove seções, subdivididas entre perguntas abertas e fechadas.

Dessa forma, a seguir se analisa as respostas das participantes diante das perguntas que se vinculam às seções: dos dados pessoais, formação profissional, mundo do trabalho, conhecendo melhor sua atuação de trabalho atualmente, processo de trabalho, outros vínculos empregatícios e carga horária de trabalho no momento.

4.1.1 Informações pessoais

Figura 9: Seção dados pessoais: qual sua faixa etária?

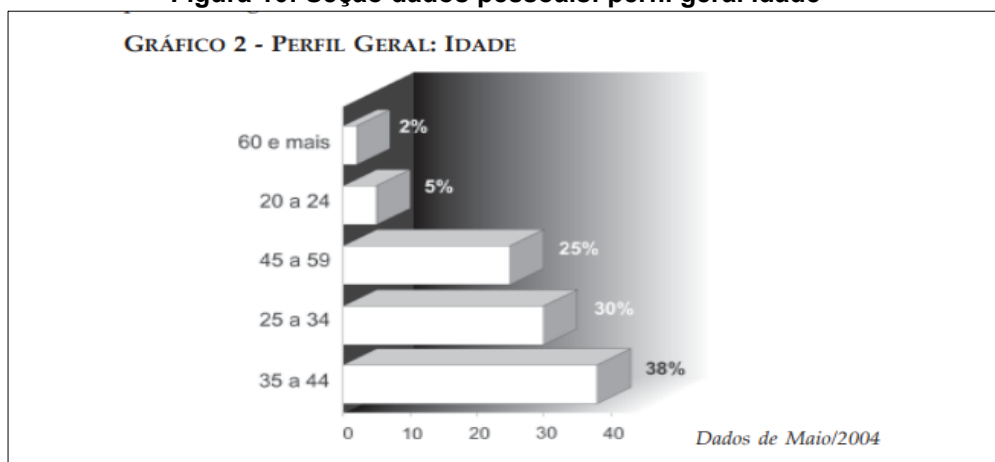


Fonte: Autoria própria (2021)

Nota-se por meio das respostas das pesquisadas representadas na Figura 09 que a maioria das profissionais estão na faixa etária de 31 a 40 anos o que equivale a 48,3% das respostas (29 pesquisadas), em segundo lugar estão as mulheres com idade de 41 a 50 anos com porcentagem de 33,3% (20 pesquisadas), seguida das assistentes sociais que estão na faixa etária de 18 a 30 anos apresentando 18,3 % dos dados (11 pesquisadas). Na categoria acima de 60 anos não tivemos sinalização.

A partir dessas respostas, percebe-se que grande parte das profissionais está acima da faixa etária de 30 anos, isto propicia algumas reflexões no que condiz com o processo de formação educacional das mulheres, como o ingresso tardio das mulheres ao ensino superior em virtude de que “a maior parte da história brasileira existiu uma divisão sexual do trabalho que, de modo geral, impunha às mulheres as atividades domésticas e de reprodução (privadas), e aos homens as atividades extras domésticas e produtivas (públicas)” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 131). Os dados da pesquisa estão em consonância com a pesquisa elaborada pelo Conselho Federal de Serviço Social realizada em 2004 e publicizada no ano de 2005, a qual apresenta o perfil da idade dos profissionais formados em Serviço Social:

Figura 10: Seção dados pessoais: perfil geral idade



Fonte: Conselho Federal de Serviço Social. Acessado em: http://www.cfess.org.br/arquivos/perfilas_edicaovirtual2006.pdf.

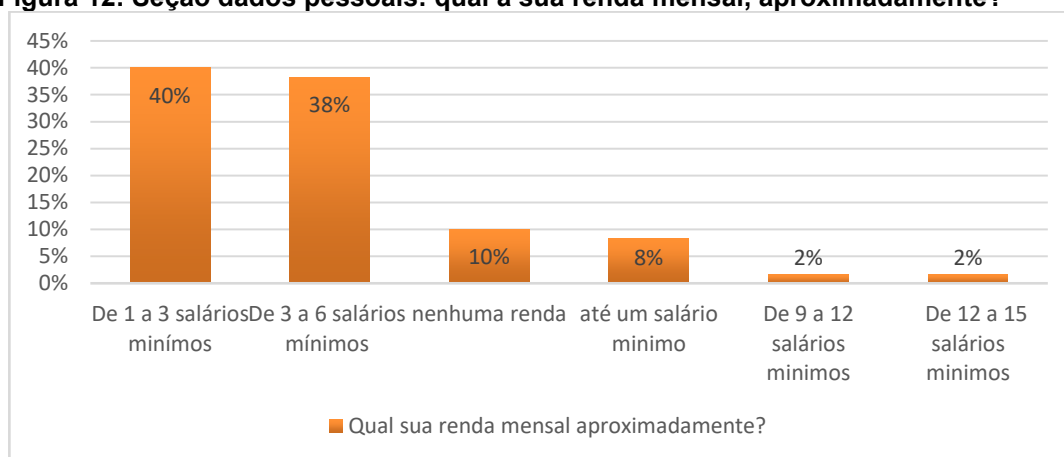
Nota-se que a faixa etária predominante é entre 35 e 44 anos com percentual de 38%, o que condiz com os dados coletados no formulário on-line desta pesquisa evidenciando que a faixa etária está permeando entre 31 e 40 anos o que equivale a um percentual de 48,3% das respostas. Outro dado apresentado foi em relação ao estado civil das entrevistas representado na figura a seguir:

Figura 11: Seção dados pessoais: qual seu estado civil?



Fonte: Autoria própria (2021)

Observa-se que 46% das entrevistadas informaram estar casadas, o que equivale às respostas de 28 entrevistadas; 19 mulheres responderam estarem solteiras, o que representa um percentual de 32%. Já dez entrevistadas responderam vivenciar uma união estável o que equivale a 17% e três mulheres responderam estar divorciadas o que representa 5%. A questão do orçamento familiar também se fez presente no formulário, mediante a pergunta, qual era a renda mensal das entrevistadas. A questão está sinalizada na figura a seguir.

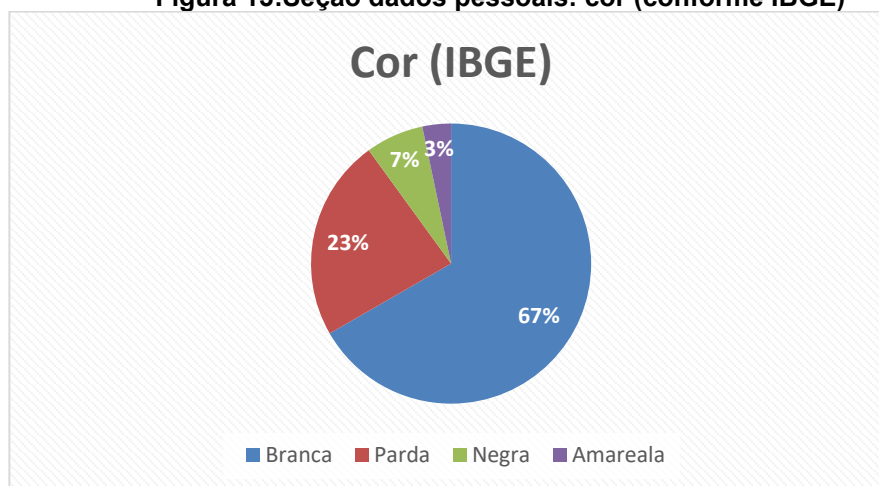
Figura 12: Seção dados pessoais: qual a sua renda mensal, aproximadamente?

Fonte: Autoria própria (2021)

Nota-se que grande parte das entrevistas têm uma renda mensal entre um salário-mínimo a três salários-mínimos, o que representa 24 respostas no universo de 60 entrevistadas perfazendo um percentual de 40%; em segundo lugar estão as entrevistadas que têm uma remuneração de três a seis salários, o que equivale a 38%; e em terceiro lugar estão as mulheres que estão sem nenhuma renda o que equivale a um percentual de 10%. Em quarto lugar estão as pesquisadas que recebem até um salário-mínimo, representando um percentual de 8%. No contexto de acima de 9 salários-mínimos obteve-se um percentual de 4%.

Cabe ressaltar que a categoria profissional não possui ainda piso salarial, um projeto está em tramitação no Congresso Nacional, porém, até o presente momento não ocorreu avanço na aprovação do piso salarial para a categoria de assistentes sociais.

O que pode ser analisado como um implicador nas reivindicações salariais da categoria profissional diante do quadro expressivo, no caso dessa pesquisa, de se ter 40% das entrevistadas na faixa etária entre 1 a 3 salários-mínimos, ressaltando o indicativo de que ainda se vivencia a realidade de uma baixa remuneração salarial em relação a outras profissões como, por exemplo: a medicina, as engenharias, operadores do direito, dentre outras. A próxima figura apresenta a autodeclaração de cor sinalizada pelas entrevistadas.

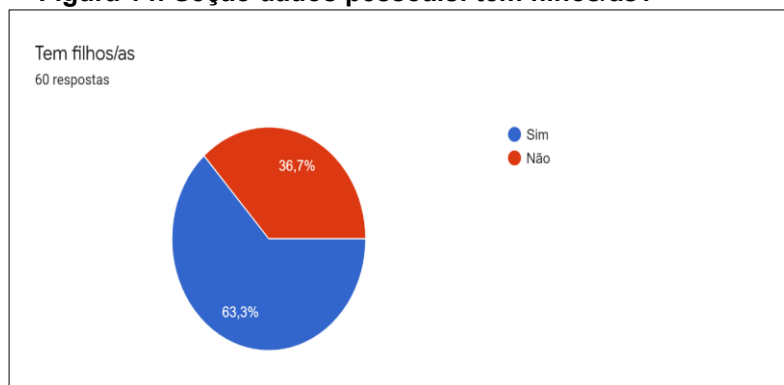
Figura 13: Seção dados pessoais: cor (conforme IBGE)

Fonte: Autoria própria (2021)

Nota-se que 67% das entrevistadas declararam ser brancas, o equivalente a 40 mulheres, 14 mulheres assinalaram a cor parda o que corresponde a 23%. Já quatro pesquisadas colocaram a opção negra que equivale a 7%, e a opção amarela foi assinalada por duas entrevistadas que representam em porcentagem 3%.

Esses dados estão em consonância com o perfil profissional realizado pela pesquisa do CFESS (2005), a qual evidenciou que grande parte das profissionais que naquela época responderam ao questionário do CFESS se consideraram brancas, o que representam 72,14%, seguida das pessoas pretas/os/ negras/os com 20,32%.

Outro ponto do perfil socioeconômico que apareceu em nossa pesquisa foi se as entrevistadas tinham filhos/as, a figura a seguir demonstra os dados.

Figura 14: Seção dados pessoais: tem filhos/as?

Fonte: Autoria própria (2021)

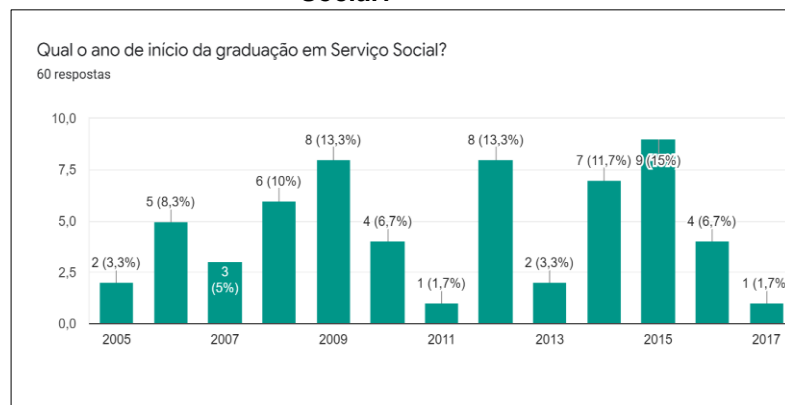
A representação gráfica com as respostas das entrevistadas demonstra que mais de 60% têm filhos, isto é, 38 mulheres responderam com a opção sim, e 36,7% responderam que não possuem filhos, o que constitui 22 entrevistadas. Nota-se que a maioria das entrevistadas possuem filhos, o que pode ser indicativo de que em algum momento da sua trajetória de vida estudantil ocorreu a necessidade de

adaptação da vivência da maternidade ou até mesmo da interrupção dos estudos, ocasionando um retorno posterior ao mundo acadêmico.

4.1.2 Seção formação profissional

Em relação aos dados da formação profissional perguntamos às participantes da pesquisa em que ano iniciaram o curso e que ano concluíram. As respostas são apresentadas nas figuras que seguem.

Figura 15: Dados seção formação profissional: qual o ano de início da graduação em Serviço Social?



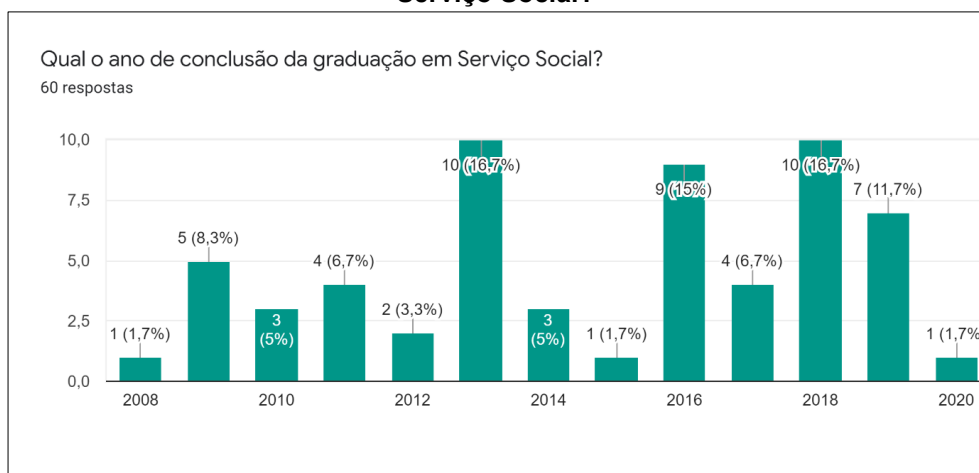
Fonte: Autoria própria (2021)

A figura 15 demonstra a entrada das mulheres na faculdade, 2 dessas mulheres ingressaram em 2005 (3,3%); cinco entrevistadas em 2006 (8,3%); no ano de 2007 três (5%) iniciaram o curso; no ano de 2008 foram 4 mulheres (6,7%) que ingressaram na graduação, já em 2009 o número subiu para 8 (13,3%) mulheres.

No entanto, em 2010 o número caiu pela metade com 4 (6,7%) mulheres e no ano de 2011 obteve apenas uma resposta de entrevistada. Porém, em 2012 ocorreu a entrada de 8 (13,3%) mulheres; o ano de 2013 apontou a entrada de 2 (3,3%); já 2014 tem um índice maior com a entrada de 7 (11,7%) mulheres; seguido de uma aumento em 2015 de 9 (15%) mulheres, o ano de 2016 demonstrou a entrada de 4 (6,7%) mulheres e finalizando com 2017 que apontou a entrada de 1 (1,7%) mulher.

Ao analisar em conjunto os dados da faixa etária das mulheres na data da pesquisa e o ingresso ao ensino superior, percebe-se que muitas tiveram uma lacuna temporal, tendo em vista que conforme os dados elencados na Figura 9 a maioria das profissionais estão na faixa etária de 31 a 40 anos (48,3%), seguidas da faixa etária de 41 a 50 anos (33,3%) tem-se um percentual de 81,6% de mulheres acima de 31 anos, o que pode indicar a entrada tardia no ensino superior.

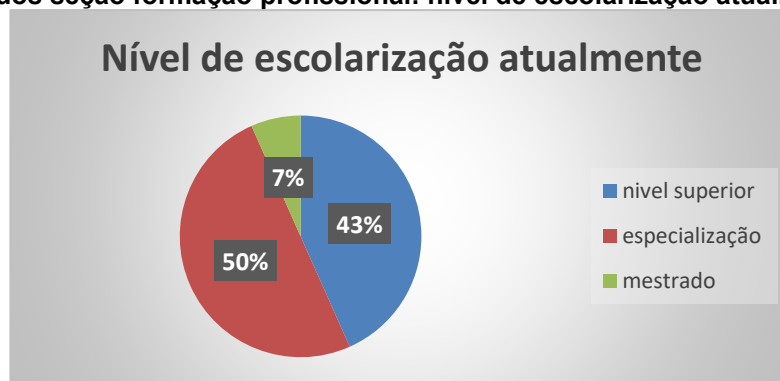
Figura 16: Dados seção formação profissional: qual o ano de conclusão da graduação em Serviço Social?



Fonte: Autoria própria (2021)

No que condiz com a conclusão do curso, observa-se que os anos de 2013 e 2018 têm os maiores índices, cada ano representa 16,7%, o que representa 10 entrevistadas em cada ano. Em segundo lugar está o ano de 2016 com 15%, isto é, nove mulheres participantes da pesquisa informaram que concluíram seus estudos nesse ano. Em relação à formação atual das pesquisadas, os dados são representados a seguir.

Figura 17: Dados seção formação profissional: nível de escolarização atualmente.



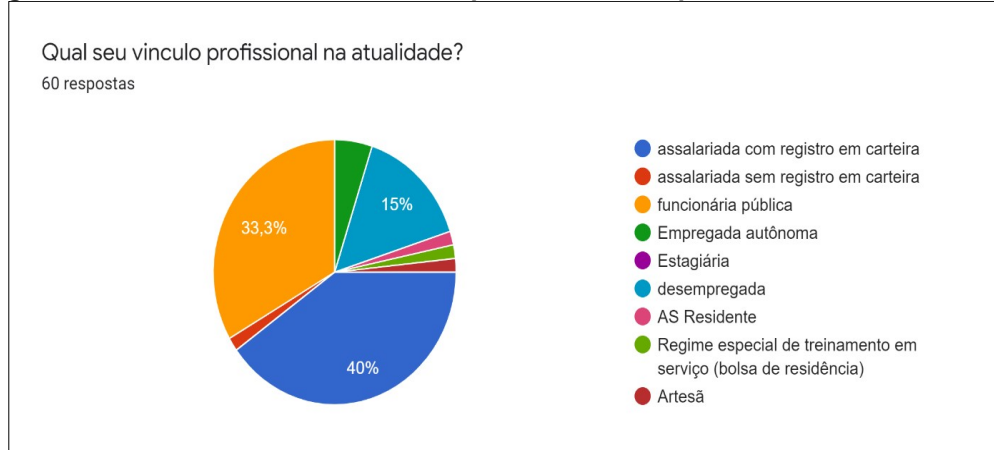
Fonte: Autoria própria (2021)

Nota-se que das 60 mulheres que responderam o formulário, 50% deram continuidade no processo de formação com o acesso a uma especialização, e outras 7% avançaram para o mestrado. O que equivale à somatória de 57% das participantes da pesquisa com um processo de continuidade no aprimoramento da profissão. As que até o momento da aplicação do formulário não tinham iniciado uma pós-graduação equivale ao percentual de 43% das entrevistadas.

4.1.3 Vínculo profissional

Uma das seções do questionário tem vinculação com as questões que envolvem o mundo do trabalho das profissionais que responderam. Dessa forma, os dados a seguir exemplificam as questões abordadas na pesquisa.

Figura 18: Seção mundo do trabalho: qual seu vínculo profissional na atualidade?



Fonte: Autoria própria (2021)

Observa-se que os dados sobre o vínculo profissional apontam que a maioria delas está no regime CLT com percentual de 40% das entrevistadas com carteira assinada, em segundo lugar temos 33,3% como funcionária pública e em terceiro lugar aparecem 15% das entrevistadas sem trabalho. Em relação ao exercício profissional, os dados são apresentados no gráfico que segue.

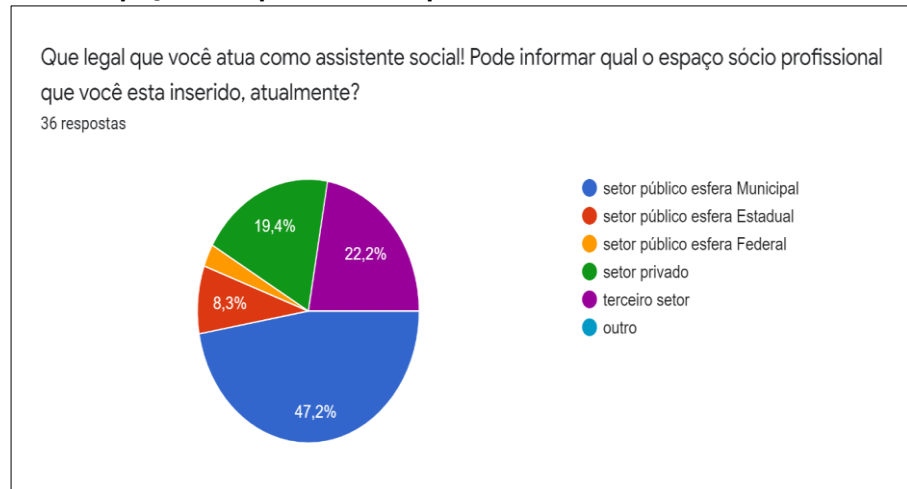
Figura 19: Seção mundo do trabalho: atuação profissional



Fonte: Autoria própria (2021)

Os dados evidenciam que 60% das entrevistadas estão exercendo a função de assistente social; 23,3 % informaram que estão atuando em outra função e 16,7 % informaram que não estão atuando no momento da aplicação do questionário. Ao olharmos para esses dados, pode-se concluir que para 60% dessas mulheres a conclusão da graduação possibilitou o ingresso na área da formação profissional, fator que pode gerar uma maior autonomia econômica sobre a vida dessas mulheres, tanto na área financeira quanto na própria realização profissional.

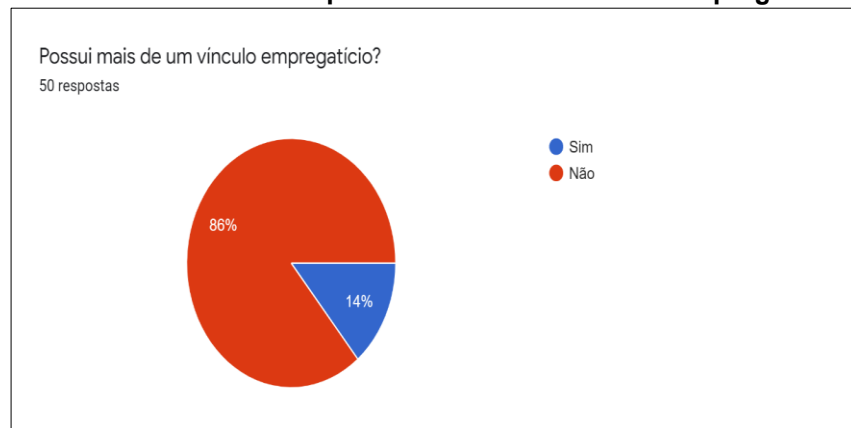
Figura 20: Conhecendo melhor sua atuação de trabalho atualmente: pode informar qual o espaço socioprofissional que você está inserida?



Fonte: Autoria própria (2021)

Nessa pergunta obteve-se 36 respostas, sendo que 47,2% responderam que estão vinculadas ao setor Público no contexto Municipal; já 22,2% relataram que atuam no terceiro setor; na área privada o índice foi de 19,4% e 8,3% de profissionais que estão trabalhando na esfera pública no contexto Estadual. No setor federal foi identificada uma profissional. Os dados demonstram que grande parte das profissionais atuam no setor público em uma das esferas estatais. Ainda em relação às questões de trabalho, foram perguntadas às participantes se possuíam mais de um vínculo de trabalho, nesse sentido, as respostas estão representadas na figura 21.

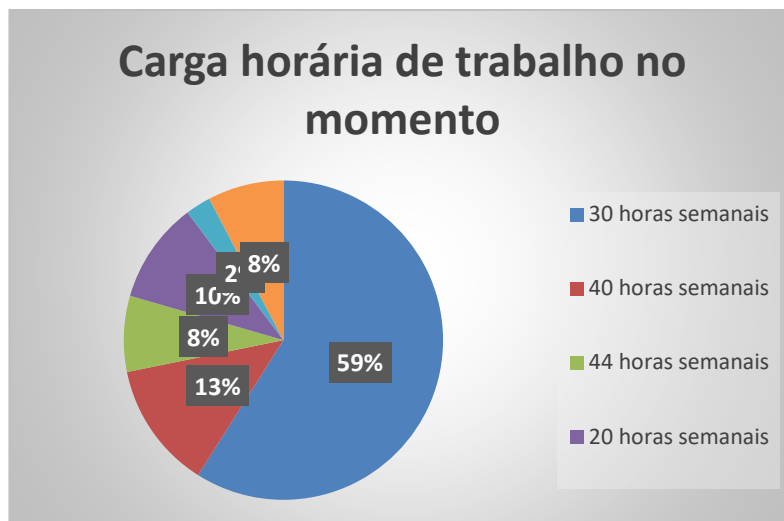
Figura 21: Processo de trabalho: possui mais de um vínculo empregatício?



Fonte: Autoria própria (2021)

Os dados apontam que 80% das entrevistas têm apenas um vínculo empregatício e 14% possuem mais de um vínculo. Na mesma linha de pensamento, foram perguntadas às entrevistadas qual a carga horária de trabalho no momento? As respostas estão demonstradas na figura 22.

Figura 22: Seção carga horária de trabalho no momento: qual a sua carga horária de trabalho no momento?



Fonte: Autoria própria (2021)

Nota-se que as respostas da pesquisa indicam que 59% das mulheres atuam em espaços sócio-ocupacionais com 30 horas semanais de trabalho, esse fato ocorre em virtude da própria legislação da categoria profissional que a partir da Lei 12.317/2010 estabelece:

Art. 1º A Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 5º-A:

“Art. 5º-A. A duração do trabalho do Assistente Social é de 30 (trinta) horas semanais.”

Art. 2º Aos profissionais com contrato de trabalho em vigor na data de publicação desta Lei é garantida a adequação da jornada de trabalho, vedada a redução do salário.

Dessa forma, os 59% refletem a operacionalização da Lei de 30 horas semanais para os profissionais formados em Serviço Social. No entanto, em muitos espaços de trabalho ainda existem uma luta para a legislação ser obedecida, o que requer que a categoria profissional esteja em constante luta e resistência com o alinhamento do Conjunto CFESS/CRESS, dos sindicatos, e de movimentos sociais que se associam aos ideais da luta trabalhista e social por melhores condições de trabalho.

Em segundo lugar, os dados apontam que 13% das entrevistadas atuam com carga horária de 40 horas semanais. Em terceiro lugar temos 10% das pesquisadas com 20 horas semanais.

No quarto lugar ocorreu um empate na pergunta das que exercem 44 % horas semanais de trabalho e as que trabalham mais de 44% horas semanais, indicando índice de 8% em cada categoria, e por último estão as que atuam 35 horas semanais de trabalho com percentual de 2%. Ao olharmos com mais atenção para os índices que indicam uma jornada de trabalho com mais de 30 horas semanais teremos a somatória de 31% em relação a 59% de 30 horas semanais mais 10% de 20 horas

semanais, o que equivale a um total de 69%, percebe-se que há um número expressivo de profissionais que trabalham dentro do que estabelece a legislação. No entanto, os 31% também representam um número elevado ao se considerar que existe uma legislação vigente que estabelece que cada vínculo empregatício tem que ser de até 30 horas semanais.

Enfim, essa seção abordou as principais análises em relação ao perfil coletivo das participantes da pesquisa, a seguir inicia-se a categorias de análise qualitativas da tese, começando por apresentar quem são essas mulheres nas suas subjetividades, especificidades e individualidades.

5 UM JARDIM DE FLORES EM CONSTANTE DESABROCHAR: CONHECENDO AS PERSONAGENS DA PESQUISA

Em um contexto da construção de uma pesquisa, a qual possibilita a participação de sujeitos e suas representações por meio da pesquisa quanti-quali¹³ com a coleta de dados sendo realizada com a aplicação de um questionário on-line – que apresenta uma estrutura de questões abertas e fechadas – promove-se a abertura de um canal de comunicação que possibilita a pesquisadora acessar gatilhos da subjetividade dos sujeitos participantes da pesquisa, o que de forma figurativa pode-se dizer que é como o mover do arado na terra que ao trabalhar o terreno, mexer, cutucar, cavar, vai trazendo para a superfície preciosidades que estavam ocultas nas camadas mais profundas do solo, e que ao serem acessadas se liberam, desabrocham, desenvolvem, e se mostram diante da luz do sol, das gotas da chuva, da brisa do vento.

Preciosidades – entrevistadas – que nesse caso estão em consonância com o título desta tese – O (Re) Nascer das Flores de Lótus: A Construção de Trajetórias e Vivências no Processo de Formação Profissional em Serviço Social – em virtude da analogia com a história mística da flor de lótus¹⁴ que nasce nas regiões de áreas com fundo de lodo, tendo como desafio para a haste a necessidade de atravessar a lama e a água para virar um botão.

Trazendo esse cenário para a representação das vivências das personagens dessa pesquisa, pode-se refletir que as dificuldades da travessia impostas a elas no decorrer da sua vida para concluir os estudos estão em analogia com as flores de lótus e, ao mesmo tempo, a travessia representa as possibilidades que construíram para desabrochar enquanto pessoas e profissionais com os conhecimentos adquiridos.

A flor de lótus quando desabrocha enfatiza sua plenitude, luz e perfeição, significando o re(nascer) para uma nova etapa, sendo um elemento que sai da lama, a qual é escura em direção a luminosidade da existência plena na superfície.

As mulheres que são as personagens dessa pesquisa saíram em meio às dificuldades, do não conhecimento acadêmico, do não acesso ao estudo, das

¹³ Optou-se por apresentar as respostas das entrevistadas na íntegra, incluindo os erros de pronúncia e de concordâncias verbo-nominais, os quais não foram corrigidos conforme a norma culta da Língua Portuguesa.

¹⁴ A base para a história da flor de lótus que inspirou esse título foi com referência ao site psicanálise clínica disponível em <https://www.psicanaliseclinica.com/flor-de-lotus/>, acessado em 07/01/22.

diversidades e negativas das vivências de vida para construir a sua haste e brotar acima da lama, do solo duro, de difícil caminhada e brilhar em sua plenitude. Isso não significa que essas mulheres diante das condições que tinham anteriormente à conclusão da graduação estavam em estado de tábua rasa, pelo contrário, as próprias dificuldades e desafios constituíram mulheres em busca de ampliar os seus conhecimentos e saberes em busca de melhores condições de vida para elas próprias e suas famílias, sendo que os conhecimentos já existentes serviram como base para a apropriação de novos saberes que produziram nessas mulheres a des(construção) de percepções, conceitos e vertentes ideológicas, sociais e culturais.

Dessa forma, adotados como nomes fictícios, flores das mais diversas que têm suas características únicas e ao mesmo tempo coletivas, pois todas buscam na sua trajetória de existência desabrochar, crescer, ultrapassar, o solo, as águas, as adversidades e iluminar a sua própria existência, assim como, aos que estão em seu caminho. Sendo assim temos as seguintes participantes da pesquisa¹⁵:

Erva-doce: está na faixa etária de 31 a 40 anos, solteira, possui duas filhas, renda familiar mensal de 1 a 3 salários-mínimos, declarou ser negra, funcionária pública municipal, porém não atua na área de Serviço Social. A erva-doce representa a força.

Margarida: está na faixa etária entre 31 anos e 40 anos, casada, possui um filho, a renda familiar mensal é de 1 a 3 salários-mínimos, declarou ser branca, atua como assistente social no setor privado. A representação das margaridas está no campo da simbologia da pureza de corpo e espírito, da inocência, da sensibilidade, da infância e da juventude.

Alstroeméria: está na faixa etária de 31 a 40 anos, divorciada, possui uma filha, renda familiar mensal em torno de 3 a 6 salários-mínimos, atua como assistente social no setor privado e declarou ser branca. Essa flor representa amizade e lealdade, felicidade plena.

Camélia: solteira, está na faixa etária de 18 a 30 anos, declarou-se parda, não possui filhos, trabalha no setor privado não como assistente social, a renda familiar mensal é de 1 a 3 salários-mínimos. A Camélia significa beleza perfeita.

Peônia: está na faixa etária entre 18 anos a 30 anos, solteira, não trabalha na área, atua no setor privado, a renda mensal familiar é de 1 a 3 salários mínimos, não tem filhos, declarou ser branca. O significado simbólico dessa flor é a timidez.

¹⁵ Os nomes das flores foram consultas realizadas no site flores jardim, disponível em: <https://www.floresjardim.com/significado-flor.htm>, acessado em 10/01/22.

Dente - de - Leão: é divorciada, possui um casal de filhos, está na faixa etária de 41 a 50 anos, a renda familiar mensal no momento da pesquisa era zero, autodeclarou ser branca, não atua na área e informou estar desempregada. Essa planta significa esperança, pois ao ser soprada as sementes são levadas pelo vento e florescem novamente, dando uma oportunidade de novos recomeços, sendo o oráculo do campo.

Azaleia: casada, não atua na área, informou ser branca, possui uma filha, a renda familiar mensal de 6 a 9 salários-mínimos; está desempregada. A simbologia da azaleia é de paixão passageira e frágil.

Hibisco: solteira, não tem filhos, atua como residente na área privada, a renda familiar mensal é de até três salários-mínimos. Declarou ser branca.

Begônia: Está atuando na área como servidora pública municipal, a renda familiar mensal é de 3 a 6 salários-mínimos; está na faixa etária de 41 a 50 anos, solteira, mãe de uma filha, declarou ser branca. A begônia tem um significado de timidez, inocência, lealdade no amor.

Gerânio: está na faixa etária de 41 a 50 anos; tem duas filhas e um filho, a renda familiar mensal é de 3 a 6 salários-mínimos, declarou ser branca, e vivenciar união-estável, atua como servidora pública municipal na área de serviço social. O gerânio representa ultrapassar dificuldades.

Bromélia: solteira, está na faixa etária de 31 a 40 anos, é funcionária pública municipal, com renda até três salários-mínimos, atua como assistente social e declarou ser solteira, sem filhos e negra. A bromélia é o símbolo da força, resistência e inspiração.

Camélia Rosada: está casada, possui um filho, tem a faixa etária de 31 a 40 anos, a renda familiar mensal é de 3 a 6 salários-mínimos, atua como assistente social na prefeitura de um município e declarou ser branca. A camélia rosada tem como simbologia a grandeza da alma.

Centáurea: casada, está na faixa etária de 18 a 30 anos, não tem filhos, não está atuando na área, trabalha no setor privado, a renda familiar mensal é de 3 a 6 salários-mínimos; declarou ser negra. A representação desta flor está no campo simbólico da delicadeza.

Íris: está na faixa etária entre 31 anos e 40 anos, casada, sem filhos, a renda familiar mensal é de até 3 salários-mínimos, declarou ser parda, atua como assistente social no setor privado. Essa flor tem o significado da fé, sabedoria, valor e amizade.

Jasmim Branco: solteira, tem dois filhos, atua como assistente social com renda de 1 a três salários-mínimos, idade está entre 31 e 40 anos, declarou-se parda. Essa flor significa amabilidade e alegria.

Papoila: é casada, tem uma filha, a renda mensal é de até três salários-mínimos, a faixa etária está entre 31 e 40 anos, declarou ser branca, trabalha como assistente social no setor privado. A flor da papoula pode significar sonho, extravagância, fertilidade e ressurreição.

Girassol: tem um casal de filhos, trabalha como assistente social no setor privado, renda de três a seis salários-mínimos. Casada, a faixa etária está entre 41 e 50 anos, declarou ser branca. A flor de girassol tem a representação simbólica de dignidade, glória, homenagem e devoção.

Prímula: é casada, tem uma filha, atua como assistente social no setor público municipal. Renda mensal de três a seis salários-mínimos, faixa etária entre 31 e 40 anos, declarou-se parda. A primula tem o significado do equilíbrio, objetividade, apoio e juventude.

Rosa Amendoeira: é casada, tem uma filha, não está trabalhando e sem renda no momento que respondeu o questionário, faixa etária está entre 31 e 40 anos, declarou-se parda.

Anêmona: casada, não tem filhos, atua como assistente social no setor público municipal, renda mensal é de até três salários-mínimos, faixa etária é de 41 a 50 anos, declarou ser negra. A flor anêmona tem a simbologia da esperança e do despertar.

Clematite: é casada, tem um filho, atua como assistente social no setor público estadual e declarou ser parda, a faixa etária está de 31 a 40 anos, a renda mensal é de 12 a 15 salários-mínimos. A flor clematite representa a beleza espiritual e a criatividade.

Coroa Imperial: tem um casal de filhos, a faixa etária está de 31 a 40 anos, atua no setor público federal na ocupação de assistente social, vive em união estável, declarou ser parda, a renda familiar mensal é de 3 a 6 salários-mínimos.

Cravina Rosa: é casada, tem três filhos, atua como empregada autônoma com renda de até 1 salário-mínimo, declarou ser branca, faixa etária de 41 a 50 anos. A cravina rosa tem a representação simbólica de laços de afeto.

Cravo Branco: é solteira, tem duas filhas, faixa etária de 31 a 40 anos, declarou ser branca, atua como assistente social no setor público municipal, renda mensal de 1 a

três salários-mínimos. A flor cravo-rosa tem o significado de amor puro, ingenuidade, inocência e talento.

Jasmim Vermelho: vive em união estável, tem dois filhos, atua no setor privado, porém não como assistente social, a renda é de até um salário-mínimo, faixa etária é de 41 a 50 anos, declarou ser branca. A flor jasmim vermelho representa a simbologia da alegria.

Amor Perfeito: vive em união estável, não tem filhos, no momento da resposta ao questionário não estava trabalhando e informou estar sem renda, declarou ser branca e a faixa etária está entre 31 e 40 anos. Essa flor representa meditação e reflexão.

Áster: casada, tem uma filha, faixa etária está de 31 a 40 anos, declarou ser parda, atua como assistente social no terceiro setor, renda mensal de 1 a três salários-mínimos. A flor áster tem a simbologia de lealdade, fidelidade, sabedoria, bons pensamentos, poder e luz.

Coreópsis: vive em união estável, tem um filho, faixa etária está de 31 a 40 anos, declarou-se parda, atua como assistente social no terceiro setor, renda mensal de 1 a três salários-mínimos. A flor coreópsis tem a simbologia de estar sempre alegre.

Crisântemo Branco: casada, tem um casal de filhos, atua como assistente social no setor público municipal, faixa etária é de 41 a 50 anos, declarou ser branca e a renda familiar mensal é de 3 a 6 salários-mínimos. Essa flor representa verdade e sinceridade.

Edelvais: vive em união estável, não tem filhos, como assistente social no setor público estadual, faixa etária é de 31 a 40 anos, declarou ser branca e a renda familiar mensal é de 3 a 6 salários-mínimos. A flor edelvais tem a simbologia de ousadia e coragem nobre.

Rosa Vermelha: casada, tem um casal de filhos, no momento que respondeu o questionário não estava trabalhando e não possuía renda, declarou ser branca, faixa etária é de 41 a 50 anos. A rosa vermelha tem a simbologia da admiração, caridade, casamento, desejo, amor intenso e paixão.

Sempre Viva: é solteira, não tem filhos, no momento que respondeu o questionário estava desempregada, declarou ser branca, faixa etária de 31 a 40 anos, renda de 3 a 6 salários-mínimos. A flor sempre viva carrega o significado da declaração de guerra, imortalidade e permanência.

Smilax: é casada, tem um filho, declarou ser branca, faixa etária de 41 a 50 anos, trabalha no setor privado, porém não na função de assistente social, com renda de 1 a 3 salários-mínimos. Essa flor representa a amorosidade.

Urze Roxa: é casada, tem uma filha, no momento que respondeu o questionário estava desempregada e sem renda, declarou ser branca, faixa etária de 31 a 40 anos. Essa flor tem a simbologia da beleza e da admiração.

Rosmaninho: é solteira, não tem filhos, atua como assistente social no setor público municipal, com renda de 3 a 6 salários-mínimos, faixa etária de 18 a 30 anos, declarou ser branca. A flor rosmaninho representa a persistência, fidelidade, lealdade.

Ciclame: é casada, tem duas meninas e um menino, declarou ser branca, faixa etária de 41 a 50 anos, trabalha no setor privado na função de assistente social, renda de 1 a 3 salários-mínimos. A flor ciclame representa a resignação.

Lobélia: casada, não tem filhos, atua como assistente social no setor privado, a faixa etária é de 18 a 30 anos, declarou ser branca, a renda mensal é de 1 a 3 salários-mínimos. A flor de lobélia tem o significado de esplendor.

Flor de Maracujá: casada, não tem filhos, atua como assistente social no setor privado, faixa etária de 41 a 50 anos, declarou ser branca e tem renda familiar mensal de 1 a 3 salários-mínimos. A flor de maracujá representa a fé e piedade.

Flor de Pêssego: é casada, não tem filhos, atua como assistente social no setor público municipal, faixa etária é de 31 a 40 anos, declarou-se parda e a renda familiar mensal é de 3 a 6 salários-mínimos. Essa flor representa a generosidade.

Cravo Vermelho: casada, tem uma filha, declarou ser branca, faixa etária de 31 a 40 anos, trabalha no setor privado, porém não na função de assistente social, renda de 1 a 3 salários-mínimos. O cravo vermelho tem a simbologia amor vivo e admiração.

Gerânio Vermelho: casada, tem duas filhas, declarou ser branca, faixa etária de 41 a 50 anos, trabalha como autônoma na função de artesã, com renda de até um salário-mínimo. O gerânio vermelho tem o significado do consolo.

Gypsophila: solteira, tem um casal de filhos, trabalha como funcionária pública municipal, porém não na função de assistente social, a renda é de 3 a 6 salários-mínimos, declarou ser branca, faixa etária de 41 a 50 anos. A flor gypsophila significa felicidade.

Jacinto Branca: casada, não tem filhos, atua como assistente social no setor privado, faixa etária de 18 a 30 anos, a renda é de 3 a 6 salários-mínimos. A flor jacinto branca tem a simbologia da beleza.

Rosa Champanhe: solteira, tem um filho, faixa etária de 31 a 40 anos, declarou ser branca, trabalha no setor privado, porém não na função de assistente social, com renda de 3 a 6 salários-mínimos. A rosa champanhe tem o significado de respeito e admiração.

Rosa Musk: solteira, não tem filhos, atua como assistente social no setor público municipal, faixa etária de 31 a 40 anos, declarou ser branca, renda de 1 a 3 salários-mínimos. A rosa musk tem a representatividade da beleza caprichosa.

Tulipa Vermelha: vive união estável, tem duas meninas, atua como assistente social no setor público municipal, faixa etária de 31 a 40 anos, declarou-se parda, renda de 3 a 6 salários-mínimos. A tulipa vermelha tem a simbologia do amor eterno, amor irreversível e amor perfeito.

Violeta: solteira, tem dois meninos, atua como funcionária pública municipal na função de assistente social, faixa etária de 31 a 40 anos, declarou ser branca, renda de 1 a 3 salários-mínimos. A violeta tem a representatividade da lealdade, modéstia, simplicidade e simpatia.

Agerato: casada, não tem filhos, faixa etária de 31 a 40 anos, declarou ser da cor amarela, renda de 1 a 3 salários-mínimos, atua como assistente social no terceiro setor. A agerato tem o significado da purificação e pureza emocional.

Aquilégia: divorciada, tem um filho, no momento que respondeu o questionário não estava trabalhando, informou que a renda é de 1 a 3 salários-mínimos, faixa etária de 41 a 50 anos, declarou ser branca. A aquilégia tem a representação simbólica de inocência e espiritualidade.

Tulipa Negra: solteira, não tem filhos, faixa etária de 31 a 40 anos, declarou ser da cor amarela, renda de 3 a 6 salários-mínimos, atua como assistente social no setor público municipal. A tulipa negra carrega a simbologia elegância, sofisticação, também conhecida como rainha da noite.

Corniso: casada, tem duas meninas e um menino, faixa etária de 41 a 50 anos, declarou ser branca, trabalha no setor privado, mas não na função de assistente social, com renda mensal de até 1 a 3 salários-mínimos. A flor corniso tem a representatividade da durabilidade.

Crisântemo Branco: casada, tem dois meninos, declarou ser branca, faixa etária de 31 a 40 anos, renda de 3 a 6 salários-mínimos, atua como assistente social no setor público municipal. Essa flor se apresenta como sendo o símbolo da verdade e sinceridade.

Dália Rosada: casada, não tem filhos, atua no setor privado, porém não na função de assistente social, declarou ser branca, faixa etária de 18 a 30 anos, renda de 1 a 3 salários-mínimos. A dália rosa tem o significado da delicadeza e sutileza.

Dália Amarela: união estável, uma filha, declarou-se parda, faixa etária de 31 a 40 anos, renda de 3 a 6 salários-mínimos, atua como funcionária pública, porém não exerce função de assistente social. A dália amarela tem a simbologia união recíproca.

Dália Vermelha: solteira, uma filha, atua como assistente social no setor público municipal, renda de 3 a 6 salários-mínimos, faixa etária de 41 a 50 anos, declarou ser branca. A flor dália vermelha significa olhos abrasadores.

Lavanda: casada, tem duas filhas, atua como assistente social no setor público estadual e declarou-se branca, a renda é de 9 a 12 salários-mínimos, faixa etária de 31 a 40 anos. A lavanda representa a concepção da assiduidade e frequência.

Jasmim Amarelo: vive em união estável, não tem filhos, declarou ser branca, faixa etária de 31 a 40 anos, renda de 3 a 6 salários-mínimos, atua como assistente social no terceiro setor. O jasmim amarelo tem a simbologia modéstia e timidez.

A representação das personagens da pesquisa se faz necessária por entendermos que é uma forma de dar vida para cada entrevistada, em razão de disponibilizarem suas vivências por meio de um questionário on-line, de maneira que possibilitou a abertura do compartilhamento de dores, conquistas, dificuldades e sucesso, no seu percurso de acesso à educação formal de ensino no nível superior.

Sendo assim, a seguir apresenta-se a primeira categoria de análise que se constitui em compreender as dificuldades de acesso à educação vivenciada pelas mulheres participantes desta pesquisa no seu trajeto anterior ao seu acesso ao ensino superior, isto é, compreender se ocorreram impedimentos e caso existiu quais foram esses impedimentos.

5.1 Tempo de encontrar sua terra: empecilhos e dificuldades no acesso à educação formal

É notório que no contexto da historicidade das mulheres o acesso à educação formal em vários períodos e épocas foi sendo construído com muita luta e resistência por parte das mulheres que buscavam romper com os entraves patriarcais, machistas e conservadores em busca de demarcar seus espaços, tendo em vista que no universo do saber populares as mulheres há séculos têm o domínio e fazem parte da história, inclusive sendo diabolizadas como bruxas por dominarem técnicas de

botânica, assim como outros conhecimentos, o que de certa forma promoveu a condenação desse saber em um período da história que caminhou para o patriarcado e para a dissimilação da acumulação capitalista, conforme aponta Silvia Federici (2017, p. 294):

A caça às bruxas aprofundou a divisão entre mulheres e homens, inculcou nos homens o medo do poder das mulheres e destruiu o universo de práticas, crenças e sujeitos sociais cuja existência era incompatível com a disciplina do trabalho capitalista. Redefinindo assim os principais elementos da reprodução social [...] a caça às bruxas foi um elemento essencial da acumulação primitiva e da “tradição” ao capitalismo.

Porém, o que a caça às mulheres que exerciam o domínio da natureza tem em consonância com os empecilhos e dificuldades do acesso das mulheres ao ensino superior na contemporaneidade? A história não pode ser revisitada apenas como um contexto do passado sem que os fatores do pretérito não ecoem no presente e repercutam no futuro.

A análise dessa categoria desvela que muito do contexto sociocultural construído a séculos passados ainda repercute no cotidiano das mulheres no que condiz com o acesso ao ensino e a educação ditando os modos operantes que as mulheres contemporâneas têm para conciliar as diferentes atividades da vida diária com os estudos, tendo em vista que existe “uma legião de ex-alunos que recomeçam seus estudos mesmo após vários anos de interrupção, indicando que a escolaridade não obedece ao tempo ‘normal’ de entrada e permanência até a finalização de um ciclo escolar, mas se define no tempo ‘do possível’ (ZAGO, 2000, p. 25), o que pode evidenciar que o retorno ao processo de escolarização ocorreu para muitas mulheres a partir de um tempo em que elas conseguiram criar possibilidades reais diante de barreiras que estagnaram anteriormente a continuidade dos estudos. Dessa forma, a fala de muitas entrevistadas evidenciam barreiras vivenciadas pelas próprias personagens dessa pesquisa ao se perguntar:

Em algum momento da sua vida ocorreu a interrupção dos seus estudos?
Obteve-se 60 devolutivas, sendo que 36 responderam não e 24 sim.

Observa-se que as respostas das pesquisadas não estão em consonância com a faixa etária de pessoas que realizaram sua trajetória de estudos sem nenhuma interrupção, conforme apresentou os dados da figura 9, fator que pode indicar a não visualização de uma interrupção nos estudos por parte das pesquisadas ou de seu afastamento da sala de aula por um tempo considerável.

Diante das 24 respostas obtidas buscou-se saber das participantes, que responderam a alternativa com sim, à seguinte questão: Você pode comentar em que período da sua vida os seus estudos foram interrompidos? Nesse sentido, obteve-se as seguintes respostas relevantes:

*No ensino fundamental e no médio. (FLOR DE CÚRCUMA)
Financeiras. Trabalho precoce. (GERÂNIO)
Na adolescência e na fase adulta. [...]gravidez. (CRAVINA ROSA)
Interrompi entre o ensino médio e a graduação. (VIOLETA)*

Nota-se que algumas participantes interromperam o processo de educação em mais de um momento, como apontou as respostas das pesquisadas **Flor de cúrcuma, Gerânio, Cravina Rosa e Violeta**.

Cenário que pode evidenciar os entraves de acesso à educação formal em vários períodos da fase de vida das mulheres, dificuldades que muitas vezes se apresentam de forma natural como papéis já pré-estabelecidos entre o feminino e o masculino, isto é, sutilmente os papéis de gênero localizam os indivíduos nos espaços pré-estabelecidos fixando e determinando sua trajetória de vida.

No entanto, são construções sociais e culturais que vão sendo concretizadas no tecido social como algo natural, da própria essência do feminino ou no caso dos homens sendo estabelecido atributos que se constrói como algo masculino.

No caso das mulheres, "os papéis impostos retratam a doçura, a emoção, a maternidade, o cuidar da família, a cautela, entre outros." (MENEZES, SOUZA, 2016, p. 370). Nessa mesma esteira das dificuldades e empecilhos no decorrer da trajetória de vida das personagens uma questão latente é a maternidade e a constituição de um novo arranjo familiar.

Questões que estão presentes na fala da **Violeta**, a qual coloca que sua primeira desistência foi em virtude do casamento e da gravidez, posteriormente não conseguiu custear uma faculdade privada, conforme relata a seguir:

*Terminei o ensino médio, aí me **casei e engravidei** logo em seguida. Passei em um vestibular de uma faculdade particular, porém devido a **condição financeira** não consegui ingressar. (VIOLETA).*

Assim como a **Violeta** outras entrevistadas também tiveram uma interrupção no processo de educação formal em virtude de questões da vida pessoal e financeiras:

*Ao final do meu ensino médio, **me casei, formei minha família** e por precisar de **recursos para viver, desisti dos estudos**. [...]Por conta da necessidade de captar recursos para sustentá-la. (CRAVO VERMELHO).*

*Quando me **casei**. (AQUILEGIA).*

*Quando **casei e por causa [...] da gravidez**. (CORNISO).*

[...] 19 aos 29 anos. [...] **Maternidade**". (MARGARIDA).

[...] **gravidez**. (ALSTROEMÉRIA).

Nas respostas também se identifica a questão do casamento, nota-se que o matrimônio ainda se constituiu como uma dificuldade para as mulheres conciliarem com os estudos, o que dificulta o processo de ascensão social e profissional das mulheres, na concepção de Saffioti (2013) o tecido social coloca a perspectiva do casamento como valor social superior à carreira profissional, tendo em vista que na vertente patriarcal o casamento e a ascensão profissional das mulheres são pensados muitas vezes como incompatíveis.

Sendo assim, a autora supracitada salienta que se a qualificação profissional das mulheres em algum momento coloca em risco a estrutura ocupacional delas no lar, enquanto base do casamento, há um olhar de desaprovação social para essas mulheres.

No entanto, o contrário não é visto como desaprovação, pois se os homens avançam na qualificação profissional e vão em busca de melhores espaços de trabalho, as esposas em grande parte acabam declinando dos seus projetos e aspirações para acompanhar os maridos, como a própria fala da **Crisântemo Branco** evidencia essa questão.

Após ser **mãe adolescente** e para acompanhar o cônjuge em mudança de cidade por motivos profissionais.

A fala de **Crisântemo Branco** reacende o debate da importância do processo de democratização das relações vivenciadas na esfera privada, as quais têm impacto direto na esfera pública. Segundo Flávia Biroli (2014, p. 34) “[...] a defesa das relações mais justas e democráticas na esfera privada leva a refletir sobre os papéis convencionais de gênero e a divisão do trabalho, expondo suas implicações para a participação paritária entre mulheres e homens na vida pública”.

O que possibilita que as mulheres nas relações pessoais tenham a oportunidade de construir também suas próprias aspirações e projetos para além do ideário da vida privada, vindo a estabelecer “[...] relações mais justas na vida doméstica permitiriam ampliar o horizonte de possibilidades das mulheres, com impacto em suas trajetórias pessoais e suas formas de participação na sociedade” (BIROLI, 2014, p. 34).

Outro ponto que se observou nas respostas foi a gravidez na adolescência, a qual naquele momento se constituiu como um empecilho de continuar os estudos, conforme relatos a seguir:

Engravidei aos 17 anos, casei e não pude continuar estudando, precisava trabalhar fiz um curso de cabeleireira e paralisei meus estudos por 18 anos. (ROSA VERMELHA).

Após ser mãe adolescente e para acompanhar o cônjuge em mudança de cidade por motivos profissionais. Acarretando [...] Falta de recursos financeiros e adaptação ao local/filhos pequenos. (CRISÂNTEMO BRANCO).

Aos 17 anos. [...] gravidez. (GERÂNIO VERMELHO).

Na concepção de Marilei Bressani de Carvalho e Leopoldo Sussumu Matsumoto (2009) quando ocorre a interrupção do processo de estudos em virtude de gravidez na adolescência ou no contexto da maternidade, esse número tem maior representatividade nas adolescentes com menor renda familiar, o que pode agravar a sua inserção no mundo do trabalho e causar um impacto negativo em seus projetos de vida.

Nesse contexto, observa-se que para **Crisântemo Branco** junto com a gravidez na adolescência estava alinhada uma mudança de cidade por motivo de trabalho do seu companheiro, além da falta de recursos financeiros. Pode-se ainda perceber que a fala evidencia que o processo de retorno aos estudos pode ter sido mais demorado em virtude da seguinte fala “[...] adaptação ao local/filhos pequenos.” (Crisântemo Branco). Nesse sentido:

[...] o âmbito das relações familiares e íntimas pode ser também o da distribuição desigual das responsabilidades sobre a vida doméstica e sobre as crianças, dos estímulos diferenciados que favorecem um maior exercício da autonomia, no caso dos homens, e a obediência ou engajamento em relações que cultivam uma posição de dependência e subordinação para as mulheres. (BIROLI, 2014, p. 34).

Nota-se que para **Crisântemo Branco** e **Gerânio Vermelho** não ocorreu a efetividade da política pública da educação no que concerne à aplicabilidade da legislação nº 6202/1975 que tem como primazia garantir às mães adolescentes além da licença maternidade a possibilidade de a gestante garantir o acesso aos estudos em regime domiciliar. Compreende-se que o cumprimento da Lei Federal nº 6202/1975 se constitui de suma importância para um contingente de adolescentes que estão vivenciando o processo de gestação antes dos vinte anos de idade, pois se constituem de jovens que estão em período de escolarização. No entanto, pode ser que naquele momento os estudos para as adolescentes e a própria família também

não eram vistos como prioridade diante de outras questões latentes vivenciadas pelos núcleos familiares.

Na concepção de Maria Ângela Silveira Padilha (2011), grande parte das adolescentes que estão grávidas se evadem da escola por negligência de políticas públicas que promovam à mãe adolescente a garantia de permanecer nos bancos escolares, como a ausência da efetivação da licença maternidade, a qual proporciona a mãe o benefício de permanecer 120 dias em acompanhamento domiciliar.

A mesma autora enfatiza que as mães adolescentes abandonam os estudos para cuidar dos filhos sendo que grande parte tem a necessidade de ingressar no mundo do trabalho e com a baixa escolaridade também reflete na colocação no mercado de trabalho, os quais na grande maioria estão associados às atividades com baixa remuneração, (PADILHA, 2011). Assim como **Crisântemo Branco** outras participantes indicaram que a condição de estar com filhos pequenos em um momento da vida também se constituiu como um empecilho de continuidade nos estudos:

*2005. [...] Filhos pequenos. (GIRASSOL).
Após concluir o ensino médio. [...] Trabalho/filhos. (CICLAME).*

Nota-se que além da gravidez, o cuidado com as crianças também evidenciam um empecilho ou dificuldade de continuação nos estudos, o que remete a uma análise da questão de gênero, como salienta Almeida (2008) ao colocar que para as mulheres a gestação pode ser considerada uma das principais causas da evasão escolar e após o parto a responsabilidade, muitas vezes exclusiva dos cuidados com os/as filhos/as além dos afazeres domésticos, colocando a mulher em uma jornada contínua de trabalho e dependendo do contexto familiar há o acirramento da busca pelo sustento financeiro da família. Como aponta as falas a seguir:

*2007. [...] Financeiro. (PRÍMULA).
[...] pessoais e financeiros. (LAVANDA).
[...] "Financeiras. Trabalho precoce (GERÂNIO).*

Outras participantes apontaram fatores diversos que foram considerados por elas empecilhos ou dificuldades que acabaram por causar o interrupção dos estudos:

Parei na Adolescência. [...] Imaturidade e não saber a real importância dos estudos. (CRAVO BRANCO).

A fala da **Cravo Branco** impulsiona o debate do processo do desenvolvimento psicossocial do período da adolescência, que se constitui de forma plural em diferentes cenários do tecido social, porém, muitas vezes as análises sociais colocam de forma homogênea esse processo, sendo necessário um olhar mais atento para a construção da identidade da/do adolescente pois essa construção determina o “[...] jeito de ser e de estar no mundo”, (COIMBRA, BOCCO, NASCIMENTO, 2005, p. 6).

Sendo necessário o alerta em relação ao discurso que caminha na vertente do científico-racionalista, o qual tem a essência de homogeneizar um determinado grupo, o que pode ocasionar a limitação e ao mesmo tempo o aprisionamento em uma visão da identidade sem que se perceba os processos que cada sujeito está vivenciando no momento da sua vida, causando, muitas vezes, para esse sujeito a sensação de estar fora do tempo, lugar e grupo, gerando o sentimento de imaturidade e de não pertencimento. Na mesma linha de reflexão a fala de **Azaleia** retrata que ela parou os estudos em virtude de conflitos na sala de aula:

Acho que foi em 2018 [...] Convivência difícil na sala de aula. (AZALEIA).

Já o relato da **Jasmim Vermelho** apresenta os conflitos familiares como um dos empecilhos para continuidade dos estudos, a resposta da participante não aprofunda nesse momento que tipo de conflito ocasionou a sua interrupção, porém, fica claro que a família pode ser um dos entraves para a continuidade nos estudos, pois sendo essa uma das primeiras interações sociais que o sujeito constitui no seu processo de sociabilidade ao mesmo tempo que ela pode ser um núcleo protetor pode se constituir como uma esfera de desproteção familiar e social.

Ao final da graduação. [...] Problemas familiares. (JASMIM VERMELHO).

Outro ponto relevante da pesquisa foi a fala da participante **Dente de Leão** ao colocar que:

Depois das séries iniciais onde morava não tinha ensino fundamental e nem médio. [...] Não tinha acesso por não ter oferta porque morava no interior. (DENTE DE LEÃO, grifos nossos).

A flor **Dente de Leão** interrompeu seus estudos não por uma condição de cunho pessoal e sim em razão da própria omissão do Estado enquanto garantidor de políticas públicas e sociais ao não efetivar seu papel e promover escolas nas séries fundamentais e do ensino médio, o que promoveu, provavelmente, não somente a interrupção nos estudos da participante **Dente de Leão**, mas de outras/os estudantes que viviam nas mesmas condições. Nesse quesito a Constituição Brasileira é clara ao deferir no artigo 30 que:

Art. 30. Compete aos Municípios “VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (BRASIL, 1998), assim como o Art. 208 que “determina o é dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria e II - progressiva universalização do ensino médio gratuito”. Assinalando punição a autoridade competente caso não seja ofertado o ensino obrigatório pelo Poder Público “§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. (BRASIL, 1998).

Nota-se que os empecilhos ou dificuldades que se apresentaram no percurso de vida das entrevistadas estão carregados das questões de gênero que se apresentam de forma objetiva (filhos, casamento) ou subjetiva (mercado de trabalho), fatores que colocam a importância de se realizar uma análise diante desses relatos com base em uma perspectiva relacional de gênero, a qual possibilita a expansão do olhar diante dos vários obstáculos que impactam a trajetória educacional das mulheres. (CARREIRA, 2016).

Dessa forma, é importante compreender a partir de um olhar democrático e de gênero as relações que se constituem no universo da esfera privada, posto que muitos núcleos familiares ainda pautam sua organização em relações desiguais de poder, principalmente as mulheres da classe popular, as quais estão vivenciando, em grande parte, uma relação de subordinação tendo em vista que em uma família de vertente convencional os recursos estão disponíveis aos homens, “[...] mesmo que a dedicação e a rotina de que são fruto dependam do trabalho não remunerado doméstico da mulher” (BIROLI, 2014, p. 36).

No contexto das dificuldades e entraves no processo de acesso à educação outro ponto importante de reflexão são as mães solas, em virtude de necessitarem disponibilizar os recursos financeiros integralmente para as despesas da família, colocam as suas qualificações profissionais em segundo plano.

A prioridade torna-se garantir o sustento dos seus/suas filhos/as no cotidiano. Nesse caso pode ser evidenciada a própria omissão do Estado enquanto garantidor do direito à educação, pois a ausência de políticas de creches com horários alternativos para as mães solo e/ou sem apoio da família extensa intensifica a não continuidade nos estudos, assim como, ausência da paternidade efetiva como responsáveis também na proteção e cuidados com as/os filhas/os.

5.1.1 As dificuldades vivenciadas no cotidiano do curso de serviço social

Adentrar um universo acadêmico para muitas das mulheres que participaram da pesquisa se constituiu como um desafio e se manter no curso também ocasionou a necessidade de transpor dificuldades, barreiras e obstáculos diante de situações como: conciliar o trabalho com os estudos, o deslocamento, os afazeres domésticos, as relações sociais vivenciadas na sala de aula, dentre outras dificuldades que em algum momento da trajetória dessas mulheres se apresentaram no percurso delas, para algumas de forma mais intensa e para outras nem tanto.

Sendo assim, a seguir coloca-se situações relatadas pelas participantes da pesquisa, que para a maioria das mulheres, constituíram-se como situações que dificultaram a vida acadêmica delas, e conforme aponta Écio Antônio Portes (2001) em relação às estudantes da classe popular que adentram ao universo da acadêmica os percursos dessas mulheres estão assinalados de vulnerabilidades e registrados com marcas de sofrimento, no entanto, há uma tônica de buscar vencer as barreiras nesse processo por meio de um esforço incessante.

5.1.1.1 O trabalho e o curso de serviço social: obstáculos ou necessidade

O trabalho e a conciliação com a jornada da formação profissional no Ensino Superior apresentaram nas respostas analisadas na pesquisa dois pêndulos, uma parte das entrevistadas colocou como sendo um dos obstáculos no cotidiano da vivência da formação profissional.

No entanto, outras apontaram como a oportunidade de crescimento e principalmente de garantidor do custeio dos próprios estudos e despesas dos núcleos familiares. Sendo assim, formulamos a seguinte questão: Você trabalhava ou exercia alguma atividade remunerada no período que estava cursando Serviço Social? A maioria das participantes, um total de 49, responderam que sim e 11 afirmaram que não.

Nessa mesma seção do questionário on-line perguntamos para as mulheres que trabalhavam como elas avaliavam ter que conciliar os estudos e a jornada de trabalho, colocando algumas opções para serem assinaladas na questão, as respostas sinalizaram que: 16 mulheres indicaram que essa jornada de trabalho e faculdade atrapalharam seus estudos; para 14 mulheres foi o trabalho que possibilitou os estudos, já 13 mulheres informaram que essa dupla jornada auxiliou no crescimento pessoal, 11 mulheres não responderam e 6 informaram que não atrapalhou.

Algumas veem nessa dupla jornada a possibilidade de concluírem um sonho, conseguirem custear as despesas do próprio curso ou amadurecerem sua trajetória de vida, fator que está em consonância com a fala de Biroli (2014, p. 38) “ainda que a maioria das mulheres não têm um emprego satisfatório, tomar parte da esfera pública por meio da inserção no mundo do trabalho em vez de permanecer na rotina de isolamento e trabalho doméstico repetitivo é considerado por muitas delas um bem” como as respostas a seguir demonstram:

Possibilitou meus estudos, já que usava meu salários para pagar a mensalidade (CLEMATITE, grifos nossos).

Possibilitou, pois sem ele não teria como pagar o curso (JASMIM VERMELHO, grifos nossos).

A empresa arcava com 80% da mensalidade. (EDELVAIS, grifos nossos).

O trabalho possibilitou os estudos por conta das condições financeiras. (LOBÉLIA, grifos nossos).

Através do trabalho houve a possibilidade de estudar, porém a área de trabalho não conciliava com a área. (CRAVO VERMELHO, grifos nossos).

Possibilitou pela questão monetária, sem trabalhar não tinha como pagar o curso e ainda assim tive problemas financeiros. (ROSA CHAMPANHE, grifos nossos).

Meu trabalho era a única fonte de renda o que me possibilitou a estudar. (ROSA MUSK, grifos nossos).

Sempre precisei trabalhar, desde início do curso, para pagar aluguel, alimentação, e sempre entendi necessário ter essa independência. (TULIPA VERMELHA, grifos nossos).

Ajudei a pagar meu curso. (CORNISO, grifos nossos).

A maioria das entrevistadas que responderam que o trabalho não promoveu dificuldades na conciliação com os estudos durante a graduação, utilizou como argumento para essa afirmativa a necessidade do trabalho para custear os próprios estudos, discorrendo que sem a possibilidade da remuneração não poderiam arcar com as despesas do curso, além de algumas delas pontuarem a necessidade do trabalho para sustentar toda a despesa familiar, como o caso da flor Tulipa Vermelha.

O que pode possibilitar a não compreensão do impacto negativo da jornada de trabalho e estudo, tendo em vista que necessitavam trabalhar para realizarem o sonho da formação profissional. Como aponta Portes (2006, p. 227):

Se a condição econômica não é determinante das ações e práticas do estudante pobre – em um passado e em um presente –, ela é um componente real, atuante, mobilizador de sentimentos que comumente produzem sofrimento neste tipo de estudante e ameaçam sua permanência na instituição.

Desse modo, a questão financeira para as estudantes da classe popular pode ser considerada um dos obstáculos ou dificultadores para um progresso na absorção dos conhecimentos acadêmicos, pois fragiliza o desenvolvimento no curso de graduação, tendo em vista que as estudantes necessitam dividir a seu cotidiano com a jornada de trabalho, questões familiares, afazeres domésticos e outras atividades.

Por outro lado, na percepção de Machado (2019) a permanência das mulheres da classe popular no espaço da universidade está ligada diretamente à possibilidade de manutenção das questões econômicas e seus derivados, além dos cuidados e afazeres domésticos no âmbito privado, o que está em consonância com a fala das agentes da pesquisa ao afirmarem que o êxito na continuidade dos estudos na graduação foi possível por meio da remuneração do trabalho, logo, percebe-se que

ao analisar as falas das entrevistadas ocorreram dificuldades para a conciliação do trabalho e estudos.

Porém, pode-se perceber que para elas, naquele momento, era fundamental o trabalho enquanto um garantidor do custeio dos estudos e para muitas das próprias despesas pessoais. Sendo que utilizaram o trabalho como combustível necessário para a finalização da graduação.

Outro ponto observado foi a associação de estágio no campo de trabalho por duas participantes, as quais pontuaram que o estágio na concepção delas era um *lócus* de trabalho que veio possibilitar um crescimento em sua jornada, como a fala de Alstroeméria e da Ciclame:

*Realizei estágio remunerado no período da graduação, as experiências foram primordiais **para meu crescimento**. (ALSTROEMÉRIA, grifos nossos).
Conciliava os estudos com estágio, família e casa e mais do que nunca, queria provar a mim mesma que conseguiria concluir minha graduação com êxito. (CICLAME, grifos nossos).*

Todavia, cabe salientar que o estágio não pode ser considerado trabalho e sim aprimoramento entre teoria e prática para o aperfeiçoamento das competências e habilidades enquanto estudante e não ainda profissional em processo de atuação. Nessa linha de reflexão Marta Alice Feiten Buriolla (1996, p. 13) ressalta que “[...] o *lócus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida: volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativo e sistematicamente”.

Sendo assim, os sentimentos de crescimento mencionado pelas participantes Alstroeméria e Ciclame são a consolidação da tônica teoria e prática do processo de formação profissional materializada na realidade do estágio.

Esse apontamento evidencia que nesse caso o processo do estágio oportunizou a não dicotomia entre teoria e prática possibilitando o aprimoramento das habilidades e competências fomentadas no curso de Serviço Social. Logo, pode ser considerado positivo o ingresso do aluno em estágio durante o processo de formação profissional, tendo em vista que aquele faz parte do processo de aprendizagem. Outras participantes utilizaram o trabalho como impulsionador positivo na trajetória da graduação:

*Para mim era **uma questão de superação**, de realização e o meu trabalho apesar de haver surgido pessoas para me atrapalhar só me fez ser capaz de mostrar que as pessoas não podiam me impedir de atingir meus objetivos, **assim também ele era o meu maior estímulo**, pois a escola é um campo de contradições onde pode ser visualizada várias expressões da questão social. (FLOR DE CÚRCUMA).*

Não atrapalhou por mais corrido que fosse e o cansaço dependendo do dia, mas consegui conciliar bem os dois. (CAMÉLIA, grifos nossos).

No entanto, para muitas mulheres conciliar o trabalho e os estudos foi considerado um obstáculo no seu processo de formação:

*Acredito que sem as condições financeiras não faria o curso. Porém o conciliar, **lógico que afetava o desempenho nos estudos**, já que este não era a atividade exclusiva. (CRISÂNTEMO BRANCO, grifos nossos).*

Não conseguia me dedicar 100% aos trabalhos e estudos. (DENTE DE LEÃO).

Estudar e trabalhar demanda mais de nós. (HIBISCO).

*A rotina de trabalho durante o dia, estudos à noite e estágio obrigatório aos finais de semana **era extenuante**, mas o único caminho possível para a conclusão do curso. (LAVANDA, grifos nosso).*

Não me dediquei as atividades extracurriculares como queria, devido ao horário de trabalho. (ÍRIS).

Falta de tempo para estudos e sempre está sobrecarregada me fez ter um desempenho mediano. (JASMIM BRANCO).

***Ser aluno-trabalhador causa desgastes decorrentes.** Falta de horário, acumulação de tarefas, indisponibilidade de tempo para estágio superior a carga mínima exigida. **Conciliar gastos da sobrevivência com a permanência na graduação.** (ANÊMONA, grifos nossos).*

Nota-se que os relatos acima trazem a falta de tempo para dedicação aos estudos, a dedicação excessiva para conciliar trabalho e estudos como dificultadores no cotidiano da jornada acadêmica, assim como, os apontamentos que a condição do trabalho e estudos conciliados coloca na vida dessas mulheres, com destaque para: o acúmulo de tarefas, a falta de tempo para expandir o período do estágio para além das horas mínimas obrigatórias, a necessidade de continuar no trabalho como meio de custear os estudos e a própria sobrevivência. Nessa mesma linha de reflexão entre conciliar a sobrevivência econômica a entrevistada **Begônia** apontou que utilizava da estratégia de vender doces na própria universidade:

Fazia e vendia doces na faculdade, em alguns dias, me atrasava para entrar na aula, pois não tinha experiência e sabedoria, para dividir o tempo entre ambos. (BEGÔNIA).

A necessidade de fomentar uma renda para as despesas fez com que **Begônia** se utilizasse da estratégia de venda de doces nos intervalos das aulas, porém pelo curto espaço de tempo do intervalo, ela relata que retornava à sala de aula com atraso, fator que pode ter prejudicado seu desempenho no processo de formação. Já no relato de **Bromélia** há a descrição da rotina dos quatro anos de curso em que precisou conciliar as atividades acadêmicas e as estratégias de sobrevivência econômica:

*Com exceção do primeiro ano em que trabalhei como auxiliar de cobrança, os demais anos de curso (03 anos) eu estava em estágio remunerado, sendo que o último 1 ano e meio, além estágio, no qual a bolsa era R\$220,00, trabalhei como garçomete, nos finais de semana, à noite. **Este último***

período, portanto, diminuiu a qualidade dos meus estudos, pois acumulava atividades do estágio, e o trabalho como garçoneiro que era braçal, a necessidade de descansar, participar dos afazeres da casa, e cuidar da monografia. (BROMÉLIA, grifos nossos).

A fala de **Bromélia** demonstra a realidade de muitas mulheres estudantes da classe popular, que têm na sua vida diária uma rotina intensa de atividades, o que expressa a concepção de Beauvoir (1987) ao afirmar que o ingresso da mulher no espaço público enquanto acesso ao universo do trabalho se constitui de uma estratégia para diminuir a distância que separa a mulher do homem.

Todavia, cabe salientarmos que embora as mulheres tenham adentrado cada vez mais ao mundo do trabalho ainda pesa a não divisão equitativa e igualitária das demais tarefas diárias que estão postas para além do universo do mercado de trabalho, como o cuidado com as pessoas que fazem parte do núcleo familiar, com os afazeres domésticos o que cria uma rotina mais pesada no contexto do esgotamento físico, mental e emocional das mulheres que estão diante de um cotidiano que apresenta várias frentes de atuação para o universo das mulheres na esfera privada e pública.

O que fica evidente em algumas falas das personagens que participaram da pesquisa ao colocarem que o trabalho e estudo atingiram não só a falta de tempo de conciliar as atividades acadêmicas, mas também as questões do cansaço físico e mental, a má qualidade do sono, além de não dispor de condições para se alimentar na própria instituição de ensino:

*Atrapalhou no quesito **cansaço mental e físico**.* (COROA IMPERIAL, grifos nosso).

*A **fadiga** por vezes atrapalhou no aprendizado [...].* (CRISÂNTEMO BRANCO, grifos nosso).

*Chegava na faculdade **muito cansada, com sono e fome**, as vezes não tinha dinheiro para um salgado.* (CENTÁUREA, grifos nosso).

*Atrapalhou no sentido de sobrecarga de atividades, não consegui fazer todas as leituras necessárias, para dar conta dos estudos **reduzi meu horário de sono**.* (ROSA VERMELHA, grifos nosso).

*Eu tinha **um cansaço físico e mental**, pois em era responsável pela cozinha de um restaurante. **Chegava a trabalhar 12 horas e finais de semana**.* (SEMPRE VIVA, GRIFOS NOSSO).

Pois as atividades paralelas me impediam de atividades e grupos de estudo (AQUILEGIA).

Uma rotina diária que implique em um forte cansaço físico, mental e emocional sem gatilhos que possam promover o acesso ao descanso e ao ócio, pode vir a potencializar doenças físicas, mentais e emocionais no decorrer da vida das pessoas que passam por esse processo durante muito tempo.

O contexto de vida de Prímula colocava como desafio o fato de ter criança pequena que dependia dela, circunstâncias que geravam a necessidade de sua

presença com a criança em casa e a impediam de ir até a faculdade assistir as aulas conforme ela relata a seguir:

Tive faltas devido ter criança pequena e não conseguir ir para aula (PRÍMULA, grifos nosso).

Nota-se que a falta de uma política pública e social na qual se oportuniza um espaço nas instituições de ensino para cuidar das crianças das estudantes com filhos/as pode ser considerado um dificultador no processo de conclusão da graduação, tendo em vista que não se tem essa política efetiva no país. Assim como, para muitas mulheres que exercem a função da maternidade e não têm um apoio da família extensa se faz necessário faltar às aulas em algum momento que seus filhos/as necessitam de cuidado.

Para Rebeca Contrera Avila e Écio Antônio Portes (2012) as mulheres que são mães e trabalhadoras travam uma relação com a escola quase sempre de tensionamentos, em razão das mulheres precisarem faltar às aulas, o que pode causar um sentimento de conflito interno, pois não querem e não podem faltar as aulas, sendo o espaço das aulas talvez o único momento mais concreto de absorção do conhecimento em virtude da jornada múltipla de atividades e trabalho, no entanto utilizam o “matar aula” como uma estratégia para prosseguir nos estudos e não desistir do sonho universitário, sendo para Portes (2012) uma tática conciliadora nesse processo. Já no caso da **Tulipa Negra** além dos desafios de conciliar trabalho, vida acadêmica, e tarefas domésticas vivenciava um relacionamento abusivo:

*Extremamente desafiador por precisar trabalhar para pagar os estudos e minha subsistência, conciliar com as obrigações domésticas, estágio e **um relacionamento abusivo**. (TULIPA NEGRA).*

A participante Tulipa Negra, no percurso do seu processo de formação, enfrentou diversos obstáculos, porém o que instiga nossa reflexão é a questão da vivência de um relacionamento abusivo, pois reafirma a concepção de que o patriarcado vivenciado no tecido social impulsiona relações violentas entre as pessoas, sendo que há necessidade de sair do *status* de naturalização dessa relação abusiva para a compreensão de que essa vivência é motivada por um ideário patriarcal, machista e dominador no qual uma das partes, na grande maioria das vezes os homens, são os detentores do poder, da agressividade, de ações que subjagam as mulheres, parceiras, companheiras, esposas nas relações.

Para Saffioti (2004) as mulheres que passam por violências domésticas têm muita dificuldade de romper o vínculo sozinhas, necessitando de auxílio externo para se separar do companheiro violentador. Dessa forma, o processo de romper com o

ciclo de violência é um ato demorado que exige apoio da rede intersetorial composta por saúde, judiciário, assistência social, dentre outros. (SOARES, 1999).

A Tulipa Negra além de vivenciar uma rotina de intenso trabalho com a conciliação dos afazeres domésticos e estudos passava pela violência de um relacionamento abusivo, isto é, ingredientes com alto teor desmotivador da continuidade não só dos estudos, mas também de todo o processo de desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto sujeito no contexto social.

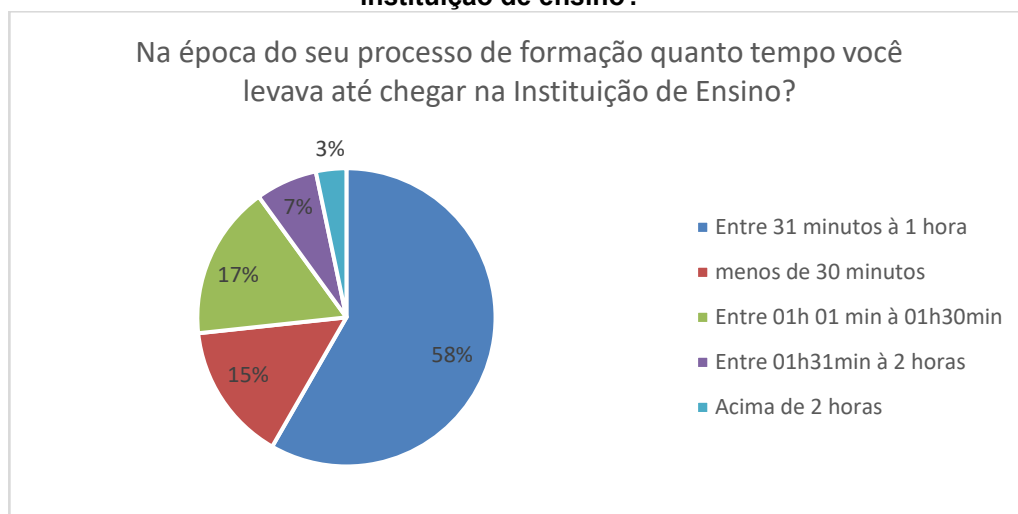
É importante salientar que até que se realize de forma definitiva o rompimento de um ciclo de violência, esse pode perdurar por anos antes de realmente ser efetivado, devido às questões financeiras, o abuso psicológico e emocional sofrido pela vítima e as promessas de mudança do parceiro. No caso de uma relação abusiva tem o intensificar da dependência emocional. (SOARES, 2005).

A análise diante desse tópico constatou que embora para algumas mulheres ocorresse a conciliação entre trabalho e estudos, para uma grande parte isso gerou um obstáculo no percurso da graduação, ao evidenciarem as diversas dificuldades durante a formação profissional. No tópico a seguir realizou-se a análise em relação ao tempo de deslocamento das alunas no percurso entre a residência e o trabalho.

5.1.1.2 Tempo de deslocamento entre a casa e/ou o trabalho e a faculdade

Uma das possíveis dificuldades para a continuação no processo de formação das entrevistadas poderia ser a questão do tempo gasto no percurso até a unidade de ensino e o retorno para a residência após o término das aulas, o que poderia ser amenizado pelo meio de transporte utilizado nesses percursos. Diante dessas questões apresentamos os dados que refletem sobre isso:

Figura 23: Na época do seu processo de formação, quanto tempo você levava até chegar à instituição de ensino?

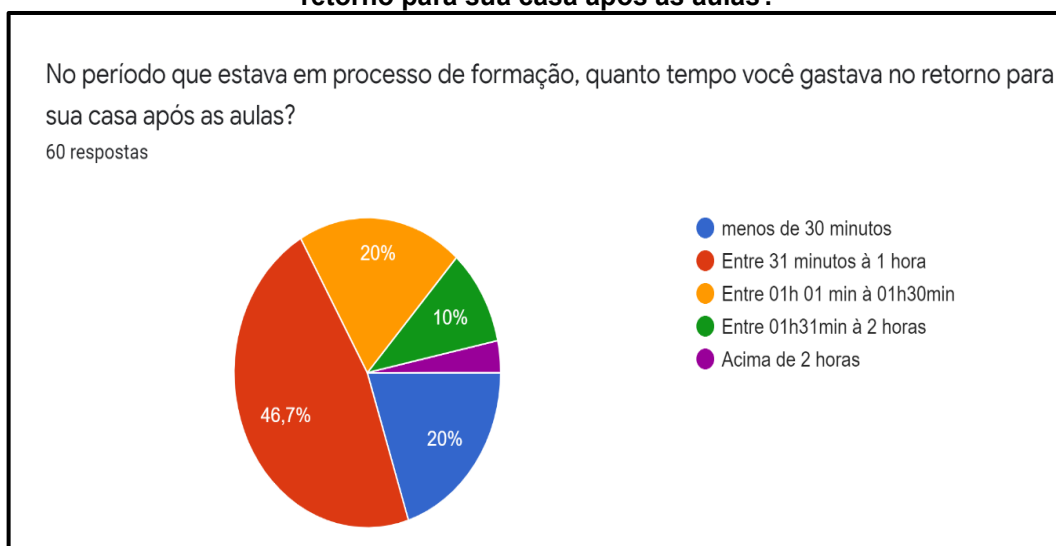


Fonte: Autoria própria (2021)

Nota-se que 58,3% das entrevistadas levavam de 31 minutos até uma hora para chegarem à universidade, índice que equivale a mais de 50% das mulheres que responderam ao questionário, o que demonstra um tempo mediano de percurso.

Em seguida, 17% das entrevistas indicam que levavam entre 01h 01 minutos até 1h30 minutos no percurso, com menos de meia hora se têm 15% das participantes, já entre 01h 31 minutos a duas horas se têm 7% das entrevistas e por último com mais de duas horas os dados indicam 3% das pesquisadas.

Figura 24: No período que estava em processo de formação, quanto tempo você gastava no retorno para sua casa após as aulas?



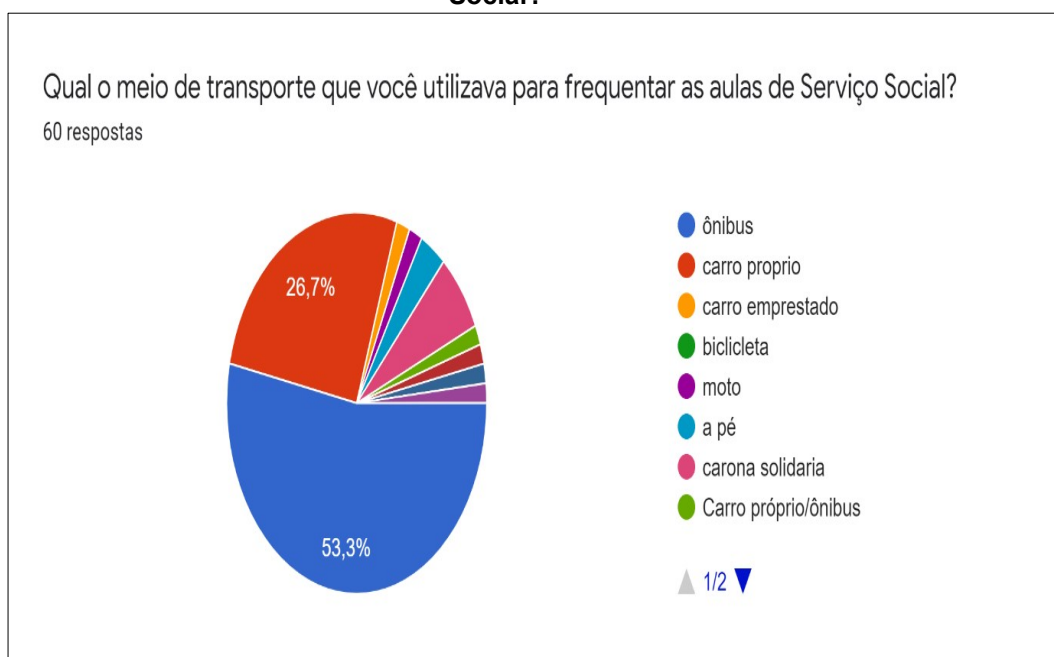
Fonte: Autoria própria (2021)

Em relação ao tempo de retorno para a casa os dados indicam que 46,7% das mulheres levavam entre 31 minutos e 1 hora, 20 % aparecem em duas categorias: menos de 30 minutos e entre 1 hora até 1 hora e 30 minutos, 10% informaram que

levavam entre 1 hora e 31 minutos até duas horas e 3,3 % informaram que gastavam mais de duas horas.

Ressalta-se que o curso era no período noturno e grande parte das entrevistadas trabalhavam ou estagiavam no período diurno, o que pode refletir em uma exaustão emocional, física e psicológica nessas mulheres diante da rotina intensa de atividades acadêmicas, profissionais e pessoais.

Figura 25: Qual o meio de transporte que você utilizava para frequentar as aulas de Serviço Social?



Fonte: Autoria própria (2021)

A grande maioria das entrevistadas respondeu que o meio de transporte era o ônibus com aproximadamente 53,3% de respostas, em segundo lugar ficou o carro próprio com 26,7%.

Os dados em relação ao percurso das mulheres evidenciam que grande parte tinha uma rotina de gasto mínimo de no 30 minutos até uma hora para chegar ao centro universitário e o mesmo tempo para o retorno as suas residências, sendo que grande parte realizava esse trajeto com o transporte público. Esta é a realidade social da maioria dos/das estudantes oriundos da classe popular.

Diante de uma jornada exaustiva entre trabalho, estudos, afazeres domésticos e cuidados familiares, um percurso intenso e extenso pode influenciar de forma negativa para a continuidade dos estudos. Para a maioria dessas mulheres ingressar no ensino superior não foi uma jornada fácil, ou como, explana Ana Maria Freitas Teixeira (2011, p. 46, grifos da autora), “chegar ao ensino superior em nada se configura como algo ‘natural’ para esse grupo, diferentemente do que se observa nas

classes médias e intelectualizadas”. Já que no caso dessas entrevistadas observou-se que em algum momento ocorreu uma interrupção aos estudos e um retorno tardio. Aliado aos demais desafios que as/os estudantes da classe popular brasileira enfrentam ao adentram ao ensino superior, conforme menciona Soares (1999, p. 125):

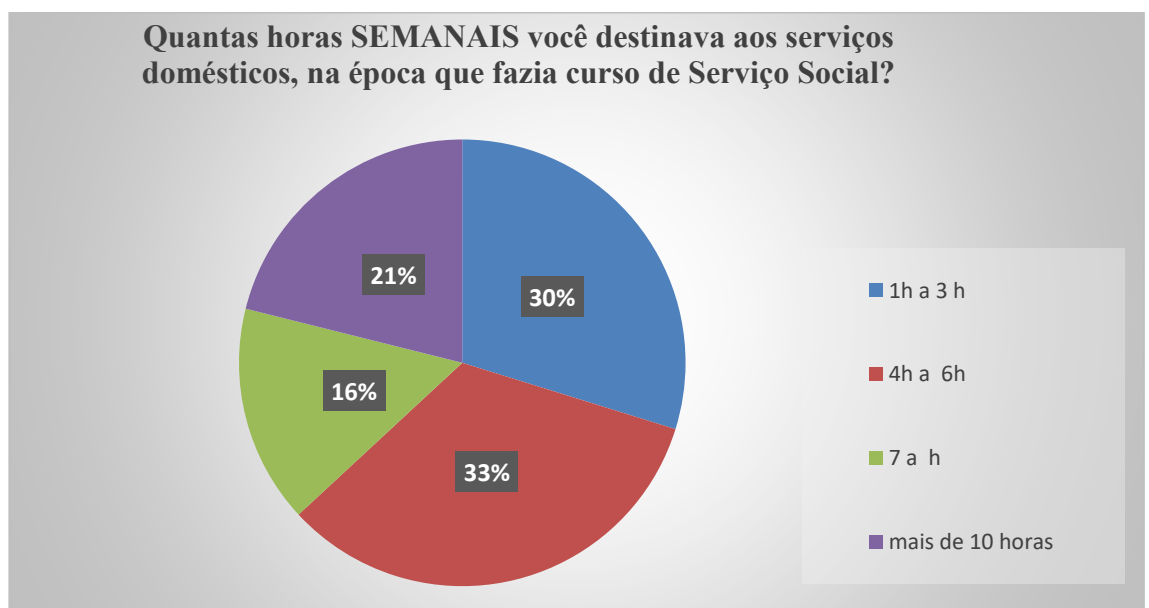
Porém, para grande parte dos alunos de baixa renda, conquistar uma vaga na universidade é apenas o primeiro passo, o maior problema desses estudantes, não está na aprendizagem, mas na dificuldade de se manter na faculdade com os gastos que surgem logo ao iniciar a carreira universitária, sendo necessário que eles pratiquem outras atividades para arcar com gastos que surgem como compras de livros, transporte, alimentação e também moradia.

Sendo assim, os obstáculos para permeância das mulheres que acessam um curso de graduação vão além das dificuldades de aprendizagem e constituem uma rede de situações objetivas e subjetivas.

5.1.1.3 O trabalho doméstico e a conciliação com os estudos

Um dos pontos relevantes no processo de formação das mulheres é a divisão sociotécnica do trabalho doméstico, pois pode se constituir como um dos obstáculos para a conclusão da graduação, dessa forma perguntamos às entrevistadas se durante o seu processo de formação ela realizava afazeres domésticos. Obtivemos 57 respostas sim e três não. Diante das mulheres que responderam sim, deu-se sequência no questionário perguntando qual o tempo semanal gasto com os serviços domésticos? As respostas estão em forma de gráfico a seguir.

Figura 26: Quantas horas semanais você destinava aos serviços domésticos, na época que fazia curso de Serviço Social?



Fonte: Autoria própria (2021)

Nota-se que a maioria das mulheres que representam 33% ao responderem o questionário colocaram que semanalmente gastavam de quatro horas e seis horas de trabalhos domésticos, em segundo lugar com 30% estão as entrevistadas que gastavam de uma hora e três horas semanais; 21% disponham de mais de dez horas por semana e 16% responderam que gastavam sete horas com as atividades domésticas.

Esses dados demonstram que mesmo tendo uma rotina de vida acadêmica em que a maioria também conciliava com emprego e/ou estágio percebe-se que as atividades domésticas representam uma carga horária relevante para essas mulheres. Nessa lógica, cabe ressaltar que ainda persiste a lógica de conciliar vida familiar e profissional com os afazeres domésticos exclusivamente às mulheres (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Na contramão da lógica de conciliação Maria Betânia Ávila e Verônica Ferreira (2014) colocam a necessidade de se substituir essa vertente pela utilização da terminologia de enfrentamento, tendo em vista que essa vertente indica a existência de uma situação conflituosa o que pode promover a possibilidade de buscar alternativas relacionadas às políticas sociais e públicas como forma de transformação dessa realidade social.

5.1.1.4 Terra seca: enfrentando à discriminação enquanto barreira no processo formativo

Uma vez feita a opção pela carreira científica, a mulher se depara com o conflito da maternidade, da atenção e obrigação com a família vis-a-vis as exigências da vida acadêmica. Algumas sucumbem e optam pela família, outras, pela academia, e um número decide combinar as duas. Sobre essas últimas, não é necessário dizer quanto têm que se desdobrar para dar conta não apenas das tarefas múltiplas, mas também para conviver com a consciência duplamente culposa: por não se dedicar mais aos filhos e por não ser tão produtiva quanto se esperaria (ou gostaria). (VELHO, 2006, p. 15)

A profissão de Serviço Social, no Brasil, tem sua origem nos pressupostos da Igreja Católica em meados da década de 1930, fator que ainda respinga no imaginário da sociedade como uma profissão vinculada ao assistencialismo, a distribuição de cestas básicas, uma profissão que para muitos é vista no universo do caritativo. Embora a profissão já percorre uma nova trajetória desde os anos 1980 ainda sofre com essas visões retrógradadas.

Como as que foram relatadas pelas participantes da pesquisa que mencionaram situações em que se depararam com questões discriminatórias em

relação à escolha da profissão. Nesse sentido, perguntamos para as entrevistadas se: durante o seu processo de formação profissional você sofreu algum tipo de discriminação? A maioria respondeu que não (47) e 13 participantes afirmaram que sim.

Diante das 13 respostas positivas solicitamos que as participantes da pesquisa aprofundassem essas dificuldades respondendo a seguinte questão: você pode relatar o contexto da discriminação que você sofreu no período da faculdade? Apresentaremos a seguir alguns relatos:

Tá estudando pra distribuir cestas básicas. (PEONIA).

*Por ter escolhido em fazer o curso de Serviço Social. **A discriminação veio da própria família.** Que alegava que eu não teria um futuro promissor sendo assistente social. (PAPOILA, grifos nosso).*

Pagou a mensalidade, passou. Que ia dar papinha na boca de velhinhos, após formada. O bom que você vai ajudar as pessoas. (CICLAME).

Piadas que diziam que estava estudando pra conceder cesta básica. Também ouvi comentários que eu estudava para tirar crianças de famílias. (FLOR DE PÊSSEGO).

Está mais relacionada a escolha do curso, frases como: Vai se formar para dar cesta básica faculdade para ajudar pobre? são bem comuns nessa fase. (CRISÂNTEMO BRANCO).

Nota-se que muitas falas discorridas pelas participantes da pesquisa apontam a discriminação com a escolha da profissão no próprio núcleo familiar, o que poderia representar para essas mulheres uma desmotivação.

As falas também evidenciam a total desinformação das pessoas em relação à profissão, o que pode estar vinculado à questão de gênero no sentido de desvalorizar as profissões que têm predominância feminina. Segundo Cisne (2012, p. 24) “Perceber as especificidades da marca feminina da profissão e as implicações dessas para a categoria é fundamental para o enfrentamento da subalternidade e desprestígio social conferido historicamente às profissões exercidas predominantemente por mulheres”.

No contexto atual muitas profissões que têm como cultura uma massa de profissionais mulheres ainda enfrentam os desafios de romper com “a subalternidade profissional diante de outras profissões, baixa qualificação e baixos salários, descrevendo, em certa medida, a realidade de mulheres que estão inseridas em uma profissão feminina”. (VELOSO, 2001, p. 74).

Nessa conjuntura, o movimento de resistência e enfrentamento a esses estereótipos colocados à profissão deve partir da própria categoria profissional, a qual tem grande maioria constituída por mulheres que sofreram e sofrem as discriminações de gênero em todas as suas facetas e nos diversos espaços nos quais circulam. Não

obstante, o próprio fazer profissional se revela uma terra fértil para a construção de relações entre o Serviço Social e o movimento feminista para problematizar a categoria de gênero, conforme aponta José Paulo Netto (1996, p. 84):

Campo de pesquisa em aberto, e potencialmente promissor, é aquele que aponta para as relações entre a profissionalização do Serviço Social e os movimentos específicos de mulheres, parece-me válida a hipótese de que, pela via da profissionalização no serviço Social, contingentes femininos conquistaram papéis sociais e cívicos, fora desta alternativa, não lhes seria acessível.

A percepção das participantes da pesquisa em relação à discriminação na escolha da profissão é o indicativo de que elas problematizam a categoria de gênero e conseguem ver além do que está posto de forma imediatista. No entanto, surgiram falas de discriminação que as entrevistadas sofreram por parte do próprio grupo de colegas da turma:

*Por ter atropelado meus estudos onde fiz supletivo do ensino fundamental e médio, tive muitas dificuldades no aprendizado onde pra mim foi um grande desafio. Pois na época não tinha filosofia e nem sociologia. Fui ter o primeiro contato na faculdade. **Sofri discriminação quando acontecia trabalhos em equipe, quase sempre ficava de lado por não conseguir acompanhar outros alunos e alunas.** (DENTE DE LEÃO, grifos nosso).*

***Foi por colegas mais novas da classe creio eu q elas não sabiam q eu ia direto das minhas diárias para a faculdade. Montaram um grupo no watts para falar do meu cheiro de quiboa e minhas roupas.** Soube já quase no fim do curso fiquei triste mais deixei passar. (JASMIM BRANCO, grifos nosso).*

*Financeira, foi uma luta todos os dias eu só conseguia pagar metade da mensalidade o restante meu pai me ajudava. **Usava a mesma roupa todos os dias isso gerava uma exclusão.** (AMOR PERFEITO, grifos nosso).*

Sim eu era bolsista integral do Prouni, mulher, negra, de cidade do interior e para piorar a mais jovem da sala, tive dificuldade até mesmo da turma de relacionamento, mas venci as barreiras e conquistei meu espaço. (TULIPA VERMELHA).

Quando a discriminação acontece no seu próprio ambiente de sala de aula, o impacto pode ser devastador, os relatos acima demonstram que muitas personagens da pesquisa vivenciaram cenas de discriminação por não ter tanta facilidade no processo de absorção do conhecimento e troca com as colegas de turma, a falta de empatia com a colega que vinha direto do trabalho e não tinha tempo de ir até sua residência para trocar de roupa ou tomar um banho, evidenciam que muitas vezes a discriminação está implícita pelos pares. Relatos do sentimento de exclusão e de não pertencimento são vivenciados pelas participantes Dente de Leão, Jasmim Branco, Amor perfeito e Tulipa Vermelha. Assim como, o relato de Bromélia também é estarrecedor:

É complexo relatar o episódio, pois o filtro para definir o que discriminação ou não, pode passar pelo lugar da subjetividade. E então, talvez possa ter sido pura e simplesmente falta de afinidade entre pessoas. Mas o fato é que no decorrer do curso, por eu ter necessidade de participar ativamente da aula,

havia um certo incomodo por parte de um grupo de mulheres, direcionado a esta minha conduta. Se por muitos momentos era algo percebido pelo comportamento, houve um episódio que o conflito teve que mediado pela Coordenação do Curso, pois chegou à ela um pedido para que eu mudasse de turma, uma lista assinada por colegas da turma, os quais, posteriormente, alegaram que não sabiam exatamente qual era o propósito daquela assinatura, mas que havia sido o grupo de mulheres com quem eu tinha conflito que os convidaram para assinar, visto o clima tenso na sala de aula. Anterior a este episódio eu cheguei a ser questionada de forma invasiva e ameaçada por 2 dessas mulheres enquanto eu estava sozinha no banheiro. De acordo com as suas reclamações eu fazia militância na sala de aula, centralizava o debate, e por vezes inflamava discussões de teor pessoal. Era um grupo de mulheres brancas, mais velhas, pagantes de mensalidade integral, e que não estavam no curso para exercer a profissão e sim para um aprimoramento pessoal. As nossas diferenças falaram mais alto, e creio que por ser a única mulher negra bolsista na sala, e por me declarar de esquerda, me envolver com o conjunto de representação política do serviço social, inclusive tendo sido coordenadora ad Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social, implicou em certa intolerância. (BROMÉLIA, grifos nossos).

As falas relatadas anteriormente condizem com atos de discriminação às mulheres participantes da pesquisa que foram causadas por mulheres que conviviam com elas no cotidiano da academia. Ações que implicam em questões envoltas nas relações de classes sociais, raciais, econômicas e políticas, episódios de preconceitos discriminatórios que poderiam ter levado à interrupção dos estudos na graduação.

Ao analisarmos os relatos pode-se partir da premissa que na vertente do sistema capitalista os sujeitos são moldados para uma cultura individualista, não coletiva, de competitividade, nesse sentido, as relações sociais construídas em grupos podem sofrer impactos dessa percepção capitalista o que gera atritos no cotidiano das relações sociais.

O que leva à reflexão de como estão sendo construídas a percepção do conceito da própria cidadania pelo tecido social, ressaltando a concepção de cidadania a partir da percepção de Adela Cortina (2005) a qual estabelece que a terminologia cidadania está relacionada à condição humana de estabelecer uma identidade dentro de um grupo, isto é, de construir o sentimento de pertencimento junto a um grupo, como parte integrante desse conjunto social com a troca de deveres e benefícios de maneira equitativa e igualitária, sendo que para Cortina (2005) essa relação só pode ser próspera na medida em que se estabeleça uma sincronia de um coletivo universal e universalizante com a anulação dos isolacionismos e segregações aos sujeitos que estão no grupo.

No entanto, ao não se ter uma construção social com base na compreensão da diversidade ocorre atos de preconceito discriminatórios, que na concepção de

Lourdes Bandeira e Anália Soria Batista (2002) pode ser considerado uma violência sem sangue. Contudo, as falas das entrevistadas denotam atos de preconceito, discriminação e exclusão, o que evidencia a necessidade de se compreender o que é preconceito. Sendo assim, buscou essa reflexão nos pensamentos de Bandeira e Batista (2002, p. 127), as quais colocam que o preconceito pode ser analisado como:

[...] um mecanismo eficiente e atuante, cuja lógica pode atuar em todas as esferas da vida. Os múltiplos preconceitos de gênero, de cor, de classe etc. tem lugar tipicamente, mas não exclusivamente, nos espaços individuais e coletivos, nas esferas públicas e privadas. Fazem-se presentes em imagens, linguagens, nas marcas corporais e psicológicas de homens e de mulheres, nos gestos, nos espaços, singularizando-os e atribuindo-lhes qualificativos identitários, hierarquias e poderes diferenciais, diversamente valorizados, com lógicas de inclusões-exclusões consequentes, porque geralmente associados a situações de apreciação, depreciação/desgraça.

Nesse sentido, percebe-se que o preconceito perpassa a questão da relação social, como no caso das participantes: **Jasmim Branco** e **Amor Perfeito** as quais não se sentiram acolhidas pelas colegas de sala conforme relataram.

Nota-se que o preconceito discriminatório aparece como uma maneira de relacionar-se com o outro que se constituiu de forma diferente dos demais, ocasionando ao grupo que discrimina a posição de negar o outro ou mesmo desvalorizar a identidade em contrapartida se reafirmando e supervalorizando a sua própria identidade (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 131) e instalando mecanismos de perpetuação do imaginário do sujeito que está sofrendo o preconceito discriminativo, pois existe a necessidade de alimentar constantemente essa prática para que o preconceito permaneça, no caso da Jasmim Branco as colegas de turma chegaram a montar um grupo de WhatsApp para perpetuar os atos discriminatórios e dar concretude à construção da imagem da colega.

Outro ponto é que as reações de preconceito, discriminação e exclusão foram realizadas por mulheres contra outras mulheres, o que segundo Bandeira e Batista (2002, p. 132) podem ser vistos a partir da compreensão de que:

[...] ser mulher implica se identificar com todas as mulheres. Mas, mesmo entre as mulheres, há heterogeneidades. Vejamos: mulheres brancas e não-brancas, analfabetas e letradas, gordas e magras, altas e baixas, ricas e pobres, homossexuais e heterossexuais etc. Enfim, todas são mulheres e comportam uma identidade historicamente ferida. Mas algumas são brancas, ou seja, da cor que predomina como regra social - na sua afirmação, criam o preconceito ao atribuir valor negativo as não-brancas. Essa atribuição pode desdobrar-se, associando a cor à estética, ou à condição socioeconômica, todos indicadores possíveis de serem transformados em qualificativos e em capacidades subjetivas.

Observa-se que nos relatos das participantes da pesquisa em relação aos atos de discriminação mesmo estando em um grupo majoritariamente de mulheres

não ocorreu a sororidade, tendo em vista que cada vez a diferença acaba sendo sinônimo de marginalidade, e outro, a alteridade, torna-se estrangeiro dentro de seu próprio meio e passa a constituir-se em uma ameaça, como a própria fala de **Bromélia** apontou.

Portanto, percebe-se que o preconceito que está relacionado diretamente com a discriminação e a exclusão tem como base a negação do outro que de alguma forma se apresenta diferente no movimento das relações sociais e os que praticam o ato de preconceito discriminativo se consideram possuidor de uma identidade superior e de domínio.

5.2 Terra em florescimento: a absorção de novos conhecimentos e a construção de novas trajetórias

O que é uma terra em florescimento? É uma terra que se movimenta e começa a liberar o seu melhor nutriente para despertar as sementes que estavam adormecidas. Essa metáfora tem sincronia com o processo de florescimento das mulheres participantes desta pesquisa que ao adentrar ao universo acadêmico começaram a buscar nutrir a terra em que se encontravam e despertar para novos conhecimentos, um despertar que ao mesmo tempo gera a possibilidade de vivências ímpares, solitárias, únicas e envoltas ao húmus da coletividade, da troca de nutrientes que alimentam sonhos, perspectivas de mudanças, desconstrução de preconceitos e construção de novos conceitos.

A terra anteriormente compacta começa a se abrir e as sementes começam a brotar – tímidas ainda –, porém suas raízes já bebem da certeza que podem avançar em busca dos raios solares. Sendo assim, a categoria a seguir tem como objetivo analisar as vivências que as participantes da pesquisa utilizaram para poder concluir o curso de Serviço Social e o desvelar dos novos conhecimentos que se constituíram como fertilizantes para compreender os mecanismos que por muito tempo eram vistos como construções naturais, porém, revelaram ser ervas daninhas produzidas pelo próprio tecido social nas suas refrações da questão social.

Nesse sentido, esse tópico buscou analisar se os conhecimentos adquiridos no processo de formação contribuíram para compreender se em algum momento da vida dessas mulheres pesquisadas ocorreu algum ato discriminatório que não teria sido perceptível. Sendo que somente veio à tona por meio do acesso ao conhecimento acadêmico.

Dessa forma, foi colocada no questionário se o acesso ao conhecimento ofertado no curso possibilitou que elas conseguissem identificar algum ato discriminatório sofrido no passado por meio da seguinte pergunta: O conhecimento adquirido durante a sua formação profissional possibilitou identificar alguma discriminação sofrida na sua trajetória de vida que não foi identificada no passado? Dentre as participantes, 45 responderam que sim e 15 que não. Nota-se um elevado número de pesquisadas que perceberam em razão do acesso ao conhecimento acadêmico que em algum momento da sua vida sofreram algum ato discriminatório.

Das quarenta e cinco respostas positivas obtidas solicitamos que as entrevistadas pudessem aprofundar respondendo a seguinte questão: Você pode relatar qual/ quais ato/s discriminatório/s vivenciado/s no passado que os conhecimentos adquiridos no curso de Serviço Social possibilitaram a identificação? Dentre as repostas a seguir identificou-se um elevado número de participantes que apontaram discriminação de gênero:

Eles estão relacionados às questões de gênero, sobre o meu papel e qual o lugar que eu deveria ocupar, mãe, esposa, dona de casa. Não que eu não acumule todas as funções mencionadas, mas o curso possibilitou reconhecer essas construções sociais. Libertador! (MARGARIDA, grifos nosso).

Distinção de trabalhos masculino/feminino**, por andar no meio masculino sendo eu uma "mulher" isso não era bem-visto, **ser julgada pela roupa, por falar, gesticular ou rir alto e a pior xenofobia por ser de origem nordestina (FLOR DE CÚRCUMA, grifos nosso).

***Machismo**, abuso psicológico* (ALSTROEMÉRIA, grifos nosso).

*Um deles seria por **machismo** no cotidiano escolar.* (GERÂNIO, grifos nosso).

***Discriminação de gênero e racismos**, em suas mais diversas facetas* (Clematite, grifos nosso).

de gênero. (CRAVO BRANCO, grifos nosso).

Machismo e Classe. (EDELVAIS, grifos nosso).

Em relação ao meu gênero e sexualidade. (Sempre Viva, grifos nosso).

Violências de gênero" (Rosmaninho, grifos nosso).

Machismo, submissão (Ciclame, grifos nosso).

***por ser mulher e dona de casa**, muitos falaram que eu era burra e incapaz de realizar tal feito. Não compreendia no início a importância do serviço social e o impacto na sociedade.* (CRAVO VERMELHO, grifos nosso).

***Em relação ao gênero**, em relação a classe trabalhadora* (Gypsophila, grifos nosso).

*Diversos **discursos machistas** deslegitimadores por **questões de gênero*** (JACINTO BRANCO, grifos nosso).

*Está relacionado a **questões de gênero**, do papel da mulher na sociedade patriarcal.* (CRISÂNTEMO BRANCO, grifos nosso).

*1. Principalmente **o que vivenciei por ser mulher**, ataques de homens mais velhos durante toda minha vida. 2. **Bulling** na escola durante todo o ensino básico, eu já tinha consciência, mas consegui interpretar melhor os motivos.* (DÁLIA ROSADA, grifos nosso).

As falas das entrevistadas no sentido das discriminações de gênero evidenciam que elas conseguiram romper a barreira da naturalização das relações

sociais colocadas pela sociedade como uma construção biológica e entender que a concepção de gênero vai além de estudos sobre a subordinação das mulheres aos homens e sim caminha na percepção da categoria relacional de gênero (CISNE, 2012), a qual engloba um leque muito mais amplo do conceito de gênero como as questões interrelacionais, o que fica claro na fala a seguir da Flor de Pêssego:

Consegui olhando pro passado, após minha formação perceber como nós mulheres somos apontadas como erradas, eu sempre me critiquei quando tinha reações nervosas, ou quando não era "agradável" em alguma situação, até hoje luto para não sentir isso. Porque após minha formação pude observar o quanto somos cobrados, principalmente mulheres, a sermos pessoas "dentro do quadrado". Tento pensar diferente, ser diferente, mas é uma luta diária. Nadamos contra a maré, mas infelizmente tem horas que ela nos leva um pouco. Mas o importante é que mantemos a luta para nadar contra. (FLOR DE PÊSSEGO, grifos nossos).

Percebe-se que as entrevistadas também em muitas falas demonstram que o processo de formação as auxiliou no entendimento que muitas situações, vivências e trajetórias de vida, as quais a princípio tinham a aparência de ser uma construção natural, eram uma forma de subordinação, discriminação, desvalorização delas por parte dos seus pares, amigos, familiares, colegas de trabalho ou chefias. Nessa linha de pensamento, Mirla Cisne (2012, p. 89) salienta que “[...] a categoria gênero deve ser percebida para além de uma construção cultural, uma vez que a cultura não é natural. Não só o gênero deve ser historiado, mas também, a cultura e a sociedade. Não de forma isolada, mas interrelacionadas com as demais relações sociais”. O que está em sintonia com os pensamentos de Bandeira (2009, p. 407) ao abordar que:

Com as tais relações dessimétricas de gênero inter cruzam-se muitas outras, apresentando maior convergência e visibilidade as socioeconômicas, de raça/etnia, regionais, além de outras, abundantes nos registros policiais e no campo jurídico, uma vez que tais desigualdades não operam apenas na ordem simbólica, mas estruturam os lugares socioinstitucionais de homens e de mulheres em nossa sociedade.

Nesse viés, a categoria gênero pode apresentar várias ramificações interligadas como as próprias questões étnico-raciais que as mulheres negras, pardas e pretas enfrentam no cotidiano, questões estas apresentadas nas falas a seguir:

Discriminação por ser negra, pobre, estudante de escola pública. (CENTÁUREA).

Relacionamentos abusivos, racismo, não consegui nem mesmo me aceitar como negra, consegue ver no curso que precisa me identificar e romper com os preconceitos que eu vivia, para poder realizar um atendimento de qualidade. (TULIPA VERMELHA).

Discriminação racial em entrevistas de emprego, preconceito racial durante o período escolar obrigatório, perceber-se enquanto vítima de racismo por 18 anos pela família adotiva. (ANÊMOMA).

Racismo (GERÂNIO).

Caso de racismo em minha própria família, como também discriminação por estar acima do peso em uma loja de roupas. (ROSA VERMELHA).

Fui demitida de uma academia de musculação na qual eu atuava como recepcionista. O espaço ficava em Santa Felicidade, e na época a justificativa para a demissão foi que "meu perfil não correspondia com o público que frequentava a academia". Um público majoritariamente branco. Na época eu entendi perfeitamente que era racismo, porém, o que eu não entendi foi o porquê o advogado que procurei para tratar a questão, o qual era de uma rede do movimento negro, e também negro, me desestimulou a prosseguir com o caso, pois não tínhamos prova. Com o passar dos meus estudos fui entendendo o que é o racismo estrutural, que até mesmo a nossa psiquê tem cor e gênero. E isso é que implica os comportamento agregados de preconceitos que não são compreendidos e, portanto, não são questionados. Porque o incomodo que sentiram com o meu "perfil: jovem negra de cabelo trançado" incomodava, e embora eu não a ofenda expressamente, preciso dar um jeito nesse incomodo? E é contra este tipo de discriminação racial que o Serviço Social, com o seu repertório, tornou-se meu apoio para identificar, compreender e alterar, na medida do possível. (BROMÉLIA).

No caso de Bromélia e das outras entrevistadas pode-se analisar que o ato de discriminação racial que sofreram está em consonância com a reflexão de Bandeira e Batista (2008), ao afirmarem que:

Pelo fato de o preconceito ser moralmente condenado e a discriminação ser juridicamente sujeita punição, suas manifestações tornaram-se cada vez mais sutis, disfarçadas, o que dificulta a reunião de provas que tenham validade jurídica. Muitas discriminações acabam se tornando normatizações e algumas já se afirmam como regras, por exemplo a exigência de boa aparência para ingressar no mundo do trabalho.

A questão da discriminação e racismo que as mulheres negras entrevistadas afirmaram ter sofrido alinhada com outras expressões de discriminação como a de classe social e as questões do corpo caminham em consonância com a fala de Ângela Davis (2017) ao colocar que as mulheres pertencentes a classe trabalhadora, em especial, as mulheres étnicas estão mais sujeitas as opressões sexistas que transitam pela realidade social em alinhamento com a complexidade das interconexões das questões econômicas, racial, sexual e da própria classe social. O que transita para as respostas das entrevistadas no que condiz com as questões de assédio sexual, psicológico, moral, e as várias violências que atingem as mulheres apresentadas a seguir:

O assédio sexual, a subordinação e exploração da mulher. (CAMÉLIA ROSADA).

Violência doméstica (GIRASSOL).

Abuso exploração (PRÍMULA).

Violência moral, violência verbal. (ROSA AMENDOEIRA).

A violência doméstica sofrida no meu primeiro casamento, que antes do curso acreditava que era apenas o ato físico que ocorreu uma vez. Mas depois do curso compreendi que estava em uma relação de submissão e violência. (VIOLETA).

Violência doméstica, relacionamento abusivo, negligência. (TULIPA NEGRA).

Situação de violência doméstica (DÁLIA VERMELHA).

Assédio sexual e moral (LAVANDA).

Sim. Nós meninas sofríamos muito assédio por parte dos meninos na Escola. E de medo a gente se calava e muitas vezes perdia até o momento do Recreio. (DENTE DE LEÃO).

Observa-se que as respostas pontuam vários tipos de violências contra as mulheres¹⁶ pesquisadas e que em algumas falas a percepção da violência só pode ser deslumbrada após o acesso ao conhecimento adquirido no curso de Serviço Social, fator que demonstra a importância de as mulheres ingressarem no Ensino Superior.

Segundo Bandeira (2009, p. 405) os vários tipos de violência que as mulheres estão submetidas “Ancora-se, necessariamente, na existência de relações de poder assimétricas, de hierarquias, visíveis ou não, pois se trata, concomitantemente, de uma violência derivada de relações sociais de gênero produzidas historicamente”. Assim como as falas pontuam “o sexismo no contexto da exploração de classe – e as experiências das mulheres negras, por sua vez, contextualizam a opressão de gênero nas conjunturas do racismo” (DAVIS, 2017, p. 37), caminha-se para uma intersecção de diferentes violências que têm como base as relações de gênero. O que condiz com a argumentação de Bandeira (2009, p. 405, grifos nosso) ao enfatizar que:

[...] não se pode desconsiderar que já existe, com anterioridade, na expressão violência contra a mulher, uma ordem simbólica demarcada pela desigualdade que está presente e organiza o cotidiano da vida social, regido por assimetrias existentes entre homens e mulheres. Assim, **a dimensão relacional de gênero, independentemente do tipo de vínculo que é mantido entre homens e mulheres, não pode ser dissociada de qualquer manifestação ou expressão de prática de violência, uma vez que potencializa as dessimetrias presentes tanto no contrato conjugal como na vida social em geral.** Ou seja, nessa perspectiva, não pode haver dissociação entre as manifestações de violências estruturais e as violências interpessoais.

Observa-se que a violência transita em todas as esferas do tecido social, causando consequências para as mulheres que podem aniquilar suas expectativas de vida, o que remete ao seguinte refrão da música rosas, que infelizmente representa a realidade de muitas mulheres no país, vítimas do feminicídio:

Hoje meu amor veio me visitar,
Me trouxe flores para me alegrar,
E com lágrimas pede para voltar.
Hoje o perfume eu não sinto mais

¹⁶ Compreende-se a categoria violência contra as mulheres partir da percepção de Lourdes Bandeira (2009, p. 407) que a pontua: embora revestida de complexidade conceitual, além de ser polissêmica e multicausal, é tomada como um instrumento de controle viril sobre os corpos femininos, que abriga um repertório de práticas diversas em intensidade e extensão. [...] são agrupados fenômenos e situações diversas: abusos verbais, físicos e emocionais, agressões e torturas, assédios e abuso sexual, estupro, privação de liberdade, escravidão sexual, incesto, heterossexualidade forçada, possessão forçada dos corpos femininos, maternidade imposta, abortamentos, mutilações físicas, assassinatos, e, enfim, outros crimes passionais e de honra, além de manifestações mais sutis, dissimuladas e envolventes, que sobrevivem por meio de chantagens, emoções e constrangimentos.

Meu amor já não me bate mais,
 Infelizmente eu descanso em paz...
 Refrão da música Rosas.
 Conjunto: Atitude Feminina – Brasília-D

No contexto das respostas analisadas verificaram-se outras formas de discriminação e violência que as participantes da pesquisa sofreram:

No período em que estava cursando o ensino fundamental. Muitas vezes não tinha o direito de expor a minha opinião e visão de mundo dentro de sala de aula com o/a professor, assumindo sempre a posição de aceitação. Lembro-me de um dia que por não saber resolver toda a tabuada do 3 fiquei no quando de costas para turma toda tentando fazer, a professora me deixou perder a hora do Recreio e virei motivo de chacota do outros alunos. (PAPOILA, grifos nosso).

Do meu cabelo, por eu ser gordinha (CORNISO).

O principal foi o bullying, na infância e adolescência, pelo uso de óculos, pelo nome e sobrenome diferente, por usar roupas simples, e por ser muito pobre. (BEGÔNIA).

Nota-se que os relatos colocados acima pelas entrevistadas identificam várias formas de violência e discriminação como o *bullying*, conforme relato das entrevistadas Begônia e Corniso. Que pode ser entendido como uma forma de violência tendo a escola como campo fértil, sendo uma maneira de violência por atos repetitivos que provocam na vítima ações de agressão, intimidação, maltrato, produzindo uma relação desigual de poder buscando colocar a vítima em posição de inferioridade e gerando a exclusão social, (MARCOLINO, 2015).

No caso de Papoila ocorreu o reconhecimento da discriminação ao entender que muitas vezes foi vedado o direito de fala ocorrendo o sentimento de subjugação, de inferioridade, levando a concepção de que “todos, tanto meninas quanto meninos, seriam menos angustiados se tivessem mais liberdade de expressão e de ação na escola.” (AUAD, 2006, p. 94).

Nesse sentido, percebe-se que o constrangimento de Papoila está diante de uma das disciplinas de exatas - a matemática - que promove em parte dos/das alunas desconforto, insegurança e dificuldades. No caso do relato dela ser colocada em frente à lousa e de costas para a sala de aula, não conseguindo executar a tarefa determinada pela docente foi constrangedor, remetendo “as mulheres ao lugar do silêncio e do aparente desinteresse pela disciplina” (SOUZA; FONSECA, 2010, p. 134).

Essa categoria evidencia questões de discriminação e violência que estão presentes no cotidiano das entrevistadas, algumas falas impulsionam a necessidade constante do acesso à educação como forma de compreender as próprias violações de direitos. O que leva à reflexão de Veloso (2001) ao mencionar que a profissão tem

90% de público feminino o que coloca na cena do debate a importância de desvelar as questões de gênero não somente diante do público de atendimento, mas da própria categoria profissional, isto é, “[...] a reflexão não deve ser apenas no sentido de compreensão externa a profissão, mas também, interna” (Cisne, 2012, p. 24).

O próprio processo de formação profissional apresenta conteúdo teórico importante para desvelar as opressões de gênero que as mulheres estão sujeitas no seu cotidiano e que por muitos anos foram naturalizadas.

Diante desta ampla gama de relatos pode-se perceber o quão importante é possibilitar melhores condições para que as mulheres acessem e permaneçam no espaço acadêmico, pois por meio de melhor qualificação profissional elas têm maior possibilidade de galgar melhores colocações no mercado de trabalho e obterem reconhecimento profissional e financeiro no mundo do trabalho, bem como, mudar a sua história de vida e da sua geração.

Como mencionado anteriormente por várias entrevistadas, nessa mesma perspectiva o acesso aos estudos de gênero pelas mulheres possibilita desvelar submissões e estereótipos que anteriormente se constituíam como naturais na teia social e contribuía para a manutenção da ordem patriarcal, ideologia que na atualidade vem sendo questionado, contexto que na percepção de Losandro Antonio Tedeschi (2015, p.199) é promovido pelas:

[...] contribuições que os estudos de gênero nos últimos tempos têm dado à historiografia contemporânea são inquestionáveis, pois, além de possibilitar que as mulheres saíssem da invisibilidade do passado, colocam um conjunto de questões e reflexões metodológicas importantes.

O cenário atual embora ainda evidencie desafios, barreiras, conflitos, discriminações, violências contra as mulheres, também se constitui como palco de lutas, resistência e busca pela equidade e igualdade de todos os sujeitos. Sendo que para algumas mulheres, ao romper a bolha do modelo androcêntrico, patriarcal e heteronormativo, estabelecem adesão à luta coletiva na busca pelo fortalecimento da construção de uma história de inclusão social. A categoria a seguir buscou explicitar os resultados que as mulheres participantes da pesquisa apontaram ter alcançado após a conclusão do curso e que possibilitou que se tornassem protagonistas da própria história.

5.3 Época da colheita: os resultados alcançados após a conclusão do curso

[...] a história das mulheres não é só delas, é também aquela da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura. É a história do seu corpo, da sua sexualidade, da violência que sofreram e que praticaram, da sua loucura, dos seus amores e dos seus sentimentos. (DEL PRIORE, 2017, p. 07)

Após o plantio é chegada a hora da colheita, momento esperado para muitas entrevistadas como símbolo da resistência, da luta, da conquista, da mudança em suas vidas. Nesse sentido, essa categoria tem como propósito analisar quais as principais mudanças nas vidas das mulheres que participaram da pesquisa após a conclusão do curso de Serviço Social. Sendo assim, perguntou se elas poderiam relatar sobre as mudanças que perceberam ocorrer nas suas vidas durante e após a sua formação em Serviço Social. Obtivemos as seguintes respostas:

Sem medida, o senso crítico, a ampliação e empoderamento frente as contradições do mundo e da desumanização. (GERÂNIO, grifos nossos).

Abertura da mente para a realidade social, amadurecimento pessoal e profissional, aumento da criticidade. (CENTÁUREA, grifos nossos).

As mudanças foram muitas. Novo olhar e novas percepções, é como se a venda dos olhos caísse por terra. Após a formação com um senso crítico aguçadíssimo. (DENTE DE LEÃO, grifos nossos).

Durante a formação: processo de reconstrução de ideias, de posicionamentos, de pensamento crítico. Depois da formação: de se inserir no mercado de trabalho. Não basta apenas uma boa teoria temos que exercer a função, hoje o mercado está escasso. (ÍRIS, grifos nossos).

As mudanças foram de dentro para fora o serviço social permitiu muito conhecimento, olhar crítico, formadora de opinião. (ALSTROEMÉRIA, grifos nossos).

Obtive uma visão, mais crítica da atualidade. (CRAVINA ROSA, grifos nossos).

A visão mais crítica de mundo (COREOPSIS, grifos nossos).

A forma como, passei a enxergar sociedade, hoje tenho olhar crítico, onde tudo existe um porque. (SMILAX, grifos nossos).

A formação profissional que não acabou na graduação, mas se faz um movimento contínuo de aprendizado, está relacionado a construção e reconstrução de conceitos, de mais empatia, de conhecer as diferenças, do pensamento crítico frente realidade social. (CRISÂNTEMO BRANCO, grifos nossos).

Senso crítico elevado; consciência para análise de conjuntura política e socioeconômica. (JACINTO BRANCO, grifos nossos).

Nota-se que muitas entrevistadas colocaram o senso crítico como uma mudança positiva durante e após o período de formação, o que pode evidenciar um processo de formação que internalizou um conhecimento científico com base em uma análise da realidade social que foi possível ao se depararam com os conhecimentos adquiridos na academia em correlação com as expressões da questão social, o que promoveu a interrelação com o contexto da dimensão político-pedagógico na formação em Serviço Social das entrevistadas, alinhado ao aparato normativo-legal da profissão.

Desse modo, observa-se que as entrevistadas estão em sintonia com a busca pela concretização na sua vida profissional de “[...] um projeto profissional radicalmente inovador e crítico, com fundamentos históricos e teórico-metodológicos hauridos na tradição marxista, apoiado em valores e princípios éticos radicalmente humanistas e nas particularidades da formação histórica do país.” (IAMAMOTO, 2007, p. 4).

Na mesma linha de raciocínio percebe-se que as mudanças para algumas mulheres que participaram da pesquisa ocasionaram alterações intensas em várias áreas da vida, por meio do processo de formação e de novos conhecimentos conseguiram compreender que situações vivenciadas no cotidiano que, aparentemente, eram justificadas como naturais, têm um viés de construção social. E conforme relata Adriene Santanna (2009) a educação é uma das possibilidades das mulheres reconhecerem e conseguirem romper com as opressões que estão sendo submetidas.

Nesse panorama as mudanças subjetivas também afloram e não somente as objetivas concretas que estão relacionadas às condições materiais, nessa percepção as falas a seguir demonstram algumas das mudanças relatadas pelas participantes da pesquisa no que condiz com questões: de gênero, raça, desigualdade social, preconceito, discriminação, pensamento conservador, consciência de classe, ampliação do debate político, dentre outros.

Minha percepção sobre gênero, raça e desigualdade social. Posso afirmar, categoricamente, que a formação me define em antes e depois. A graduação me trouxe empoderamento, protagonismo, reconhecimento enquanto mulher preta, lésbica e pobre. Eu dei saltos imensuráveis e malabarísticos dentro de mim mesma. Me apropriei do meu lugar de fala. Embora a atuação profissional em si seja infinitamente desgastante não há como negar a mudança que ela trouxe para embasar a mulher que me tornei. (ANÊMOMA, grifos nossos).

Para Anêmona o acesso ao ensino superior promoveu mudanças tão significativas que a própria fala dela coloca que esse processo ocasionou o reconhecimento enquanto mulher negra, lésbica e pobre, o que evidencia o reconhecimento de vertentes sociais importantes como a questão da mulher negra, de gênero e de classe social, as quais estão em sintonia com o movimento das próprias linhas de estudos dos vários feminismos que se constituem na área dos estudos feministas, como salienta Silva e Camurça (2013) o movimento feminista é um espiral de pluralidades que estão em constantes movimentos de contradições e convivências com os conflitos de diferentes expressões desse movimento, tais como

o movimento feminista negro, liberal, lésbico, marxista, dentre outros, sendo que alguns desses movimentos estão constituídos como espaços de construção dos pensamentos feministas e outros podem ser considerados espaços de atuação. Dessa forma, observa-se que a teoria feminista não tem um pensamento único e sim, há uma ramificação e florescer da diversidade de pensamentos que promovem no tecido social um espaço para o aprofundamento dos diálogos em relação as diferentes pluralidades, políticas e teorias que constituem o feminismo.

Anêmona é um exemplo de que as mulheres que conseguem acessar uma graduação e finalizar esse processo tem maior possibilidade de construir novos olhares das relações sociais em que estão inseridas e romper com a barreira de padrões conservadores, autoritários, discriminatórios, dentre outros marcadores sociais que são colocados às mulheres como símbolos de construções naturais.

Ao salientar que conseguiu se apropriar do seu lugar de fala, possivelmente em uma vivência anterior essa mulher não conseguia manifestar sua fala, não quer dizer que não tentasse explicitar a sua fala, porém, pode ser que não era ouvida, estava invisível no contexto social.

Logo, é evidente que a partir do momento que as mulheres se compreendem como produtoras dos diversos saberes e conhecimentos ampliam a sua percepção e segurança de que podem romper a barreira do silenciamento e buscar adentrar ao universo da representatividade buscando construir sua criticidade e percepção da sua própria história de vida. Construindo, a partir desse momento, trajetórias que buscam não somente o reconhecimento do seu lugar de fala, e sim da possibilidade de transitar por outros espaços e fronteiras inimagináveis até aquele momento.

Na análise de Djamila Ribeiro (2017) , as condições sociais vivenciadas por grupos discriminados pelo imaginário social diante dos seus conhecimentos e saberes colocam obstáculos para esses grupos acessarem os lugares de cidadania.

Para Ribeiro (2017, p. 61), o espaço em que estão inseridos os sujeitos “permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania.” Tentativas que são promovidas pela mídia em geral, assim como, pela sociedade levando a um silenciar e subalternizar das diferentes produções de saberes desses sujeitos, o que subjuga e cria vias de impedimento da legitimidade e reconhecimento dessas pessoas no tecido social.

Anêmona conseguiu ultrapassar esse abismo social compreendendo a intersecção de gênero, sexo, raça e classe social, durante e após o processo de

graduação no ensino superior. Nesse sentido, pode-se explicitar que a interseccionalidade evidenciada por Anêmona está em sintonia com o conceito que enfatiza:

[...]uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70).

Dessa forma, a entrevistada diante da apropriação do conhecimento apreendido na academia conseguiu visualizar as opressões e desigualdades sociais que vivenciava e perante essa realidade construir trajetórias para promover as mudanças em sua vida.

O relato de Anêmona testifica que o acesso à educação vem possibilitando para as mulheres conquistarem patamares de transformação da realidade social que sem essa oportunidade poderiam ser inviáveis, isso evidencia que ao promover a educação formal às mulheres quebram-se barreiras e criam-se pontes para viabilizar “[...] as exigências do mercado de trabalho, as transformações políticas e econômicas, os meios de comunicação, os movimentos sociais” (SANTIAGO; PIMENTEL, 2002, p. 3).

Nessa mesma jornada de transformações de pensamentos, trajetórias de vida e vivências sociais diante da realidade social por meio do acesso ao mundo acadêmico estão as seguintes falas:

*Muitas e grandes mudanças. Hoje sou uma pessoa de pensamento progressista, antes eu era meio conservadora, hj não mais. Mudei como mulher e como pessoa, hj luto por **igualdade de gênero e luto contra todo tipo de racismo e discriminação**, coisas que antes do serviço social eu não me preocupava. Ouvei falar em gênero pela primeira vez no curso de **serviço social** e a partir daí comecei a reconhecer as desigualdades, **inclusive em meu relacionamento conjugal**. (ROSA VERMELHA, grifos nossos).*

Rosa Vermelha desconstruiu uma percepção de um pensamento conservador que foi estabelecido anteriormente por meio das suas relações sociais vivenciadas e que veio a questionar por meio do acesso ao curso de Serviço Social, aquele pensamento que tem adesão ao tecido social e que na concepção de Poliana Machado Gomes da Silva (2019) penetra na consciência dos sujeitos sociais como forma de manutenção da ideologia conservadora, patriarcal e racista tendo como objetivo naturalizar as formas de sociabilidade por meio da dominação, opressão e

exploração que são os pilares do sistema capitalista promovendo a alienação, a qual é desconstruída com o acesso a uma formação crítica.

Outro ponto na percepção de Rosa Vermelha é a compreensão da vertente de gênero, a qual possibilitou uma visão progressista e luta pela igualdade de gênero, o que fomenta os dizeres de Scott (1995, p. 16) ao salientar que “[...] O gênero é então um meio de codificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humanas.” E nessa caminhada se juntaram outras mulheres:

*O olhar ao outro mudou totalmente. **Aceitei as diferenças do outro e respeitei mais ainda as escolhas.*** (CRAVO VERMELHO, grifos nossos).

Foi transformador, hoje eu escuto o outro sem nenhum preconceito, vejo o ser humano como merecedor de atenção. (GERÂNIO VERMELHO, grifos nossos).

*As mudanças foram no modo de percebe-se enquanto ser humano, a valorizar pequenas coisas que a vida dispõe todos os dias. A valorizar a cada atendimento é usuário(a), **respeitar as diferenças e pensamentos.*** (PAPOILA, grifos nossos).

*Adquiri **muito conhecimento.*** (CRAVO BRANCO, grifos nossos).

*Crescimento pessoal no sentido de me tornar mais culta e **compreender o contexto social atual.*** (COROA IMPERIAL, grifos nossos).

*As mudanças foram muitas, **na forma de pensar e agir enquanto cidadão.*** (JASMIM VERMELHO, grifos nossos).

*Ter **uma outra visão de mundo!*** (ÁSTER, grifos nossos).

*[...] **Uma mudança no olhar, na forma de ver o outro, acolher as fragilidades e mostrar as suas potencialidades.*** (ROSA CHAMPANHE, grifos nossos).

Despertou a vontade de estudar, conhecer, participar e discutir nas instâncias profissionais e pessoais. (TULIPA VERMELHA, grifos nossos).

*Foi um **processo contínuo de emancipação e empoderamento, de compreensão sobre relações interpessoais e comunicação.*** (TULIPA NEGRA, grifos nossos).

*Muitas, consigo **te uma outra visão...da realidade da vida social ao meu redor.*** (CORNIZO, grifos nossos).

O acesso ao curso superior para essas mulheres possibilitou um desvelar de uma nova perspectiva de visão de mundo de maneira a evidenciar as diferenças sociais, culturais, políticas, de classe ou como explicita Marília Gomes Carvalho, (1997, p. 84) ao afirmar que “o conhecimento das diversidades culturais, a compreensão das diferenças, o respeito às identidades, a aceitação do multiculturalismo” fortalecem e promovem a ruptura dessas mulheres a conceitos naturalizados pelo imaginário social de uma visão conservadora, individualista, discriminatória e preconceituosa, possibilitando a dilatação dos olhares desses sujeitos sociais pela ótica da busca da democracia e justiça social. No caso da Begônia essa mudança impactou na própria percepção da sua capacidade de compreender os conteúdos da academia:

*As mudanças foram muitas, **não imaginava que, iria conseguir compreender as matérias tratadas em sala, na minha trajetória, tive***

algumas reprovações, e isso fez com que, acreditasse que não era capaz, e na medida que o tempo foi passando, fui percebendo os avanços, nesse sentido, houve muitas mudanças, e todas elas me são muito caras, mas a que citei aqui, é sem dúvida, o abrir da porta para todas as outras. (BEGÔNIA, grifos nossos).

A fala de Begônia remete a reflexão da construção de um lugar de inferioridade e incapacidade os quais muitas mulheres são colocadas pela própria sociedade, lugares que podem propiciar labirintos invisíveis e de difícil saída no percurso históricos dessas mulheres, as reprovações no processo educacional geraram barreiras na vida de Begônia que por muito tempo causaram o sentimento de incapacidade e que só foi rompido por meio da caminhada acadêmica. Situações como a dela são constatadas nos estudos de Fabiane Ferreira da Silva e Paula Regina Costa Ribeiro (2014, p. 455) ao explicitar que:

Precisamos problematizar as concepções essencialistas que naturalizam as mulheres em uma falta de condições cognitivas que as inferioriza. O preconceito de gênero, como produto social, cultural e histórico, que institui e determina constantemente uma imagem negativa e inferiorizada das mulheres, nem sempre se dá de forma explícita; muitas vezes, ele se dá de forma velada, sutil, e aí residem, justamente, sua força e eficácia.

Nota-se que Silva e Costa (2014, p. 455) pontuam que a construção da inferioridade colocada para muitas mulheres é realizada de forma velada, sutil que no caso de Begônia constituiu uma barreira de não se considerar capaz diante de uma performance nos estudos. Outro relato importante que algumas pesquisadas trouxeram foi em relação ao contexto político:

*Construção de pensamento, enxergo tudo de outra forma. Principalmente no que **diz respeito à política**.* (SEMPRE VIVA, grifos nossos).

*A principal mudança está relacionada **ao posicionamento político** e o olhar que o curso provoca para a totalidade.* (LOBÉLIA).

*Obtive conhecimentos acerca de políticas públicas. Pude desenvolver projetos acadêmicos que me permitiu seguir com os estudos. Acesso a **espaços políticos importantes na contribuição e construção de ações que beneficiam a população**.* (EDELVAIS).

*Adquiri **consciência política, consciência de classe**, aprendi mais sobre empatia e sobre focar em soluções.* (DÁLIA ROSADA, grifos nossos).

*Sim. Pelo crescimento pessoal que tive foram muitas mudanças, **de pensamentos de posicionamento político**, de entendimento da realidade como todo.* (ÍRIS, grifos nossos).

*Maior conhecimento da **realidade política e social*** (DÁLIA AMARELA).

*Passei a ter uma outra leitura sobre **os direitos sociais, sobre a conjuntura política e econômica do país inserido no sistema capitalista**, me aproximei de autores que desconhecia e me apaixonei ainda mais por estudar! e me capacitar.* (LAVANDA, grifos nossos).

Os relatos da realidade política se constituem nas falas das pesquisadas em virtude do processo de formação, em um viés crítico, estar pautados em análises da realidade social que não desassocia as questões políticas do cenário nacional e internacional, não obstante estão presentes nas relações sociais, culturais, econômicas do tecido social.

A partir da qualificação profissional essas mulheres podem vir a almejar um novo patamar em suas trajetórias, pois conseguem fazer uma releitura da realidade social, o que pode provocar a busca por ocupar espaços anteriormente inimagináveis para muitas delas, já que quanto mais mulheres se dispuserem a enfrentar os muitos obstáculos existentes para adentrar o campo da gestão pública, maiores questionamentos trarão sobre o papel social feminino em nossa cultura podendo contribuir para o debate e abertura de mudanças sociais quanto a este aspecto. (COELHO; BAPTISTA, 2009, p. 97).

No que condizem com as questões econômicas as falas a seguir demonstram a importância desse tema:

Independência financeira. (GIRASSOL, grifos nossos).

*Após a formação, além destas mudanças que só se adensaram, eu passei a ter **independência financeira.*** (BROMÉLIA, grifos nossos).

Estou atuando, pra mim já é um grande ganho. (HIBISCO, grifos nossos).

Mudou para melhor pois passei em 3 concursos e tive oportunidades de aprender a prática do serviço social (PRÍMULA, grifos nossos).

*obtive crescimento pessoal e profissional. **Atualmente estou em boa colocação junto ao mercado de trabalho.*** (ALSTROEMÉRIA, grifos nossos).

*Durante foi o conhecimento e a superação. Após, a realização de ter concluído, de estar atuando e de ter **melhorado nosso padrão de vida.*** (CICLAME, grifos nossos).

*Com certeza! Tenho um trabalho que me possibilita atender a população usuária e a ela devolver o conhecimento adquirido, em forma de instrumentos para a viabilização de direitos sociais e/ou concessão de benefícios, na mediação com a instituição em que estou inserida. Além disso, **tenho uma remuneração melhor do que no tempo em que me formei, o que proporciona algum conforto à minha família,** bem como (por enquanto) estabilidade no emprego, que me faculta mais autonomia quanto aos atendimentos e resposta aos requerimentos que me são feitos cotidianamente.* (LAVANDA, grifos nossos).

A mudança financeira após a conclusão da graduação tem um significado relevante tendo em vista que muitas estudantes durante o período da graduação vivenciavam situações de insegurança de renda, como as análises realizadas no tópico “O Trabalho e o Curso De Serviço Social: Obstáculos Ou Necessidade”, que deixaram claro as necessidades econômicas que elas enfrentaram para terminar o curso.

Sendo assim, neste tópico, analisou-se que as entrevistadas conseguiram romper com padrões culturais, sociais e econômicos por meio do acesso a uma formação educacional com vertente crítica, no ensino superior, isto é, o acesso ao conhecimento em busca de uma profissão de nível superior possibilitou a ampliação do olhar diante da realidade social, o que gerou a superação do entendimento para

além da conceituação do pensamento conservador, o qual é pautado na reprodução das relações sociais capitalistas.

Com o acesso aos conhecimentos produzidos na academia essas mulheres conseguiram quebrar: tabus, perspectivas, ideologias e vertentes alicerçadas em uma percepção patriarcal, pois se sabe que as vivências sociais estão entrelaçadas para o campo da reprodução da vida social que enfatiza “um certo modo de vida, da forma como se reproduzem as ideias e pensamentos, do cotidiano, de princípios e valores, de práticas culturais e políticas que permeiam a trama das relações sociais” (SILVA, 2019, p.04) e que podem ser pensados de forma diferente do que estabelece a ordem societária burguesa.

Ordem que caminha na idealização do conservadorismo que embora tenha “divergentes posicionamentos conservadores, defende a imutabilidade da sociedade, das estruturas sociais e, no limite, dos corpos e das mentes dos indivíduos.” (SILVA, 2019, p.04).

Perceber que as mulheres que responderam nosso questionário, em sua maioria, conseguiram quebrar os padrões limitantes conservadores e de relações heteropatriarcal, os quais estão na esteira das relações de gênero, raça/etnia, classe social e observar que o conhecimento adquirido oportunizou a essas mulheres possibilidades de vivências profissionais e pessoais para além do patriarcado. No entanto, é claro que a superação da ideologia natural só será possível quando ocorrer a total aniquilação do sistema dominante de produção e reprodução do capitalismo (SILVA, 2019).

5.3.1 A realização após a conclusão do curso

Concluir a graduação para muitas das mulheres entrevistadas significou uma conquista árdua e de muita luta. Desse modo, perguntou-se para as personagens da pesquisa: atualmente, sente-se feliz e realizada com o processo de formação que obteve? Por quê?

*Me sinto feliz, sei que o processo não foi fácil, como mencionei anteriormente, romper com as questões que foram impostas à mim (gênero) foram libertadoras. Cresci num lar onde **havia violência doméstica contra a minha mãe, meus irmãos e eu, cresci ouvindo a minha mãe falar que se arrependia de não ter estudado.** Isso ecoou na minha mente, mesmo que eu tenha sido mãe muito nova, **o lugar de uma vida arrependida por não ter feito o que gostava (não por escolha), era um papel que eu não gostaria de ocupar.** (MARGARIDA).*

A fala de Margarida apresenta um cenário de superação de violência geracional e a percepção e sensibilidade dela de não querer reproduzir a continuidade de um cenário familiar opressor e violento. Assim como para outras estudantes entrevistadas que conseguiram alcançar uma autoestima mais ampla e a conquista do sonhado diploma da graduação:

Sim. Hoje eu tenho reconhecimento primeiramente por mim mesma. Sei o quanto não foi fácil chegar até onde cheguei, mas não precisei passar por cima de ninguém foi com meus próprios desafios e superações. (PAPOILA, grifos nossos)

Sim, muito. Porque como já mencionei pra mim foi um grande desafio com objetivo alcançado e com o gosto da Vitória como NUNCA tinha sentido antes. (DENTE DE LEÃO, grifos nossos).

Sim. Me considero realizada por finalmente conseguir um diploma, com tanta criticidade. (AZALEIA, grifos nossos).

Sim, consegui realizar meu sonho de fazer um curso superior. (Rosa Amendoeira).

Sim, além de realizar um sonho, hoje me sinto forte para enfrentar, as dificuldade que encontramos no dia a dia. (SMILAX, grifos nossos).

Sim, Realização pessoal. Um diploma me fez sentir capaz de muitas outras realizações pessoais, profissionais. (URSE ROXA, grifos nossos).

Sim, muito feliz. Posso dizer que estou formada e realizada na área em que atuo. (CICLAME, grifos nossos).

Sim, por ter acessado uma faculdade com boa infraestrutura e professores capacitados. (LOBÉLIA, grifos nossos).

Sim. Alcancei meus objetivos profissionais até o momento é continuo estudando para me aprimorar intelectualmente e qualificar os serviços prestados à população. (CLEMATITE).

Sim. Me fez crescer pessoal e profissionalmente. (COROA IMPERIAL, grifos nossos).

Sim, muito feliz e realizada, o Serviço Social me ensinou a olhar para dentro, abrir o leque de visão, que antes era limitado, e vislumbrar um futuro com possibilidades. (BEGÔNIA).

Sim. Me tornei uma mulher mais forte e segura. (EDELVAIS, grifos nossos).

Sim, o Serviço Social, foi e é uma realização pessoal e profissional.” (CRAVO VERMELHO).

Sim. Houve uma transformação em minha vida e da minha família. (GERÂNIO VERMELHO, grifos nossos).

Sim, muito! O curso possibilitou uma evolução pessoal e me deu de presente uma bagagem profissional para exercer o meu trabalho de forma ética e comprometida. (ROSA CHAMPANHE).

Sim. O conhecimento não é só uma formação profissional, mas ela muda a sua forma de pensar e ver a sociedade. Então mesmo que não estivesse atuando, o conhecimento adquirido é uma formação para a vida. (CRISÂNTEMO BRANCO, grifos nossos).

Com certeza, é o curso que valeu muito a pena. Ensinou muito a mim e aos meus familiares sobre ética, respeito, consciência política, etc. (DÁLIA ROSADA, grifos nossos).

Muito feliz! É a realização de um sonho. E atualmente atuo na área que seu apaixonada desde o início da graduação, e posso ofertar para meus filhos uma condição de vida melhor. (VIOLETA, grifos nossos).

Nota-se que os relatos enfatizam o quanto foi importante o acesso à formação profissional para essas mulheres, o sentimento de realização profissional e pessoal ficam evidentes nos depoimentos. O que pode ser considerado um dado qualitativo

importante no âmbito de uma análise de que quanto mais acesso à qualificação profissional as mulheres alcançam maior possibilidade de vislumbrarem elevação no padrão social e econômico, rompendo com o ciclo da insegurança de renda e de risco social e sendo protagonistas das suas histórias de vida. No entanto, a reflexão crítica da formação profissional permeou alguns diálogos da pesquisa:

*A sensação de felicidade e realização está em constante avaliação. Se me questionasse a sensação de plenitude em relação a profissão, eu diria que não. A felicidade vem, tal como a insatisfação, diante das circunstâncias e contexto político. **Me sinto privilegiada por ter uma renda que vem literalmente de um investimento, de uma profissão que em certa medida escolhi. Porém, a frustração aparece quando me dou conta que estou há 08 anos em um trabalho no qual não tive aumento salarial, e sim perdas, pois o contexto político favoreceu o desmonte do serviço público. Me sinto feliz por ter condições de pagar minhas especializações, porém, me frusto ao compreender que há um jogo político tenso no serviço público, o qual não privilegia competência, mas sim, favores clivagens de interesses que não respondem diretamente ao que ético.** (BROMÉLIA).*

*No início sim, **mas atualmente estou trabalhando em um município que não proporciona aos técnicos (funcionários concursados) oportunidades de crescimento, plano de carreira e sinto que em 5 anos parei no tempo.** Tenho orgulho da minha profissão, mas no contexto atual ou mudo de profissão ou de cidade. (TULIPA VERMELHA, grifos nossos).*

*Não, **é uma área ingrata**, nosso concelho não serve para nada a não ser para receber. Os profissionais ficam desamparados só conseguem trabalho se indicado ou via concurso o q está muito concorrido pois existe uma massa. Eu por exemplo ã foi da noite para o dia q consegui uma especialização, tem aí perco nisso. **Muito difícil pra conseguir um emprego e muitas vezes vc envia o currículo e nem chama para uma entrevista.** (AMOR PERFEITO, grifos nossos).*

Bromélia realiza uma reflexão que mesmo estando em uma posição profissional que possibilita uma renda que custeia suas necessidades pessoais não deixa de realizar uma crítica em relação às condições de trabalho que vivencia no espaço sócio-ocupacional que são atravessadas pelas relações políticas.

Na mesma linha de reflexão está Tulipa Vermelha que apontou a falta de reconhecimento profissional no Município em que atua, o que desestimula a atuação profissional. No caso de Amor Perfeito existe uma decepção com a profissão em relação ao conselho de classe da profissão e com a falta de trabalho na área profissional.

Nessa categoria, apresentou reflexões em relação aos resultados alcançados após a conclusão do curso de Serviço Social pelas entrevistadas, observou-se que na maioria dos relatos ocorreram transformações que elas consideraram positivas, principalmente em relação às mudanças de pensamentos constituídos anteriormente a entrada na academia e que após o acesso a novos conhecimentos desconstruíram ideologias, ideais, pensamentos alinhados ao conservadorismo, preconceito e

discriminação. Como também conseguiram galgar condições econômicas e de trabalho mais rentáveis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do ciclo de vida de uma planta pode-se realizar uma analogia com a finalização da tese, pois ambas têm começo, meio e fim. Porém, deixam sementes para que novos frutos renasçam e o ciclo continue. Nessa linha de reflexão Chizzoti (2005) menciona a necessidade de florescer o que está oculto, ou seja, os sujeitos – independentemente de seu contexto – têm o direito igualitário de serem estudados, pois se parte do pressuposto da igualdade, no entanto, permanecem sujeitos únicos. Sendo assim, um ramalhete pode ter a mesma espécie de flor, todavia, cada uma se constituiu como única.

Dessa forma, a pesquisa teve como mola propulsora a experiência da pesquisadora em sala de aula em um curso de graduação em Serviço Social, tendo como palco os diálogos das discentes diante dos desafios cotidianos para concluir os estudos, cenário que instigou a necessidade de estudar vivências coletivas e individuais preponderantes no processo de formação em Serviço Social das entrevistadas, tendo em vista que a história de acesso à escolarização para o universo feminino é construída por um contexto de lutas e resistência.

Logo, compreender os processos que foram delineados por essas mulheres para alcançarem seus objetivos desvelou um cenário de discriminações de gênero, raça, classe social, contexto cultural, econômico os quais estão presentes nos espaços de vivência dessas mulheres e que por muito tempo foram naturalizados por elas.

Dessa forma, a perspectiva de gênero que adotamos nessa pesquisa foi embasada na vertente de gênero relacional. Adotamos como metodologia deste trabalho o caráter qualitativo, sendo que inicialmente realizou-se um levantamento quantitativo em relação às assistentes sociais que se formaram em Serviço Social em uma instituição de ensino privada localizada na cidade de Curitiba entre os anos de 2010 até 2019, identificando-se um universo de 160 profissionais, das quais resultou em uma amostra de 60 questionários on-line respondidos. Sendo assim, a pesquisa em tela elencou como objetivo geral analisar quais foram as trajetórias e vivências de mulheres para concluir seu processo de formação em Serviço Social em uma instituição de ensino privado de Curitiba, Paraná.

Para alcançarmos o objetivo central estabeleceu-se como objetivos específicos: discorrer sobre o processo educacional das mulheres no contexto da

educação brasileira; discorrer a historicidade do serviço social; analisar os desafios vivenciados pelas entrevistadas no processo de formação profissional; identificar as mudanças ocorridas na trajetória de vida das participantes da pesquisa no processo de formação profissional; evidenciar as transformações vivenciadas pelas entrevistadas após a conclusão da graduação.

Inicialmente, construiu-se o *corpus* teórico da pesquisa abordando os pressupostos da educação no mundo e a jornada das mulheres, destacando que a concepção de educação compreendida neste estudo parte do pressuposto de que ela faz parte da constituição do ser social. Nesse sentido, o processo educacional se faz a partir de uma rede complexa de articulações na teia social. Ademais, a educação enquanto dimensão da vida social, está alicerçada em uma teia de relações sociais compostas por contradições e sociabilidades que fazem parte da constituição de uma sociedade. Logo, a educação como função social pode ser auxiliadora nos projetos e lutas sociais, ou seja, ultrapassam os muros acadêmicos, entretanto, não se pode negar que nesses espaços educacionais está o seu *locus* de debates privilegiados (CFESS, 2011).

Nessa mesma linha de raciocínio coloca-se a percepção de gênero relacional que utilizamos a partir da concepção de Scott (1995), a qual, explana que a categoria de gênero pode ser abarcada pela ótica histórica e social, já que essa visão caminha em busca de transcender os elementos simbólicos e culturais que estão fincados nas representações simbólicas, o que caminha em alinhamento com a interface da educação e a intersecção em pesquisa que tem como sujeitos participantes as mulheres, pressupostos teóricos que auxiliam na iluminação dos impactos à trajetória educacional de mulheres e homens na sociedade latino-americana (CARREIRA, 2016).

No que condiz à revisão literária conclui-se que as pesquisas que abordam a temática em tela têm um vasto solo propício para as/os pesquisadoras/es que tenham como campo de pesquisa a questão das mulheres e o universo do acesso à educação, pois por meio da análise dos periódicos da CAPES de trabalhos de teses de doutorado e de dissertações de mestrados — que tinham como tema central o processo de acesso de mulheres no Ensino Superior, tendo como faixa temporal os últimos dez anos, isto é, de 2010 a 2020, verificou-se apenas 12 trabalhos, que, após uma análise mais cuidadosa, resultou em quatro pesquisas que se correlacionam com a temática desta pesquisa. Percebe-se que ao trabalharmos o contexto descrito acima no

capítulo II, construímos uma reflexão em relação ao objetivo específico, o qual é discorrer sobre o processo educacional das mulheres no contexto da educação brasileira, o que leva às evidências de atingirmos a proposta desse objetivo.

No capítulo III, contextualizou-se a historicidade do Serviço Social no Brasil pontuando os principais fatos históricos do percurso de uma profissão com mais de 90 anos no país evidenciando os desafios e conquistas que fizeram e fazem parte da categoria profissional, a qual é constituída no mover da sociedade capitalista instigando à profissão um constante processo de reflexão diante das manifestações das expressões da questão social que se constituem como massa de trabalho das/os assistentes sociais, sem perder a sua criticidade e os pilares da vertente marxista, nota-se que esse capítulo contemplou o **discorrer da historicidade do serviço social**.

Adentrando o capítulo IV a pesquisa explicitou o caminho metodológico escolhido pontuando que se utilizou como metodologia o referencial da pesquisa quanti-quali por meio da concepção de Martinelli (1999), sendo utilizado como forma de coleta de dados um questionário on-line via plataforma *Google Docs*.

Optou-se como forma de análise de dados pela utilização da análise de conteúdo com base nos pressupostos desenvolvidos por Bardin (2004). Após esse processo categorizou-se o material e realizou-se uma análise do perfil socioeconômico das participantes da pesquisa o que revelou que a maioria das profissionais que responderam ao questionário estavam na faixa etária de 31 a 40 anos o que equivale a 48,3% das respostas, fator que confirma que em algum momento da trajetória dessas mulheres ocorreu uma interrupção dos estudos, assim como, 64% informaram estarem em um relacionamento sério (casada ou união estável), grande parte tem filhos/as.

Outro dado importante que verificou-se foi que 60% das entrevistadas estão exercendo a função de assistente social, logo a finalização da graduação para essas mulheres promoveu a possibilidade de ingressar na área de formação, gerando para elas um aumento na renda familiar e até mesmo um *status* profissional de maior reconhecimento social, reafirmando que o acesso aos estudos e a qualificação profissional proporcionam para as mulheres o rompimento dos grilhões que impedem os avanços e o protagonismos delas.

No capítulo V adentramos às categorias de análise da pesquisas, sendo estruturadas três categorias de análise. Na primeira categoria denominada **Tempo de**

Encontrar sua terra: Empecilhos e Dificuldades no acesso à educação formal, analisaram-se as dificuldades de acesso à educação vivenciada pelas mulheres que participaram da pesquisa anteriormente ao acesso no ensino superior.

A análise dos dados demonstrou que grande parte das entrevistadas conseguiu acessar o ensino superior em desnível com a lógica sequencial de estudos, isto é, em algum momento da sua trajetória de estudante ocorreu uma interrupção nos estudos motivada por razões que estavam relacionadas às questões de trabalho precoce, casamento, maternidade, falta de acesso a alguma etapa do ensino formal no município de residência, fatores que ocasionaram para essas mulheres uma entrada tardia ao espaço acadêmico.

Os estudos de Biroli (2014) em correlação com o casamento enfatizam que a partir de uma maior democratização das relações vivenciadas no contexto privado ocorre uma maior efetividade de acesso das mulheres às políticas públicas e sociais nos espaços públicos, o que inclui um maior acesso e permanência das mulheres nos espaços da educação formal.

Percebe-se, após análise dos depoimentos das entrevistadas, que em algum momento da sua trajetória houve a interrupção, voluntária ou não dos estudos, retornando posteriormente, isto é, colocaram como prioridade o casamento, o que pode condizer com a necessidade dessas relações privadas serem colocadas em debate para que ocorra uma maior democratização e igualdade. Há necessidade da promoção do acesso das mulheres à educação nas mesmas condições que os outros membros do núcleo familiar, possibilitando romper com os grilhões do patriarcado e conservadorismo.

Já quando a causa do retorno tardio aos estudos em relação com a gravidez, os dados analisados demonstraram que para essas mulheres, naquele momento, a prioridade era a sua gestação e os cuidados com a criança, situação que evidencia a falta de uma rede de apoio familiar e da própria ausência de políticas públicas para auxiliar a mulher na manutenção dos estudos promovendo a evasão da escola ou a não continuidade do processo de qualificação profissional, além de demonstrar que persiste, em grande parte do imaginário social, a percepção que cabe às mulheres a maior parte dos cuidados com as/os filhas/as. Lembrando-se que muitas dessas mulheres podem ter vivenciado ou estar vivenciando a condição de mãe solo promovendo mais um elemento dificultador para o retorno ou continuidade nos estudos.

A primeira categoria de análise também apontou que um dos dificultadores no processo de continuidade dos estudos pode ser o próprio núcleo familiar, como registrado por uma das entrevistadas, questão que corrobora que a família pode expressar uma relação contraditória, isto é, pode ser a mola propulsora e incentivar as mulheres a buscar o conhecimento por meio dos estudos ou atuar como um freio sobre seus integrantes, dificultando seu caminhar.

Outro apontamento que a pesquisa evidenciou, na primeira categoria de análise, foram os desafios para a permanência das estudantes no ensino superior, sendo como um dos principais a conciliação do trabalho com os estudos, já que as mulheres que fazem parte desta pesquisa pertencem à classe popular e precisavam trabalhar ou estagiar para custear os gastos com o ensino superior e grande parte da manutenção do orçamento familiar.

Dessa forma, ao mesmo tempo que a permanência no mundo do trabalho auxiliava na concretização do sonho da conclusão da graduação já que possibilitava custear as despesas com os estudos, também exercia um desgaste físico, emocional e até psicológico nas estudantes como várias falas demonstradas nas análises da categoria I.

As mulheres que vivenciavam condição de aluna-trabalhadora eram submetidas ao acúmulo de tarefas, assim como, a necessidade mesmo diante desses dificultadores de permanecerem nos espaços de trabalho como forma de manutenção do próprio curso e da própria sobrevivência.

A pesquisa também explicitou que para essas mulheres ser mães, trabalhadoras e estudantes, na atualidade, continua sendo um desafio diário pelos tensionamentos que as mulheres vivenciam quando necessitam cuidar das/dos filhas/os e faltar às aulas, o que pode gerar lacunas no processo de formação profissional. Dessa forma, ressalta-se a importância de os espaços do ensino superior presencial garantirem creches em sintonia com os horários das aulas frequentadas pelas mulheres, o que diminuiria o número de faltas e perda de conteúdo das aulas.

Na primeira categoria de análise foi mencionado por uma das participantes como obstáculo à vivência de um relacionamento abusivo, intensificado pela rotina exaustiva do trabalho e a necessidade de conciliação dos afazeres domésticos e estudos, ingredientes tonificadores de desmotivação para a continuidade dos estudos.

Cabe apontar que as relações abusivas estão enraizadas na sociedade em pleno século XXI e perpassam a vida das mulheres independente da classe social,

gênero, raça e cultura criando, muitas vezes, feridas invisíveis. No entanto, permanentes se não sanado o causador dessa situação, fator que pode levar anos até o ciclo ser rompido definitivamente, sendo necessário, em muitos casos, o apoio da rede de proteção (SOARES, 1999).

Outro dificultador analisado na pesquisa foi em relação ao percurso diário que as entrevistadas realizavam entre as diversas atividades que tinham (casa, trabalho/estágio, faculdade) mais o tempo gasto para realizá-lo. Fatores que aliados ao fato de o curso ser à noite e a maioria dessas mulheres ter uma atividade intensa durante o dia promoveu mais um obstáculo a ser vencido para a conclusão do curso.

Além do que se constatou que grande parte das entrevistadas utilizava como meio de transporte o ônibus, ou seja, mais da metade dessas mulheres chegavam aos seus compromissos diários e noturnos por meio do transporte público que, sabe-se, é demorado e inseguro.

A pesquisa também aflorou a questão da conciliação entre os estudos e os afazeres domésticos, trazendo a reflexão que ainda parte das mulheres entrevistadas nesta pesquisa conciliavam essas duas atividades, o que reflete na persistência de estar ligada apenas ao universo das mulheres a conciliação entre vida familiar e profissional com as tarefas domésticas (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Além dos obstáculos que apareceram nos depoimentos das entrevistadas surgiram falas sobre questões relacionadas à discriminação que muitas mulheres enfrentaram durante o processo de formação, sendo que uma dessas discriminações refere-se com a própria escolha da profissão, a qual ainda paira no imaginário social como uma profissão ligada ao assistencialismo e por ter seu quadro profissional majoritariamente feminino a profissão é vista por parte da sociedade como subalterna e com desprestígio social. (CISNE, 2012). Implicações que provocam a própria categoria profissional de Serviço Social a buscar desconstruir essa visão social e cultural por meio do enfrentamento não só das instâncias que representam a profissão como do próprio coletivo de profissionais. Estar vinculada a uma profissão majoritariamente feminina expressa para além do preconceito e discriminação social a constituição de baixos salários (VELOSO, 2001).

No entanto, a pesquisa constatou que as próprias participantes conseguiram problematizar a discriminação sofrida em relação a profissão escolhida, demonstrando uma percepção de gênero realizada por essas mulheres durante o processo de formação profissional. O que nos leva a refletir que por meio do acesso aos estudos

do ensino superior ocorreu a quebra de paradigmas estereotipados de gênero, isto é, essas mulheres enxergaram para além da visão restritiva de viés conservador e patriarcal. Logo, essas mulheres caminharam “pela via da profissionalização no serviço Social” (NETTO, 1996, p. 84) constituindo histórias de protagonismos sociais que talvez não seriam possíveis sem o acesso à educação ou escalasse mais tempo em suas trajetórias de vida.

Por outro lado, ocorreram na pesquisa, falas que revelaram discriminação por parte das próprias colegas de sala de aula em relação aos trajes de roupa e a absorção de conhecimento com outra aluna, cenário que salienta a falta de sororidade entre as colegas de sala aula, constituindo-se como um empecilho na continuidade dos estudos da colega de turma, e podendo inclusive ter determinado a interrupção dos estudos da colega de turma.

Na mesma linha de discriminação por seus pares constatou-se a discriminação racial que uma participante sofreu de suas colegas de turma, demonstrando que para as questões de gênero, classe, raça não existe barreiras sociais, culturais e étnicas, todos os sujeitos que compõem o tecido social e que são suscetíveis a algum marcador social podem estar sujeitos a algum ato de discriminação, como os apontados pelas participantes desta pesquisa, estabelecendo uma concepção de violências sem sangue. (BANDEIRA; BATISTA, 2002). Sendo assim, a primeira categoria analisou o que contempla o objetivo específico delimitado em compreender quais **os desafios encontrados pelas entrevistadas no processo de formação profissional**.

Já na Categoria II: **Terra em florescimento: a absorção de novos conhecimentos e a construção de novas trajetórias**, por meio dos depoimentos das participantes expressos em suas vivências e experiências de novos conhecimentos adquiridos no processo de formação em Serviço Social foram perceptíveis atos discriminatórios sofridos e que não haviam sido percebidos anteriormente em virtude da ausência de conhecimentos. Esta percepção possibilitou compreender e analisar **as mudanças ocorridas na trajetória de vidas das participantes durante o processo de graduação**, conforme proposta estabelecida em um dos objetivos específicos.

Desse modo, a pesquisa constatou por meio das falas das entrevistadas que grandes partes dessas mulheres identificaram a discriminação de gênero que sofreram em algum momento das suas vidas em virtude do acesso ao conhecimento

do que se constituem processos de violências e discriminação de gênero, promovendo a desnaturalização de situações anteriormente constituídas e percebidas como naturais.

Dessa maneira, cabe salientar a importância da ótica de gênero relacional (CISNE, 2012) diante de situações que no tecido social se constituem como naturais, porém, estão carregadas de discriminações de gênero, raça, classe e cultural. Discriminações que impactam na vida de mulheres e demais sujeitos sociais causando uma rotina de subordinação, desvalorização e resignação estática em suas vidas, ocasionando desigualdades sociais em todas as esferas, ou como aponta Bandeira (2009) relações intercruzadas e dessimétricas que pode ocasionar fragilidades com maior frequências as questões socioeconômicas, étnicos/raciais, dentre outras.

A pesquisa também demonstrou na **Categoria II** que muitas mulheres sofreram outras formas de violência como de assédio sexual, psicológico, moral, além da violência doméstica, as quais foram perceptíveis após o acesso ao ensino superior.

Nessa linha de pensamento, a pesquisa ancora-se na análise de Bandeira (2009) que enfatiza que as várias formas de violência que as mulheres estão suscetíveis têm como pano de fundo as relações de poder constituídas de forma hierárquica que podem estar visíveis ou não e que transitam pela sociedade reproduzindo históricos patriarcais e conservadores na dinâmica das relações de gênero, caminha-se para uma intersecção de diversos tipos de violências que têm como alicerce as relações de gênero.

A **Terceira Categoria** intitulada **Época da colheita: os resultados alcançados após a conclusão do curso** buscaram apresentar quais foram os principais resultados alcançados pelas entrevistadas após a conclusão do curso em Serviço Social, categoria que respondeu ao objetivo específico que buscava **identificar as mudanças ocorridas na trajetória de vida das mulheres entrevistadas após a conclusão da graduação.**

Dessa maneira, verificou-se que a maioria das mulheres entrevistadas revelou que constituíram um olhar crítico diante da realidade social após a conclusão da graduação. O que leva a considerar-se que essa criticidade está vinculada há uma percepção com base nos direitos sociais e humanos, em uma concepção de compreender os sujeitos e suas especificidades e diversidades, buscando romper com os pressupostos do mérito, do individualismo e do senso comum.

A análise da Categoria III proporcionou refletir sobre o impacto efetivo para essas mulheres na trajetória de conclusão do curso, explanando evidências em razão das falas delas de reconstrução de novos olhares desprovidos de preconceitos e suas metamorfoses. Esse novo olhar diante da realidade social foi possível por meio do acesso à educação, como aponta Santanna (2009) uma forma de romper com opressões vividas anteriormente.

Nota-se que nessa categoria as falas das entrevistadas pulsam em direção a um novo patamar na concretização do protagonismo de suas histórias, as quais tomam as rédeas de suas vidas e permeiam espaços antes não imagináveis e que podem materializar perspectivas de maiores oportunidades na vida profissional e mudanças efetivas no contexto pessoal. Dessa forma, pode-se concluir que para essas mulheres o acesso ao ensino superior e a conclusão do curso possibilitou mudanças em suas vidas em várias áreas, tais como a profissional, familiar e pessoal.

Transformações consideradas pela maioria das entrevistadas como positivas, o que leva a uma reflexão e constatação da importância do acesso à educação para as mulheres, caso esse seja o desejo delas e a relevância de se constituir cada vez mais políticas públicas que atinjam o contingente de perfis de mulheres como as entrevistadas para que possa ser garantido o direito à educação de qualidade.

No que diz respeito ao objetivo geral desta pesquisa que tinha como diretriz analisar quais foram as trajetórias e vivências de mulheres para concluir seu processo de formação em Serviço Social em uma instituição de ensino privado de Curitiba, Paraná - verificou-se que essas mulheres atingiram seu objetivo final que era a conclusão do curso.

No entanto, os depoimentos evidenciaram que para a grande maioria esse processo foi pautado em trajetórias tortuosas, com muitos obstáculos que vão desde a não percepção de dificuldades até a falta de recursos financeiros para a permanência no curso e a manutenção da própria família, assim como, a compreensão de estarem sofrendo atos discriminatórios e de violência, os quais ficaram mais aparentes após a entrada no ensino superior e a busca do aprimoramento intelectual que o acesso à formação profissional oportunizou para essas mulheres.

Outra análise que se concluiu em razão dos depoimentos das participantes da pesquisa é que quanto mais as mulheres conseguem adentrar espaços de conhecimentos científicos e acadêmicos que promovam reflexões e análises da

realidade social de forma crítica levando-as a questionar pressupostos e ideologias consideradas até então inquestionáveis, por elas mesmas e pela cultura familiar e social em que vivem, promove-se o nascer das flores de lótus que saem do solo rígido e seco em busca do húmus fértil do conhecimento que promovendo a reflexão diante do que parecia imutável e sólido, isto é, a busca por maior qualificação e conhecimento fez com que essas mulheres transcendessem o estágio do que se tinha como verdade absoluta para o mundo das várias possibilidades e diferentes verdades sobre uma realidade posta.

Nesse sentido, sugere-se que pesquisas futuras promovam e explorem o acesso de diferentes grupos de mulheres que em algum momento da sua vida tiveram interrompidos o acesso à educação e posteriormente retornaram, posto que essa temática não se esgote nessa pesquisa sendo essa apenas a ponta do iceberg ou uma pétala das flores de lótus.

Como conclusão principal desta pesquisa fica a confirmação da importância de oportunizar às mulheres o conhecimento da perspectiva de gênero para que elas possam entender quais as condições estão sendo entrelaçadas em suas vivências e relações sociais, assim como, constitui-se como relevância para as mulheres ter a oportunidade de escolha real de acesso e continuação ao ensino, em especial público e de qualidade, independente das suas condições financeiras, sociais, regionais, geracionais, culturas, gênero, raça. Pois somente quando todas as mulheres forem verdadeiramente livres em suas escolhas poderemos nos considerar livres na totalidade.

Sendo assim, espera-se que essa pesquisa possa contribuir para despertar a importância do reconhecimento, respeito e valorização das mulheres diante da sua coletividade e especificidade no intuito de que a sociedade ultrapasse as barreiras de toda forma de negação dos direitos humanos e sociais e que caminhe de modo a colaborar para a construção de uma sociedade realmente mais justa e igualitária.

Assim como não poderia encerrar essas considerações finais sem apontar as percepções e impactos pessoais da pesquisadora em tela, tendo em vista que não existe neutralidade no ato de pesquisar pois em uma pesquisa quanti-quali existem trocas de diálogos, conhecimentos, aprendizados entre a pesquisadora e as pesquisadas, ainda mais em tempos de desesperanças, inseguranças e dificuldades de se produzir pesquisas e gerar conhecimentos em virtude da atual conjuntura de desvalorização da pesquisa no país promovida pela política de Estado orquestrada

pelo governo federal, realizar uma pesquisa com a temática que envolva as mulheres se constitui de um ato de luta e resistência.

Logo, o nascer de uma tese é também o nascer de uma pesquisadora, de uma mulher, de descobertas, de desconstruções e construções. Nessa caminhada a trajetória se torna, muitas vezes, tortuosa, difícil, angustiante e até mesmo com questionamento de impossibilidade de concluir. Porém, a tese vai se formando, constituindo-se em um processo espiral e único, ao mesmo tempo plural, sendo formada por vários DNAs que têm suas especificidades e carregam uma unicidade (alguns DNAs da ancestralidade) que faz com que os tecidos e a estrutura se conectem.

Nascer uma tese, é nascer uma menina, uma mulher junto tecendo esse emaranhado de sentimentos junto com cada descoberta e linha escrita, esse é o sentimento que fica após quase cinco anos gestando essa menina-flor, com todas as suas imperfeições, teimosia, resistência e luta por germinar, florescer e dar algumas sementes e quando essa menina-flor nasce o sentimento que brota junto é de que fomos capazes de superar os obstáculos e desafios e nesse momento contribuir com o processo de construção de saberes para que outras flores de lótus tenham coragem e persistência nas suas trajetórias e assim como essas mulheres que um dia estavam com suas raízes atrofiadas em solo infértil e seco, está pesquisadora também fez parte desse solo.

E, como elas, conseguiu romper a realidade a qual estava inserida e dilatar as perspectivas de uma nova trajetória constituída de resistência, luta, perseverança, construção e reconstrução do ser mulher, culminando em erros e acertos até vislumbrar uma terra fértil que gerasse novos conhecimentos e saberes, por meio desse estudo consegui me perceber em várias relatos dessas mulheres e revisitar a minha própria trajetória e vivência, sendo a primeira mulher da minha geração familiar a conquistar o título de graduação, de mestre e agora em busca da titulação de um doutorado, o qual foi possível cursar em virtude das políticas públicas ofertadas em uma universidade federal e em razão da sensibilidade da minha orientadora ao meu pré-projeto de pesquisa, o que culminou com a oportunidade de ser a primeira mulher negra da minha família a atingir esse patamar e poder continuar a semear entre as minhas alunas e meus alunos as sementes do conhecimento provocando neles a busca pela terra fértil e o florescer da flor de lótus para que muitas outras pessoas

possam ser motivos de germinar e florescer em um vasto campo formando várias primaveras depois de alguns invernos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alice de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (org.). **Gênero e trabalho no Brasil e na França**: perspectivas interseccionais. São Paulo, Boitempo, 2016.
- AGUIAR, Antônio Geraldo de Aguiar. **Serviço Social e Filosofia**: das origens a Araxá. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALBERTI, Verena; Pereira, Amilcar Araujo. **Movimento Negro E "Democracia Racial" No Brasil**: Entrevistas Com Lideranças Do Movimento Negro. Rio De Janeiro: Cpdoc, 2005. 15f.
- ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e Devotas**: mulheres da colônia: condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750 a 1822. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993
- ALMEIDA, Anna Augusta. **Possibilidades e limites da teoria do Serviço Social**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. Edições Loyola, 1999.
- ANDRADE, Joana El-Jaick. **O Marxismo E A Questão Feminina**: As Articulações Entre Gênero E Classe No Âmbito Do Feminismo Revolucionário. 2001. 210f. Tese (Doutorado Em Sociologia) -Faculdade De Filosofia, Letras E Ciências Humanas, Universidade De São Paulo, São Paulo, 2011.
- APPLE, Michael W. **Educação E Poder**. Trad.De Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- AQUINO, Isaura Gomes de Carvalho. A participação do CBCISS no Movimento de Reconceituação e o Congresso da Virada. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 136, p. 559-577, set./dez. 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n136/0101-6628-sssoc-136-0559.pdf>>. Acessado em: 19/09/2021
- ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. Do ambiente doméstico às salas de aula: novos espaços, velhas representações. **Conjectura**, Caxias do Sul, v.15, n.3, p. 106-120, dez. 2010. Disponível em: <www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/.../400>. Acesso em: 10/08/2018.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Emanuel. **A arte da sedução sexualidade feminina na Colônia**. In: DEL PRIORE, Mary. (org). História das Mulheres no Brasil. 10º Ed., 4ª impressão- São Paulo, 2017.

ARIÈS, Philippe. **O Tempo da História**. São Paulo: Edunesp, 2013.

AUAD, Daniela. **Educar Meninas e Meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

ÁVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Verônica (Orgs). Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres. Realização SOS **CORPO Instituto Feminista para a Democracia**; Instituto Patrícia Galvão, Recife, 2014.

ÁVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Veronica. Trabalho produtivo e reprodutivo no cotidiano das mulheres brasileiras. IN: Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres. Ávila, Maria Betânia; FERREIRA, Veronica. (Orgs). **SOS Corpo Instituto Feminista para a Democracia**; Instituto Patrícia Galvão. Recife, 2014.

ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. A Tríplice Jornada de Mulheres Pobres na Universidade Pública: Trabalho Doméstico, Trabalho Remunerado e Estudos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p.809-832, set. 2012. Disponível em: Acesso em: 20/01/2022.

AZEVEDO, Fernanda Caldas; PASSOS, Raquel Gouveia. A (con)vocação do trabalho feminino diante das mudanças do mundo trabalho: o care em evidência. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 15, n. 30, jul./dez. 2015.

BANDEIRA, Lourdes. Três décadas de resistência feminista contra o sexismo e a violência feminina no Brasil: 1976 a 2006. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 401-438, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Zf8T3zdCxqNgpSsdzNCrB5m/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 14/03/22.

BANDEIRA, Lourdes; Batista Anallã Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, 2002.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2002, v. 10, n. 1 [Acessado 18 junho 2022], pp. 119-141. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100007>>. Epub 18 Set 2002. ISSN 1806-9584. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100007>.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARROCO, Maria Lucia Silva. **Ética e serviço social**: fundamentos ontológicos. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARROS, Aidin de Jesus Paes; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Projeto de pesquisa: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 2003.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. São Paulo, 1987.

bell hooks. **Feminism Is For Everybody**: Passionate Politics, London: Pluto Express, 2000.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do Hiato de Gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/277>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BEZERRA, Nathalia. Mulher e Universidade: a longa e difícil luta contra a invisibilidade. Conferência Internacional sobre os Sete Saberes, 2010, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2010. p. 1-8. Disponível em: <<http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/420-07082010-184618.pdf>>. Acesso em 10/08/2018

BIJKER, W., HUGHES, T.; PINCH, T. **The social construction of technological systems**. Cambridge: The MIT Press, 1989.

Bilge, Sirma. (2009), “**Théorisations féministes de l’intersectionnalité**”. *Diogène*, 1 (225): 70-88.

BIROLI, Flávia. **O Público e o Privado**. In: *Feminismo e Política: Uma Introdução*. Miguel, Luis Felipe; Flávia Biroli (org.). 1º Ed.- São Paulo: Boitempo, 2014.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOSCHETTI, Ivanete. Expressões do conservadorismo na formação profissional. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n 124, p. 637-651, out./dez. 2015.

BRASIL, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil, 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=o-que-e>> acessado em 18 dez. 2021.

BRASIL, **IPEA**. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1052.pdf> Acesso 6/09/2018

BRASIL, **Ministério da Educação**. Senso da Educação, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior>>. Acessa em 06 dez. 202.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Senso da Educação, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior>>. Acessa em 06 dez. 2021.

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10 ed. Brasília – DF: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível <<https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscar-primario.html>>. Acessado em 01/12/2021

BRAVO, Maria Inês Bravo. **Saúde e serviço social no capitalismo: Fundamentos sócio-históricos.** São Paulo: Cortez, 2016.

BRUSCHINI, Maria Cristina A; ROSEMBERG, Fúlvia. **Trabalhadoras do Brasil.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BRUSCHINI, Maria Cristina. Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não remunerado? In: ARAÚJO, Clara; PICANÇO, Felícia; SCALON, Celi (org.). *Nova conciliações e antigas tensões? Gênero, família e trabalho em perspectiva comparada.* Bauru, EDUSC, 2007, pp.21-58.

BRUSCHINI, Maria Cristina.; SORJ, B. (orgs.) **Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil.** São Paulo: Marco Zero, 1994, pp. 89-110.

BRYSSON, Valerie. 1992. **Feminist Political Theory.** London: Macmillan.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **Supervisão em serviço social: o supervisor, sua relação e seus papéis.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 209p.

CAPALBO, Creuza. Fenomenologia: tendências históricas e atuais. **Cadernos ABESS**, n 4 – Ensino em Serviço Social: pluralismo e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1991. p. 23-36.

CAPRILES. René, Makarenko: **O nascimento da pedagogia socialista.** Ed. Scipione, 2002.

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. Ética e formação profissional em Serviço Social: do conservadorismo à emancipação. **Revista katálysis.** UFSC, 2017.

CARREIRA, Denise. **Gênero e Educação: Fortalecendo uma Agenda para as políticas educacionais.** Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2016.

CARVALHO, Maria Eulina P. de; RABAY, Glória. **Gênero e educação superior: apontamentos sobre o tema.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

CARVALHO, Marilei Bressani de; MATSUMOTO, Leopoldo Sussumu. **Gravidez na adolescência e a evasão escolar: Escola Estadual Sagrada Família, Siqueira Campos.** Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Luiz Meneghel, 2009. Acesso em 17/01/22.

CARVALHO, Marília Gomes de. Tecnologia e sociedade. In: BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. *Tecnologia & interação.* Curitiba: Cefet/PR, 1998, cap. 5, p. 89-102.

CARVALHO, Marília Gomes de. Tecnologia, desenvolvimento social e educação tecnológica. **Educação e Tecnologia**, Curitiba, v. 1, jul. 1997, p. 70-87

CARVALHO, Marília Pinto. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo, 1999.

CARVALHO, Vânia Carneiro de. **Gênero e artefato: o sistema doméstico na perspectiva da cultura material – São Paulo, 1870-1920.** São Paulo: EDUSP / FAPESP, 2008. p.19- 40.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. **Violência simbólica de gênero em duas Universidades Brasileiras**. In: WANZINACK, Clóvis; SIGNORELLI, Marcos Claudio (orgs). *Violência, gênero e diversidade: Desafios para a educação e o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Autografia, 2015, p. 79-108.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **Mulheres Plurais**. A condição feminina em Teresina na Primeira República. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996

CASTRO, Manoel Manrique. **História do Serviço Social na América latina**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTRO, Nadia Studzinski Estima De. **Um olhar para as Mulheres do Curso de Pedagogia a Distância da UFRGS**. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação PUCRS, 2018

CEREZO, José Antonio López. **Ciência, Tecnologia e Sociedade**: o Estado da Arte na Europa e nos Estados Unidos. In: SANTOS et al. (eds.) *Ciência, Tecnologia e Sociedade. O desafio da interação*. Londrina: IAPAR, 2004, pp. 11-46.

CFESS. **Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na educação**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: < <http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>> Acessado em 15/02/2019

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

CISNE, Mirla. **Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Serviço Social**. 1ª edição. São Paulo, 2012.

CISNE, Mirla. **Marxismo: uma teoria indispensável à luta feminista**. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5e/s/GT4/gt4m3c6.PDF>>. Acesso em: 11 out. 2019.

COELHO, Leila Machado; BAPTISTA, Marisa. **A História da Inserção Política da Mulher no Brasil**: uma Trajetória do Espaço Privado ao Público. *Psicologia Política*. vol. 9. nº 17. pp. 85-99. jan. - jun. 2009.

COIMBRA, Cecília.; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Livia do. **Subvertendo o conceito de adolescência**. In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

COLLIN, Françoise. **Práxis de la difference**. Paris: Les Cahiers du Grief, 1992.

CORRÊA, Mariza. Sobre a invenção da mulata. **Cadernos Pagu**, n.6/7, 1996. FUNAI. Direito originário. Disponível em <<http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-26-02>> Acessado em 23 de abril de 2019.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do Mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Edições Loyola, 2005

COSTA, Claudia de Lima. O tráfico de gênero. **Cadernos Pagu**, 11, Campinas, p. 127-140, 1998.

COWAN, Ruth Schwartz. **A Social History of American Technology**. New York: London: Oxford University Press, 1997.

CRAVEIRO, Adriéli Volpato. **Entre o caráter liberal e a condição assalariada: reflexões sobre a autonomia do assistente social**. Curitiba: Appris, 2018.

CRENSHAW, Kimberlè (1989). **Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics**. Disponível em: < <http://politicalscience.tamu.edu/documents/faculty/Crenshaw-Demarginalizing.pdf> >. Acesso em: 19 out. 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics**. University of Chicago Legal Forum, 14, 1989, p. 538–54.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. Ed: Boitempo, São Paulo, 2016.

DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. 10º Ed., 4º impressão- São Paulo, 2017.

DEMO, Pedro. **Os desafios modernos da educação**. Petrópolis, Vozes. 1993.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVÃO, Ana Maria Ramos. **O que é Serviço Social**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos – 111)

ESTEVÃO, Ana Maria Ramos. **O que é Serviço Social**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos – 111)

FALEIROS, Vicente. **Estratégias em Serviço Social**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FEENBERG, Andrew. **Critical theory of technology**. New York: Oxford University Press, 1992.

FEENBERG, Andrew. **Racionalização Subversiva: Tecnologia, Poder e Democracia**. In: NEDER, Ricardo T. (org.) A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010, pp. 67-95. Disponível em: <<https://www.sfu.ca/~andrewf/coletanea.pdf>>. Acesso em 10 de junho de 2018.

FONSECA, Marcus Vinicius. **Entre o cativo e a liberdade: a educação das crianças escravas nos debates sobre a Lei do Ventre Livre**. In: FRANCO, Sebastião Pimentel; SÁ, Nicanor, Palhares (Org.). Gênero, etnia e movimentos sociais na história da educação. Vitória: Edufes, 2011.

FONTELLA, Caren Rejane de Freitas. **Percursos de Mulheres no Programa Nacional de Integração da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**, Tese de doutorado – Programa de Pós- Graduação em Educação- PUCRS, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GAMA, Andrea de Souza. **Trabalho, família e gênero**: impactos dos direitos do trabalho e da educação infantil. São Paulo: Cortez, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GODIM, Ricardo. **Eu creio, mas tenho dúvidas**: A graça de Deus e nossas frágeis certezas". Editora Ultimato, Viçosa, MG, 2007.

GODINHO, Tatau (Org.). **Trajetória da mulher na educação brasileira**: 1996-2003. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GONZALES, Lélia. **A mulher negra na sociedade brasileira**: uma abordagem político-econômico. In: O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Madel, T. Luz. Edições: Graal, Rio de Janeiro, 1982.

GORZ, André. **Metamorfoses de trabalho: crítica da razão econômica**. Tradução de Ana Montoia. – São Paulo: Annablume, 2003

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade do Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2007.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Intelectuais negros e modernidade no Brasil**. Centre for Brazilian Studies, University of Oxford, Working Paper 52, 2005.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados**: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, (5), 1995:07-42.

HARTSOCK, Nancy. **The Feminist Standpoint**: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism. IN: Sandra Harding (ed.), *Feminism & Methodology*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1986, pp.:157-180.

HIRATA, H. **Nova divisão sexual do trabalho?** São Paulo: Boitempo, 2002.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, v. 26, n. 1, 2014.

HIRATA, Helena. Kergoat, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa**, v.37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

IAMAMOTO, Marilda Villela.; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológico**. 19 ed. São Paulo: Cortez; Lima, Peru: CELATS, 2006.

JAEGER. W. Paidéia: **A Formação do Homem Grego**. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KELLER, Evelyn Fox. "Feminism and Science". In: KELLER, Evelyn Fox & LONGINO, Helen E, (eds.), **Feminism & Science**, Oxford: Oxford University Press, 1996, p:28-40.

KILOMBA, Grada. **Plantation memories: episodes of everyday racism** (Munster: Unrast, 2012), 124.

KOVALESKI, Nadia Veronique Jourda. **Relações de gênero entre docentes dos programas de pós-graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e da Universidade Tecnológica de Compiègne (UTC-França): um estudo comparativo das carreiras de homens e mulheres**. Tese (Doutorado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

LAFARGUE, P. (1983). **O direito à preguiça**. A religião do capital. São Paulo: Kairós, 1983.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o Sexo: Corpo e gênero dos gregos à Freud**. Relume Dumará: Rio de Janeiro, 2001.

LAURETIS, Teresa de. **A tecnologia do gênero**. Technologies of gender, Indiana University Press, 1987, p. 1-30. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/81873993/A-Tecnologia-do-GeneroTeresa-de-Lauretis>>. Acesso em 15/01/2019

Lélia Gonzalez. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, 1988.

LIMA, Arlete Alves. A. **Serviço Social no Brasil: a ideologia de uma época**. São Paulo: Cortez, 1983.

LIMA, Eduardo de Carvalho; GONTIJO, Lucas de Alvarenga. Uma narrativa aristotélica tomista da teoria da justiça: ensaio sobre a perspectiva da escola cristã mineira durante o período da Ditadura 1964-85. **Revista Acadêmica**, v 86, n 1, p. 116-134, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ACADEMICA/article/view/679>>. Acessado em: 26 maio. 2021.

LIMA, Márcia; RIOS, Flávia; FRANÇA, Danilo. Articulando gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). In: MARCONDES, Mariana Mazzini et al (Org.). **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013.

LIMA, Naiara Gaspar de Holanda; COSTA, Hudson Andrey Corera da. Serviço Social e a teoria da complexidade. 4º Simpósio mineiro de assistentes sociais – 80 anos de Serviço Social: tendências e desafios, 2016. Disponível em: <<https://cressmg.org.br/hotsites/Upload/Pics/9f/9f1e3707-d5e6-4321-b6ce-b8f991383a19.pdf>> Acessado em: 19/09/21

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reforma da Educação Superior do Governo Lula e Educação a Distância: Democratização ou Subordinação das Instituições de Ensino Superior à Ordem do Capital? **Caderno especial n. 33**. Edição 08 de Maio a 05 de junho de 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t119.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **A emergência do gênero**. In: LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE, Mary. (org). História das Mulheres no Brasil. 10º Ed., 4º impressão- São Paulo, 2017.

LÖWY, M. **Método dialético e teoria política**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra Filosofia, 1985.

LUZ, Nanci Stancki da. **Divisão Sexual do Trabalho e profissões científicas e tecnológicas no Brasil**. In: LUZ, Nanci Stancki da et al. Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: Editora UTFPR, 2009.

LUZ, Nanci Stancki da. **Divisão Sexual do Trabalho e profissões científicas e tecnológicas no Brasil**. In: LUZ, Nanci Stancki da et al. Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: Editora UTFPR, 2009.

MACHADO, Igor José de Renó. **Mestiçagem arqueológica**. Estudos Afro-Asiáticos, v. 24, n. 2, 2002.

MACHADO, Maria Elisabete. **Trajetórias Universitárias E Profissionais De Egressos De Um Curso De Pedagogia Com Ênfase Em Educação Popular**. Tese de doutorado – Programa de Pós- Graduação em Educação- PUCRS, 2019.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano lo Monaco, rev. da tradução de Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCOLINO, Emanuelle de Castro. **Violência Escolar**: vitimização e agressão entre adolescentes da rede pública municipal de ensino. (Dissertação). UFPA, 2015.

MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização**. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MARROU, Henri-Irénée. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo. EPU, 1990.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social**: identidade e alienação. 16 ed. Cortez: São Paulo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica à economia política. Livro I, Vol. I. 24ª ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **A ideologia alemã I**: Feuerbach. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARX, Leo; SMITH, Merrie Roe. **Does technology drive history?** The Dilemma of Technological Determinism. Cambridge, Mass: MIT Press, 1996.

MATOS, Olgária Chain Féres. **História Viajante**. Notações Filosóficas. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

MESZAROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MONTAÑO, Carlos. **A natureza do Serviço Social**: um ensaio sobre sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAES, Alzimar Mourão et al. Capítulo 3 – **Esforço de construção de um projeto profissional a partir da ruptura**. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e (coord.). O Serviço Social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 130-273.

MORAES, Patricia Maccarini. O trabalho em domicílio: elementos para pensar estratégias de conciliação entre trabalho e família. **Revista Serviço Social**, LONDRINA, V. 18, N.2, P.73 - 92, JAN./JUN. 2016.

MOREIRA, Núbia Regina. Representação e identidade no feminismo negro brasileiro. **Seminário Internacional Fazendo Gênero na Universidade Federal de Santa Catarina**, Florianópolis, 7 de agosto de 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Lorena Machado do. **Processos motivacionais de estudantes do curso de Pedagogia e suas relações para a permanência na universidade**. Dissertação de mestrado– Programa de Pós- Graduação em Educação- PUCRS, 2018.

NETTO, José Paulo. Capitalismo e barbárie contemporânea. 2012. **Argumentum**, Vitória (ES), v. 4, n.1, p. 202-222, jan./jun. 2012

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NETTO, José Paulo. **III CBAS**: Algumas Referências para a sua Contextualização. In: 30 Anos do Congresso da Virada / Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) (organizador), Conselho Regional de Serviço Social - S. Paulo (CRESS - 9a Região), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) (co-organizadores). Brasília, 2009. p. 15-42

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, Leila. E. **O conservadorismo clássico**: elementos de caracterização e crítica. São Paulo: Cortez, 2011.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. A Educação em Gramsci. **Teoria e Prática da Educação**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, maio/ago. 2012. Disponível em. Acesso em 06/03/2019.

OKIN, Susan. **Women in Western Political Thought**. Princeton: Princeton University, 1992.

OLIVEIRA, Glacielli Thaiz Souza de; CASAGRANDE, Lindamir Salette. **Do lar doméstico ao lar institucional: a percepção sobre o trabalho na ótica das cuidadoras sociais de casas lares de Curitiba e região metropolitana**. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UTFPR, 2017.

PADILHA, Maria Ângela Silveira. **As representações sociais da evasão escolar para mães adolescentes: contribuição para a enfermagem**. Pelotas, 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2011. Disponível em:<http://www.old.pernambuco.com/diario/2001/06/11/viver1_0.htm.> Acesso em: 15 jan. de 2022.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PATEMAN, Carole. **The Disorder of Women**. Stanford: Stanford University, 1989.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. In: **Rev. Katál**. Florianópolis v. 12 n. 2 p. 268-277. Universidade Federal Fluminense (UFF), 2009. Disponível <<https://www.scielo.br/j/rk/a/HfkmbnSgtsFvmk4c8fM5CXP/?format=pdf&lang=pt>.> Acessado em 22 dez. 2021.

PERROT, Michele. **Os excluídos da História**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2015.

PIANA, Maria Cristina. **As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PINHEIRO, Maria Esolina. **Serviço Social: infância e juventudes desvalidas**. (documento histórico) São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Centro de Produção da UERJ, 1985.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PISCITELLI, Adriana. Gênero em Perspectiva. **Cadernos Pagu** (11) 1998: pp.141-155.

PISCITELLI, Adriana. Gênero em Perspectiva. In: Não se rima amor e dor: cenas cotidianas de violência contra a mulher. **Cadernos Pagu** (11) 1998: p.141-155.

PISCITELLI, Adriana. **Re-criando a (categoria) mulher?**, in: ALGRANDI (org). A prática feminista e o Conceito de gênero. Textos didáticos. São Paulo: IFCH/Unicamp, 2002.

PONCE, Anibal. **Educação e lutas de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTES, Écio Antônio. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 220- 235, maio/ago. 2006.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PROST, Antonie. **O trabalho**. In: PROST, A.; VINCENT, G. (orgs.). História da vida privada 5. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, pp. 21-59

QUEIROZ, F. M. **Não se rima amor e dor: cenas cotidianas de violência contra a mulher**. Mossoró, RN: UERN, 2008.

QUELUZ, Gilson Leandro; LIMA FILHO, Domingos Leite. A Tecnologia e a Educação Tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n.1, p.19-28, 2005. Disponível em <http://ser.dppg.cefetmg.br/index.php/revistaet/article/view>. Acessado em:26 de set.2017.

RIBEIRO, Ana Paula. **O estado da arte em gênero - mulher - em educação no estado de São Paulo**. - Rio Claro, 2015 50 f.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo Negro para um Novo Marco Civilizatório. **SUR 24** - v.13 n.24, 2016. Disponível em < <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/9-sur-24-por-djamila-ribeiro.pdf>>. Acessado em 23/10/2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro**. São Paulo: Cia das letras. 2018.

RODRIGUES, Antonio Greco. Buscando Raízes. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n. 16, 2001, p. 132. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v7n16/v7n16a07.pdf>> Acesso em: 24 de setembro de 2017.

RODRIGUES, Rosilene Maria. **Serviço Social e Educação: uma aproximação a partir do Estado da Arte**. (Dissertação). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca: [s.n.], 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. A escola e as diferenças sexuais. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 27., 1975, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: SBPC, 1975. Disponível em: Acesso em: 20/11/2019.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A Mulher na Sociedade de Classes**. 3º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O Segundo Sexo à luz das Teorias Feministas Contemporâneas**. In: MOTTA, A. B. de M; SARDENBERG, C; GOMES, M (Org). Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas. Coleções Bahianas, Salvador, V. 5.p. 15-38, 2000. Disponível em: <<http://www.neim.ufba.br/wp/wpcontent/uploads/2013/11/simone.pdf>>. Acessado em: 28/01/2022

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Rearticulando gênero e classe social**. In: COSTA, A.O.; BRUSCHINI, C. (Orgs.) Uma Questão de gênero. São Paulo; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SANTANNA, Adriene. **A Luta Pelo Direito À Educação Feminina E A Inserção Da Mulher No Magistério**. 2009.

SARDENBERG, Cecilia. Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista? **NEIM/UFBA**, Salvador, 2001. Disponível em: http://www.academia.edu/13188272/Da_Cr%C3%ADtica_Feminista_%C3%A0_Ci%C3%A2ncia_a_uma_Ci%C3%A2ncia_Feminista. Acesso em 17/01/2019.

SARTORI, Ari. **Origem dos estudos de gênero**. In: Gênero na educação: espaço para a diversidade, Florianópolis: Genus, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores Associados. Ed: Campinas, SP, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHIEBINGER, Londa. **The mind has no sex?** women in the origins of modern science. Cambridge, Harvard University Press, 1989.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**. Vol. 20 (2), jul.-dez. 1995, p. 71-99.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**. Trad. De Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, v. 15, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

SEGATO, Rita. Laura. **Las Estructuras Elementales de la Violencia**. Prometeo. 2003

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22^a ed. revista e amplitude. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. Ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez 2007.

SEYFERTH, Giralda. A antropologia e a teoria do branqueamento da raça no Brasil. **Revista do Museu Paulista**, n. 30, 1985.

SILVA, Carmem; CAMURÇA, Silvia. Feminismo e Movimento de Mulheres Carmen Silva e Silvia Camurça. In: **SOS CORPO** – Instituto Feminista para a Democracia. Recife, 2013.

SILVA, Claudia Neves da. Sociologias. **SciELO**. Porto Alegre, ano 8, n 15, jan/jun 2006, p. 326-351. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n15/a12v8n15.pdf>. Acessado em: 20 maio. 2021.

SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO Paula Regina Costa. Trajetórias de mulheres na ciência: "ser cientista" e "ser mulher". **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2014, v. 20, n. 2 [Acessado em 8 maio 2022] , pp. 449-466. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1516-73132014000200012>>. ISSN 1980-850X. <https://doi.org/10.1590/1516-73132014000200012>.

SOARES, Barbara M. **Mulheres invisíveis: violência conjugal e as novas políticas de segurança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SOARES, Barbara. M. (2005). **Enfrentando a violência contra a mulher**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

SORJ, Bila. Sociologia e Trabalho: mutações, encontros e desencontros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** 15(43), São Paulo, 2000, pp.25-34.

SOUZA, Maria Celeste R. F. de; FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Relações de Gênero, Educação Matemática e Discurso: enunciados sobre mulheres, homens e Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Tendências em Educação Matemática.).

STOLLER, Robert. Jesse. **Masculinidade e feminilidade: apresentação de gênero**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

TEDESCHI, Losandro Antonio. Relações de Gênero e a História das Mulheres Camponesas. La Salle - **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 14, n. 2, jul./dez. 2009.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. **Entre a Escola Pública e a Universidade: longa travessia para jovens de origem popular**. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). Observatório da vida estudantil: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 27-51.

TONET, Ivo. **Educação Contra O Capital**. 3a edição ampliada. São Paulo, 2016.

TRIGO, Maria Helena Bueno. **A mulher universitária: códigos de sociabilidade e relações de gênero**. In: UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Normas para a elaboração de trabalhos acadêmicos. Curitiba: UTFPR, 2008.

TRUTH, Sojourner. **Speeches and Commentary**. Disponível <<https://www.geledes.org.br/sojourner-truth-traz-duro-discurso-contra-invisibilidade>> Acesso 30/10/2019.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Mulheres preceptoras no Brasil oitocentista: gênero, sistema social e educação feminina**. In: FRANCO, Sebastião Pimentel; SÁ, Nicanor, Palhares (Org.). *Gênero, etnia e movimentos sociais na história da educação*. Vitória: Edufes, 2011.

VELHO, L. **Prefácio**. In: SANTOS, L. W.; ICHIKAWA, E. Y.; CARGANO, D. F. (Org.). *Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento*. Londrina: IAPAR, 2006. p. xiii-xviii.

VELOSO, Renato. No caminho de uma Reflexão sobre Serviço Social e Gênero. In: *Revista Praia Vermelha*. V.2, n.4. Rio de Janeiro, 2001.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, maio/ago. 2012. Disponível em: Acesso em: 24/11/ 2014.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

VIEIRA, Balbina Ottoni. **História do Serviço Social: contribuição para a construção de sua teoria**. 4 ed. São Paulo: Agir, 1985.

WAJCMAN, Judy. **Technofeminism**. Polity Press: Cambridge, UK. 2004.

WINNER, Langdon. **"Do Artifacts Have Politics?"**. In: "The Whale And The Reactor: A Search For Limits In An Age Of High Technology". Chicago: The University Of Chicago Press., 1986.

WINNER, Langdon. **Artefatos tem política?** *Daedalus*, v. 109, n. 01, p. 121-136, win. 1980. Trad.: Fernando Manso. Disponível em: <<http://www.necso.ufrj.br/Trads/Artefatos%20tem%20Politica.htm>>. Acesso em: 02 set. 2018.

YAZBEK, maria carmelita. **Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do serviço social brasileiro na contemporaneidade. In: serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: cfess/abepss, 2009. Disponível em:

<<http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/members/morena.marques/disciplinaservico-social-e-processos-de-trabalho/bibliografia/livro-completo-servico-social-direitos-sociais-e-competencias-profissionais-2009/view>>. Acessado em: 24 set. 2021.

ZAGO, Nadir. **Processos De Escolarização Nos Meios Populares: As Contradições Da Obrigatoriedade**. In: Nogueira, Maria Alice; Romanelli, Geraldo; Zago, Nadir (Org.). *Família e Escola: Trajetórias De Escolarização em Camadas Médias e Populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 17- 43.