

**Mulheres na educação profissional tecnológica: problematizando a formação docente em rodas de conversa**

*Mujeres en la educación profesional y tecnológica: problematizando la formación docente en círculos de conversación*

Fabiana Rodrigues de Sousa  
**Universidade São Francisco (USF)**  
Itatiba-Brasil  
Bruna Rodrigues Viotto da Cruz  
**Faculdade de Tecnologia**  
Sumaré-Brasil

**Resumo**

A história da educação profissional brasileira desvela o dualismo educacional e a divisão sexual do trabalho como marcas que reiteram a negação do direito à educação às mulheres da classe trabalhadora. Esse artigo apresenta considerações de pesquisa desenvolvida em diálogo com seis professoras da educação profissional, cujo objetivo foi problematizar trajetórias de formação docente e de resistência à colonialidade de gênero. A metodologia da investigação se pautou nos princípios da Educação Popular e nas rodas de conversa, apreendidas como espaço de escuta sensível e pronúncia de si. Nas rodas, as professoras puderam apreender suas dores, silenciamentos, contradições e tecer enfrentamentos aos desafios percebidos, desnaturalizando as desigualdades de gênero e caminhando no sentido de uma educação profissional problematizadora.

**Palavras-chave:** Educação Profissional; Colonialidade de Gênero; Rodas de Conversa.

**Resumen**

La historicidad de la educación profesional y tecnológica brasileña desvela el dualismo educativo y la división sexual del trabajo como huellas que reiteran la negación del derecho a la educación de las mujeres de la clase trabajadora. Este artículo presenta consideraciones resultantes de una investigación desarrollada en diálogo con seis profesoras de educación profesional y tecnológica, cuyo objetivo fue problematizar sus trayectorias de formación docente y de resistencia a la colonialidad de género. El camino metodológico de la investigación se basó en los principios de la Educación Popular y en los círculos de conversación, entendidos como un espacio de la escucha sensible y de la autoconversación. En los círculos, las profesoras pudieron aprehender sus dolores, silencios, contradicciones y tejer enfrentamientos a los desafíos percibidos, avanzando hacia la desnaturalización de las desigualdades de género y la construcción de una educación profesional problematizadora.

**Palabras-clave:** Educación Profesional; Colonialidad de Gênero; Círculos de Conversación.

## **Mulheres na educação profissional tecnológica: problematizando a formação docente em rodas de conversa**

### **Introdução**

*A superação do nosso sentimento de impotência é indispensável para o nosso trabalho criativo. É verdade que você não pode produzir nada que valha a pena, a menos que você fale sobre o que importa em sua vida.*

*(Silvia Federici, 2019, p.126)*

A lógica categorial moderna é uma marca da colonialidade de gênero e visa distinguir e hierarquizar comportamentos, atitudes, funções sociais e até mesmo profissões e áreas do conhecimento. Tal lógica fora imposta desde a colonização das Américas e do Caribe, com objetivo de classificar quem era considerado humano – o colonizador - e não humano – o colonizado. Segundo Lugones (2014), a modernidade organiza o mundo ontologicamente por meio de categorias dicotômicas como branco/negro, homem/mulher, heterossexual/homossexual, humano/não humano. A autora enfatiza a centralidade desta lógica categorial no pensamento capitalista e colonial moderno acerca de raça, gênero e sexualidade, alertando que nela somente os colonizadores são percebidos como humanos, isto é, “[...] os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens” (LUGONES, 2014, p.936).

Lugones (2014) amplia as análises acerca da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) e colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), ao propor o sistema de gênero colonial/moderno como lente que nos permite aprofundar os estudos acerca da centralidade da lógica hierárquica no pensamento capitalista e moderno. Tendo em vista que a “modernidade organiza o mundo em categorias homogêneas, atômicas e separáveis” (LUGONES, 2014, p.935), como ‘mulher’ e ‘negro’ a intersecção dessas categorias demonstra a ausência das mulheres negras. Por isso, mulheres de cor e do terceiro mundo vêm se organizando e tecendo críticas ao universalismo feminista, denunciando que a interseccionalidade entre raça, classe, sexualidade e gênero ultrapassa as categorias da modernidade. Nesse sentido, Lugones (2014) - como teórica da resistência – almeja desvelar organizações sociais em que as pessoas têm tensionado a lógica categorial e seguem resistindo à modernidade capitalista.

A resistência é o começo e não o fim da luta política e constitui-se como mola propulsora da busca pela emancipação. A resistência é a “tensão entre a sujeitificação (a

formação/informação do sujeito) e a subjetividade ativa, aquela noção mínima de agenciamento necessária para que a relação opressão ← → resistência seja uma relação ativa, sem apelação ao sentido de agenciamento máximo do sujeito moderno” (LUGONES, 2014, p.940). A subjetividade que resiste, comumente, se expressa por meio da infrapolítica, tendo em vista que legitimidade, autoridade, voz e visibilidade, historicamente, foram e ainda são negadas às pessoas oprimidas. A infrapolítica revela o potencial que pessoas e grupos oprimidos possuem de significar e constituir sentidos “que recusam os significados e a organização social, estruturados pelo poder. Em nossas existências colonizadas, racialmente gendradas e oprimidas, somos também diferentes daquilo que o hegemônico nos torna. Esta é uma vitória infrapolítica”.

Destarte, nós mulheres temos nos organizado em lutas a fim de resistirmos à opressão de gênero, ao ocuparmos o espaço público, ao exigirmos nossos direitos ao voto, à educação, ao nos inserirmos no mundo do trabalho. Assim, temos enfrentado à ideologia patriarcal que durante séculos confinou-nos na esfera do lar, passamos a ocupar os bancos escolares e, nesse processo, fomos conquistando, também, lugar na educação profissional e tecnológica. Primeiramente, a profissionalização de mulheres se dava em áreas voltadas aos trabalhos manuais, situação que se diversificou durante o século XX. Hoje, a atuação profissional feminina ocorre em diversas áreas, incluindo a de gestão e negócios.

No entanto, por maiores que tenham sido essas conquistas no âmbito laboral, ainda, não se verifica a participação paritária de mulheres no exercício de postos diretivos e de comando em empresas ou mesmo na carreira docente de cursos como Contabilidade e Administração, que formam majoritariamente mulheres.

Frente a essa contradição, esse artigo apresenta considerações gestadas em pesquisa de mestrado em educação desenvolvida em diálogo com seis mulheres com atuação docente na educação profissional e tecnológica na área de gestão e negócios, cujo objetivo foi problematizar por meio de rodas de conversa suas trajetórias de formação docente e suas percepções acerca dos discursos machistas/sexistas que impactam sua inserção e permanência nesse campo de trabalho.

Afora essa introdução, o presente artigo estrutura-se em mais três seções. Na primeira delas, abordamos a dualidade educacional e a divisão sexual do trabalho como marcas da colonialidade que caracterizam a oferta de educação profissional e tecnológica no Brasil. Na

## ***Mulheres na educação profissional tecnológica: problematizando a formação docente em rodas de conversa***

segunda, apresentamos o percurso metodológico das rodas de conversa como possibilidade de concretização do diálogo e de desvelamento das falas e trajetórias de formação docente das mulheres participantes da pesquisa. Por fim, tecemos algumas considerações com vistas a corroborar o movimento de desnaturalização das desigualdades de gênero e de favorecer a construção de uma educação profissional e tecnológica problematizadora que possibilite às mulheres o direito de pronunciar o mundo a sua maneira.

### **Dualidade educacional e divisão sexual do trabalho na educação profissional**

A expressão “colonialidade de gênero” é utilizada por Lugones (2014) para denominar a opressão capitalista e racializada de gênero, cuja possibilidade de superação é fruto do feminismo descolonial, isto é, de uma práxis intencionada à transformação social. A descolonização do gênero requer uma compreensão histórica, subjetiva e intersubjetiva da relação dialética oprimir-resistir, tomando como base uma perspectiva interseccional dos sistemas complexos de opressão e das situações concretas vividas pelas pessoas subalternizadas e oprimidas. O feminismo descolonial não se limita a fornecer uma narrativa da opressão de mulheres, mas descortina elementos necessários para que nós mulheres possamos compreender e ultrapassar a situação em que nos encontramos (LUGONES, 2014).

Destarte, para apreender as formas de resistência protagonizadas por mulheres, no contexto de sua formação docente na educação profissional e tecnológica, faz-se necessário retomar aspectos de sua historicidade, numa mirada interseccional. Ao revisitarmos a história da educação profissional no Brasil, não podemos desconsiderar os marcadores de classe e gênero.

No tocante à questão de classe, Saviani (1996, p.160) alerta que, na sociedade capitalista, “o saber é força produtiva” e, assim, o conhecimento se constitui como meio de produção, logo não será repartido de forma igualitária com a classe trabalhadora; pelo contrário será concentrado na mão das classes dominantes de modo a evitar que trabalhadores e trabalhadoras se apropriem desse meio de produção.

Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas sem o saber ele também não pode produzir, porque para dominar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas em “doses homeopáticas”, apenas aquele mínimo para poder operar à produção. É difícil fixar limite, daí porque a escola entra nesse processo contraditório: ela é reivindicada pelas massas trabalhadoras, mas as camadas dominantes relutam em expandi-las (SAVIANI, 1996, p.161).

Essa contradição engendra a dualidade educacional brasileira que oferta programas de educação distintos em função da classe social dos/as estudantes. Essa dualidade educacional demonstra que o direito à educação e o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, no Brasil, sempre foram privilégios das classes abastadas economicamente e, veementemente, negados à classe trabalhadora e aos grupos populares (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014).

Desde a Reforma Francisco Campos<sup>1</sup> na década de 1930 aos atuais programas e políticas de educação profissional e tecnológica, observamos uma conformidade com as demandas dos processos de industrialização e de informatização ditadas pela lógica do capital que visa ao acúmulo de riquezas nas mãos de poucos. Sendo assim, a educação profissional destinada à classe trabalhadora objetiva formar mão de obra barata e preparar estudantes para o exercício de trabalhos precarizados e subalternizados, por meio de programas e cursos aligeirados de formação inicial e continuada. Por meio da oferta – seja por parte do governo ou do Sistema S - de uma qualificação subordinada à lógica de produção capitalista, em detrimento de uma formação política que possibilitaria a inserção crítica na sociedade e no mundo do trabalho, o Brasil nega aos jovens o direito a uma formação básica que lhes habilitaria à participação social e política, bem como inserção qualificada no processo produtivo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014).

Para além do dualismo educacional e da cisão entre formação geral destinada às elites e formação profissional/técnica destinada à classe trabalhadora, que acentua a divisão do trabalho intelectual e do trabalho manual, a história da educação profissional brasileira também é marcada pela divisão sexual do trabalho. O processo de negação do direito à educação e da participação social aos sujeitos das classes trabalhadoras é potencializado se levarmos em conta as desigualdades de gênero e os entraves com que mulheres se deparam para fruírem do direito à educação.

Uma mirada histórica da educação profissional, no Brasil, evidencia a invisibilidade das mulheres e a constante negação de seu direito à educação. Somente em 1911, ouve-se falar de mulheres na educação profissional, quando, então, começaram a funcionar, em São Paulo, as primeiras escolas profissionais oficiais com o foco no ensino das “artes industriais” para os homens e de “economia e prendas manuais” para as mulheres. Essa organização curricular é ideológica e não tem nada de natural, pois se assenta na divisão sexual do trabalho, ou seja,

## ***Mulheres na educação profissional tecnológica: problematizando a formação docente em rodas de conversa***

na construção social da dissociação entre trabalho produtivo e o trabalho reprodutivo (MANFREDI, 2002).

No início do século XX, o avanço das relações capitalistas na vida privada da família culminava na regulação das formas de morar, cuidar, educar e vivenciar a sexualidade, bem como em transformações nos espaços de trabalho (ALVES, 2013). Tendo em vista a necessária formação da classe operária para atender às demandas do mercado de trabalho, a “ideia central era integrar os(as) trabalhadores(as) ao universo dos valores burgueses e intensificar a separação entre o trabalhador e a sua força de trabalho [...]. Para tanto, forjam-se novos costumes que devem ser seguidos por mulheres e homens” (ALVES, 2013, p.280).

De tal forma que, apesar das exigências decorrentes da crescente urbanização e do desenvolvimento comercial e industrial que solicitavam a presença das mulheres no espaço público e sua participação no mundo do trabalho, foi sendo forjada uma representação simbólica da mulher como “esposa-mãe-dona-de-casa, afetiva mais assexuada” e detentora de atributos como “frágil e soberana, abnegada e vigilante” (RAGO, 1997, p.62). Por meio dessa representação, reafirma-se um modelo ideal de família que relega à mulher ao espaço privado e doméstico, lugar que é “determinado pelas necessidades da maternidade e realização das capacidades de trabalho femininas, somado a um discurso médico que procurava nas diferenças biológicas comprovar que a mulher era mais frágil e inferior em relação ao homem” (ALVES, 2013, p.280).

Em consonância a esse imaginário, apregoava-se que a mulher deveria ocupar-se de atividades manuais, de modo a conciliar o exercício profissional sem abandonar as atividades de cuidado e os afazeres domésticos. Instaurava-se, assim, a dupla jornada de trabalho que só poderia ser realizada mediante assentimento do cônjuge, evidenciando como a vida das mulheres, historicamente, vem sendo subordinada aos interesses dos homens.

O Código Civil Brasileiro de 1916, em seu artigo 242, dispunha que a mulher não poderia exercer profissão sem que o marido permitisse (BRASIL, 2000). Definia na força da lei e em discurso público que a mulher não teria autonomia para decidir por si mesma trabalhar ou não. O referido artigo só foi revogado, em 1962, com o advento do Estatuto da Mulher Casada - Lei nº 4.121/62 (BRASIL, 2010), segundo o qual a mulher deixa de ser considerada civilmente incapaz para exercício profissional (MIRANDA, 2011).

Como decorrência desse entrave legal para que as mulheres pudessem se dedicar ao

exercício profissional, há uma dificuldade para levantar dados acerca da participação feminina na educação profissional. Barroso (1982) constata que muitos dados sobre a educação brasileira, até 1970, não foram processados levando em conta a variável de sexo/gênero.

Os dados mapeados sobre a educação profissional das mulheres remontam à inauguração da Escola Profissional Feminina<sup>ii</sup> em São Paulo, a partir de 1911. As atividades desta escola eram destinadas às meninas de 12 anos que haviam concluído o Grupo Escolar. E o “currículo era composto de aulas de Português, Aritmética, Geografia e Desenho Geométrico” dentre outras, além das atividades práticas exercidas nas oficinas, conforme ordem de procura pelas estudantes “Confecção; Rendas e Bordados; Flores e Chapéus” (NOVELLI, 2004, p.7). Aliadas às oficinas de trabalhos manuais, as cadeiras de Desenho e de Economia Doméstica e Puericultura demonstram como o currículo escolar não só legitimava, mas também estruturava e perpetuava a divisão sexual do trabalho, circunscrevendo as mulheres ao espaço doméstico e privado.

Em consonância com Hirata e Kergoat (2007), compreendemos que a problematização da divisão sexual de trabalho requer mais que a constatação das desigualdades na distribuição diferencial de mulheres e homens nos ofícios e profissões, envolve, pois, um movimento que abarque essas desigualdades como decorrentes de uma racionalidade dicotômica que hierarquiza as atividades e profissões para tecer e propagar um sistema de gênero.

Essa breve mirada histórica da educação profissional e tecnológica brasileira descortina o dualismo educacional e a divisão sexual do trabalho como marcas excludentes que reiteram o processo de negação do direito à educação e ao trabalho às mulheres da classe trabalhadora. Certamente, há outros marcadores de diferença – raça/etnia, sexualidades dissidentes, geracionais, deficiências, dentre outros – que potencializam, ainda mais, os processos de exclusão, de desigualdades sociais e de negação de direitos às mulheres. No entanto, esses marcadores não serão discutidos no escopo deste artigo, em função do recorte analítico adotado na pesquisa que deu origem às reflexões, ora, apresentadas.

### **Percurso metodológico e as rodas de conversa**

A investigação que deu origem a este artigo se pautou no enfoque qualitativo. A pesquisa qualitativa abrange o conhecimento da vida humana, em aspectos como linguagem e relações sociais. Isso significa dizer que a denominação qualitativa se define por adentrar o

## ***Mulheres na educação profissional tecnológica: problematizando a formação docente em rodas de conversa***

mundo dos significados das ações e das relações humanas. Neste tipo de pesquisa, essas relações acontecem no ambiente escolar, entre alunas e alunos, professoras e professores e também, entre toda a gestão escolar (MOURA; LIMA, 2014).

O protocolo da investigação foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da instituição sede, e obteve sua aprovação. Sendo assim, os procedimentos metodológicos utilizados só foram concretizados mediante anuência das professoras participantes expressa por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O percurso metodológico da referida investigação se pautou no referencial e nos princípios da Educação Popular, tomando o diálogo, a escuta sensível e a intersubjetividade como fios condutores da metodologia adotada.

A dialogicidade, a escuta sensível e a intersubjetividade são compreendidas como princípios metodológicos que atravessam todo o processo de aproximação e investigação aos sujeitos participantes da pesquisa, dando-se a ver antes, durante e após a realização da entrevista (SOUSA; LIMA, 2022, p. 146).

A fim de ouvir as vozes e apreender os saberes de mulheres com atuação docente na educação profissional e tecnológica foram utilizadas rodas de conversa. Esse procedimento metodológico tem como ancoragem teórica as contribuições da Educação Popular e dos círculos de cultura propostos por Freire (2018) e configuram-se, portanto, como exercício de práxis. Nelas, assim como nos círculos de cultura, “o processo educativo deve orientar-se no sentido de que educandas/os aprendam a ler o mundo e a sua realidade a partir de sua própria cultura, de suas vivências, de suas experiências e das significações que vão sendo atribuídas ao vivido” (SOUSA; DUARTE, 2021, p.35).

As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta (MOURA; LIMA, 2014, p.101).

Com intenção de problematizar as trajetórias de formação docente de professoras que atuam na educação profissional e tecnológica, a referida investigação contou com a participação de seis professoras – uma delas sendo a própria pesquisadora - com idade entre

34 e 46 anos, das quais três fizeram curso técnico ou ensino médio em escolas técnicas. Todas elas possuem formação na área de gestão e negócios (Administração, Ciências Contábeis, Economia e Gestão Empresarial). Cinco das participantes possuem especialização em áreas como gestão de pessoas, controladoria e finanças, educação à distância: planejamento, implantação e gestão, administração com ênfase em logística.

Quanto à jornada de trabalho, essas mulheres possuem carga horária quase completa (34 aulas). A que ministra menos aulas assume uma jornada de 15 horas-aula semanais e a que possui mais aulas tem jornada de 33 horas-aula semanais. Todas as participantes da pesquisa trabalham em outras escolas técnicas estaduais da região em que foi realizada a pesquisa. Quanto à atuação, três professoras ministram aulas apenas no período noturno, em cursos técnicos noturnos, e as outras três trabalham em dois períodos, participando também da formação técnica de adolescentes no Ensino Médio Integrado ao Técnico. Além da docência, duas atuam também em atividades no setor empresarial, duas possuem cargos administrativos como coordenação e orientação educacional em escolas técnicas da região e as outras duas se dedicam exclusivamente ao exercício docente em sala de aula.

#### **As vozes e as dores de professoras: problematizando a formação docente**

Partilhamos com Federici (2019) o entendimento exposto na epígrafe deste artigo de que nós mulheres temos de superar o sentimento de impotência para que sejamos capazes de produzir um trabalho criativo. “No entanto, para traduzir nossas dores e sentimentos em páginas, músicas ou desenhos, devemos ter uma sensação de poder suficiente para acreditar que seremos ouvidas” (FEDERICI, 2019, p.126).

Todavia, não é fácil teorizar a partir da dor e, justamente, por isso hooks<sup>iii</sup> (2017, p.103) destaca a relevância e agradece às mulheres e homens que ousam teorizar a partir deste lugar da dor e da luta e que “expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia”. Ancorando-se na educação como prática da liberdade proposta por Freire (2014), hooks (2017) sabe que a libertação humana é um processo que se concretiza pela práxis, no movimento de agir no mundo e de refletir sobre esta atuação.

Nesse exercício de práxis, ao analisarem seu percurso formativo, as participantes da pesquisa refletiram sobre suas dores, suas lutas e relataram que a escolha pelo exercício do magistério foi inspirada na figura de professoras que tiveram no ensino fundamental e/ou na educação infantil. Ao rememorarem suas professoras, destacaram a postura humanizadora,

## **Mulheres na educação profissional tecnológica: problematizando a formação docente em rodas de conversa**

de acolhimento ou atributos como ser carinhosa, independente, bonita, bem-sucedida, bem vestida, dentre outros, que lhes motivaram a tornar-se professoras. Uma das participantes diz que sua professora de História lhe transmitia a imagem de uma pessoa próspera e agia diferente dos demais: “Lembro-me da professora de história, Elisa. Ela era bonita, bem vestida, passava a imagem de uma pessoa bem sucedida, mulher independente, ela tinha uma postura diferente”.

Outra participante fala da sua experiência de acolhimento e inclusão com a professora da primeira série, em uma escola municipal. Contou que era uma criança muito emotiva e que possuía dificuldades para copiar da lousa e que, percebendo isso, sua professora passou a tratá-la de forma diferente.

*Essa professora eu me lembro de que era muito humana. E ela, assim, eu me apeguei muito a ela. Tanto é que lembro dela até hoje, porque ela me ajudou e ela entendia. Dava carinho, coisa que a gente não tinha, principalmente se a gente pegar há alguns anos atrás que a coisa era mais rígida.*

No relato, a seguir, outra participante da pesquisa diz que foi influenciada pela presença de uma professora em seu curso de graduação na faculdade.

*Lembrei também que minha professora e orientadora do TCC, na faculdade, eu a conheci na área de Logística, ela é dessa área, sempre trabalhou nessa área. Ela foi realmente uma inspiração, porque ela está ali, em meio aos homens só, se for ver. E ela era coordenadora do curso de Logística, na época. Então uma professora mulher acaba inspirando outras meninas também.*

As falas das participantes evidenciam que sua motivação para ingresso na docência foi a identificação com a prática educativa de professoras mulheres que as inspiraram de alguma maneira na escolha de sua carreira profissional. Do mesmo modo, elas consideram que, ao exercerem suas práticas docentes, também acabam inspirando as estudantes mais jovens que ainda não definiram a carreira que pretendem seguir. Por isso, é importante a ampliação de políticas públicas que promovam a equidade de gênero e estimulem a participação das mulheres em diferentes áreas do conhecimento, carreiras e postos de trabalho e esferas de decisão.

Ao refletirem sobre as motivações para atuação na área de gestão e negócios, mencionaram o gosto por lidar com pessoas, ter experiência prévia como gerente comercial ou como jovem aprendiz, a necessidade de gerir o próprio negócio, além da possibilidade de conciliar estudos com carreira profissional e/ou cuidados dos/as filhos/as.

No tocante ao ingresso na carreira docente, uma participante atuou como monitora durante a graduação, a fim de adquirir experiência docente, pois já intencionavam tornar-se professora. Ela diz: “Comecei a dar monitorias na faculdade e depois prestei um processo seletivo na instituição, fui indeterminada em quatro meses”.

E outras participantes relataram que ingressaram na carreira docente como resultado de convite, uma vez que o tornar-se professora não fazia parte de seus planos. “Nunca planejei a docência, fui convidada por uma amiga a participar de um processo seletivo por conta da falta de profissionais na área e acabei me encantando”.

Uma participante da pesquisa relata que foi incentivada a tornar-se professora em função do convite que recebeu de um amigo que coordenava um curso técnico na região. Ele a chamou para dar aulas no curso, pois ela já possuía experiência ministrando aulas como voluntária em sua igreja:

*Você não quer fazer uma tentativa? Eu abro as portas pra você, eu te ajudo, eu te auxilio.” E foi ele que me deu a grande oportunidade, assim, sabe? [...] Só que a única particularidade é que sempre fui voluntária na escola bíblica da igreja, aí o pessoal gostava muito do jeito que eu explicava e aí que comecei a achar que tivesse jeito para a coisa.*

As experiências pessoais das participantes da pesquisa e a motivação pela escolha da área de atuação e para ingresso na carreira docente ilustram bem como o dualismo educacional e a divisão sexual do trabalho influenciam o modo como as mulheres da classe trabalhadora têm vivenciado o seu direito à educação e ao trabalho.

*[...] Aí, a mulher ajuda e os instintos dela vai ser prover primeiro para o filho, aí ela vai se anular e deixar a formação dela para depois. Ou até mesmo a questão do tempo, ela vai falar: ele [o filho] é muito pequeno, mais pra frente eu faço, depois eu volto a estudar e ela acaba protelando isso. E os homens, como pra eles a paternidade não é uma barreira, se é um cara que quer ir pra essa área de ensino e pesquisa, ele não tem impedimento nenhum. Inclusive, muito provavelmente a esposa incentive e ajude ele em casa, ela dá o suporte para ele ir, e o cara vai, e ela fica pra fazer essa gestão da família e uma hora ela volta [a estudar].*

O depoimento da participante da pesquisa ilustra como as escolhas das mulheres, quanto ao exercício profissional, são condicionadas pelas vicissitudes do que é ser mulher em uma sociedade patriarcal, isto é, pela dupla jornada de trabalho. Percebemos, aqui, como tem se perpetuado a representação simbólica da mulher como “esposa-mãe-dona-de-casa” denunciada por Rago (1997, p.62) e como tal representação se configura como empecilho

## **Mulheres na educação profissional tecnológica: problematizando a formação docente em rodas de conversa**

para a inserção de mulheres, no mundo do trabalho.

Nesse sentido, é necessário reconhecer, como elucida Alves (2003), que a propagação de um modelo ideal de família, no qual a mulher permanece assumindo as tarefas de cuidado, mesmo exercendo outras atividades trabalhistas para além da esfera doméstica, concretiza a instauração da dupla jornada de trabalho feminina. Ou seja, as mulheres além de exercerem tarefas de produção – em suas carreiras – também são responsáveis pelas tarefas de reprodução da força de trabalho, ao serem impelidas a assumir gratuitamente os afazeres domésticos e o cuidado das/os filhas/os, cônjuge e da família.

O não reconhecimento dessa dupla jornada de trabalho e a subvalorização do trabalho doméstico e de cuidados caracteriza o que Bengoa (2018, p.36) denomina como “cegueira patriarcal”.

A força de trabalho reproduzida nos lares e entregue ao capital por um valor menor do que de fato vale oculta, assim, uma enorme quantidade de trabalho realizado pelas mulheres, que passa a formar parte da acumulação contínua de capital. (BENGOA, 2018, p.36-37)

É sob as lentes dessa cegueira patriarcal que as mulheres são percebidas no exercício de sua profissão, sendo constantemente subestimadas, questionadas e deslegitimadas. As participantes da pesquisa relataram experiências, em que sua competência profissional foi questionada ou sua argumentação foi silenciada por serem mulheres e/ou jovens.

*Já me deparei em uma situação assim: Você é ex-aluna! Já te dei aula! O que você está fazendo? Tipo, duvidar um pouco do seu trabalho, por em cheque o seu trabalho, a sua competência. [...]*

*Em uma das escolas, [senti] um certo bloqueio de professores mais velhos com os professores mais jovens por duvidar da competência, da capacidade. [...]*

*Eu percebo assim, até mesmo, como exemplo, a reunião, você vai lá e dá sua opinião, que a gente poderia fazer assim e assim, aí vem outro e dá sua opinião e acaba prevalecendo o que ele fala, mesmo que realmente seja muito parecido.*

*Às vezes, ele fala a mesma coisa, só que de forma diferente. A gente percebe, assim, quem têm mais voz acaba sendo os homens, assim, né? Eles acabam se impondo mais.*

As falas, acima, expressam que, embora a presença de mulheres seja significativa em ambientes escolares, nas esferas de decisão a argumentação realizada por homens, comumente, é mais valorizada e acatada. Assim como as argumentação de docentes mais experientes – “mais velhos” – tem maior credibilidade.

Além de serem silenciadas, as participantes da pesquisa relataram que são constantemente questionadas quanto a suas práticas educativas e posturas, sobretudo, por professores homens. Essa ação inquisidora ocorre mesmo quando as mulheres ocupam cargos como gestoras ou orientadoras educacionais, ou seja, mesmo ocupando posições hierarquicamente inferiores no sistema educacional, muitos homens se sentem no direito de questionarem as ações perpetradas por mulheres, simplesmente, porque elas são mulheres.

Ilustrando essa situação, uma das professoras relatou, em uma roda de conversa, um episódio em que encontraram três garrafas de bebidas alcoólicas no banheiro masculino. Por ocupar a função de orientadora educacional, a professora passou nas salas de aula para conversar e problematizar a ocorrência. Em uma das salas, um professor questionou a maneira dela agir.

*Assim que eu saí da sala, ele saiu atrás de mim e falou assim: 'Isso não é jeito de falar com aluno numa situação dessas'. Eu falei: Por que não? E ele: 'Não, você tem que chegar metendo o pé neles, deixa comigo que faço isso nas outras salas'. Falei: 'Não, a função é minha, eu que vou lá falar com eles'. Ele: 'Você é muito dócil para falar com os alunos sobre essa situação'. Eu falei: 'Ué? Não é por isso que eu tenho que sair agredindo todo mundo, eu não sei quem foi, então, eu não posso sair acusando todo mundo'. E assim, ele é bem resistente quanto a essa questão.*

Este depoimento possibilita a interpretação de que o professor considera a “docilidade” como um atributo próprio do ser mulher e incompatível com a situação de conflito vivenciada na escola. Nessa situação, como homem, ele se disponibiliza para mediar a situação agindo de forma agressiva e “metendo o pé” nos alunos, pois na sua percepção a professora – que prefere dialogar e problematizar o ocorrido - não está apta para encaminhar o conflito existente.

Algumas professoras também comentaram que não são apenas os pares e gestores que questionam sua competência, por vezes, também vivenciam essa situação em sala de aula, sendo testadas por estudantes.

*Quando você tem uma classe com alunos homens que trabalham na área, eles te testam. Eu passei isso na logística, eles perguntavam pra mim quando dava aulas de introdução à logística ou movimentação de materiais, eles me faziam perguntinhas, assim, tentando me pegar, sabe? [...]*

*Eu me lembro de situações [em] que o aluno está questionando aquilo só para ter certeza de que você domina aquilo, domina a resposta, o conteúdo.*

## **Mulheres na educação profissional tecnológica: problematizando a formação docente em rodas de conversa**

Para além da denúncia das marcas da colonialidade do poder/do saber e de gênero que vivenciam, as professoras participantes da pesquisa também refletiram sobre as possibilidades de enfrentamento e resistência que podem ser tecidas em seu cotidiano docente. Uma delas, reflete que aproveita a presença de estudantes homens, em cursos como o de Recursos Humanos, composto majoritariamente por mulheres, para problematizar as desigualdades de gênero e fomentar a percepção de que as pessoas podem ir além dos condicionamentos.

*Então tentar assim, não no sentido só de defender a mulher, mas mostrar para eles [estudantes] que assim como eles, nós [mulheres] também temos o direito e ele pode ser o que quiser. [Mostrar que é possível para um homem] trabalhar em uma área de RH e se destacar, assim como uma mulher pode ser cientista, pode ser física, [...] uma CEO.*

Outras professoras mencionaram que procuram desnaturalizar as desigualdades de gênero problematizando, em suas aulas, temas como assédio no ambiente de trabalho, a participação de mulheres no mundo do trabalho, em instâncias políticas de decisão ou mesmo a ocupação de cargos e esferas de decisão. A abordagem das histórias de vidas e narrativas de mulheres – seja das próprias docentes participantes da pesquisa, como de professoras e outras mulheres que lhes inspiraram – também tem sido utilizada como recurso pedagógico para problematizar a presença das mulheres na educação profissional e tecnológica em suas práticas educativas.

Os relatos trazidos pelas docentes revelam que as mulheres têm que mostrar competência, permanentemente, em todas as áreas de atuação. Desde as chamadas públicas para se contratarem apenas professores homens no início do século XX (MACHADO, 2010), passando pela tentativa de se reduzir o currículo das escolas profissionais que atendiam meninas sob a justificativa de que deveriam se dedicar a afazeres domésticos e aos cuidados com a família, educandas e professoras chegam aos dias de hoje sofrendo os reflexos da colonialidade de gênero, sem que as desigualdades de acesso a dadas áreas dos conhecimentos e certos nichos profissionais tenham cessado. Cursos que formam mulheres em maior número contam com mais homens como docentes. Os conhecimentos de professoras são postos à prova por alunos e colegas, ao que parece, sob uma perspectiva enviesada pelo sexismo e pela estrutura patriarcal de poder. As vozes que naturalizam a presença da mulher em atividades ligadas ao cuidado, ao “dom maternal”, são as mesmas

que questionam, estranham, afrontam aquelas que escolheram se dedicar à educação profissional e ao exercício de carreiras tidas como masculinas.

Como vimos, ao longo deste artigo, as mulheres atuantes na docência da área de gestão e negócios sofreram e ainda sofrem, cotidianamente, os efeitos nocivos da colonialidade de gênero. Todavia, não se quedam inertes à opressão de gênero, uma vez que historicamente as mulheres têm resistido e criado respostas para superar os desafios que vivenciam. Como bem destaca Paraíso (2016, p.408) a resistência possui um potencial de transformação e “possibilita criar espaços de combates, de lutas, de insubordinação, de insurreição. A resistência é a criação de possíveis”

### **Considerações**

A criação de possíveis, na perspectiva da Educação Popular, requer a tomada de consciência sobre as relações de poder que afetam a vida das mulheres o que se dá no movimento entre a denúncia e o anúncio. A denúncia de práticas sexistas e patriarcais que negam as vozes, as experiências e existências de mulheres, bem como o anúncio de suas resistências e enfrentamentos à colonialidade de gênero.

No contexto da pesquisa realizada, mesmo que apresentando distintos níveis de consciência<sup>iv</sup> acerca da estrutura patriarcal, as diferentes participantes da pesquisa reconhecem os efeitos nocivos das desigualdades de gênero. A exceção de uma docente, que endossa um discurso conservador religioso que visa perpetuar a divisão sexual do trabalho e o subjugo das mulheres, foi possível perceber iniciativas adotadas pelas demais docentes em suas práticas educativas no sentido de problematizar a naturalização das desigualdades de gênero, seja por meio da exibição de vídeos, de debates durante as aulas, da partilha de experiências de mulheres que atuam na área de gestão e negócios e/ou por meio de suas próprias histórias de vida. Em suas práticas as professoras participantes da pesquisa mostram que procuram tecer fios de uma infrapolítica, como nos fala Lugones (2014), de modo a forjar novos significados sobre formação e atuação das mulheres no mundo do trabalho.

As rodas de conversa constituíram-se como momentos de pronúncia coletiva de mundo, em que as participantes da pesquisa puderam não apenas fazer as denúncias das opressões vivenciadas em seu quefazer docente, mas também anunciar possibilidades de enfrentamento à colonialidade de gênero. Participar das rodas de conversa possibilitou-lhes a apreensão do potencial educativo e transformador da infrapolítica, na medida em que

## **Mulheres na educação profissional tecnológica: problematizando a formação docente em rodas de conversa**

puderam perceber que há resistência nos enfrentamentos cotidianos que são realizados por elas, no exercício docente.

Comprendemos, pois, as rodas de conversa como espaço de escuta sensível e de pronúncia de si. Nelas, as mulheres participantes da pesquisa puderam apreender suas dores, resistências, silenciamentos, contradições, bem como puderam fiar coletivamente possibilidades de enfrentamento aos desafios percebidos, caminhando em direção à tecitura da “teoria como lugar de cura” (HOOKS, 2017).

A cura pode partir da percepção de que a presença de mulheres, como professoras e gestoras na educação profissional e tecnológica, tem servido como inspiração para as estudantes. Um ciclo educativo, em que mulheres inspiram e educam mulheres. Que as mulheres possam seguir tecendo e criando possíveis e se organizando para fazer frente aos avanços neoliberais na educação.

Para mudar a realidade instaurada e naturalizada de desigualdades entre homens e mulheres, é necessário que a palavra não seja privilégio para alguns, mas direito de todas as pessoas. Se a educação profissional e tecnológica pretende preparar estudantes para o mundo do trabalho, é preciso que os currículos abarquem muito mais que a técnica em si, é necessário firmar o compromisso de educar para a liberdade e para a superação das desigualdades de gênero, de classe, de raça/etnia, da estratificação sexual etc. E nesse sentido, como nos ensina Freire (2014; 2018), não há caminhos possíveis que prescindam do diálogo, do reconhecimento mútuo e da busca coletiva pelo ser mais.

### **Referências**

ALVES, Ana Elizabeth Santos. Divisão sexual do trabalho: a separação da produção do espaço reprodutivo da família. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, mai-ago, 2013, p. 271-289.

BARROSO, Carmem. **Mulher, sociedade e estado no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BRASIL. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916**. Código civil brasileiro. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Código civil brasileiro. São Paulo: Saraiva, 2010.

BENGOA, Cristina Carrasco. A economia feminista: um panorama sobre o conceito de reprodução. **Temáticas**, v. 26, n. 52. Campinas, ago-dez, 2018, p. 31-68.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo : Elefante, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, dez, 2014, p. 65-76.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set-dez, 2007, p. 595-609.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, set, 2014, p. 935-952.

MACHADO, Maria Lucia Buher. **Racionalidade, trabalho e “harmonia social”**: configurações do projeto de modernização brasileira e ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba (1930-1960). 2010. 429 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-167.

MANFREDI, Silvia. Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MIRANDA, Maria Bernardete. Homes e mulheres – a isonomia conquistada. **Revista Eletrônica Direito, Justiça e Cidadania**, v.2, n.1, 2011, p.1-31.

MOURA, Adriana de Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, jan-jun, 2014, p. 98-106.

NOVELLI, Giseli. Ensino profissionalizante na cidade de São Paulo: um estudo sobre o currículo da “Escola Profissional Feminina” nas décadas de 1910, 1920 e 1930. In. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 27ª, 2004, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2004, p.1-15.

PARAÍSO, Marlucy. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, set-dez, 2016, p. 388-415.

## **Mulheres na educação profissional tecnológica: problematizando a formação docente em rodas de conversa**

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-142.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar – Brasil 1890-1930.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930/1973.** 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. (org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, p. 151-166.

SOUSA, Fabiana Rodrigues de; DUARTE, Denise Alves. Problematizar sexualidades dissidentes na escola? O que dizem mulheres lésbicas, bissexuais e pansexuais. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.59, set, 2021, p.30-42.

SOUSA, Fabiana Rodrigues de; LIMA, Livia Garcia Morais. História oral e educação popular: reflexões sobre metodologia e práticas de pesquisa pautadas no diálogo e na escuta sensível. **História Oral**, v. 25, n. 2, jul./dez., 2022, p. 135-152.

### **Notas**

---

<sup>i</sup> Tanto a Reforma Francisco Campos como as Leis Orgânicas da década de 1940 só permitiam que estudantes de cursos profissionais ingressassem em Curso Superior no ramo profissional correspondente ao do ensino profissional. Dessa forma, o destino dos/as educandos/as era traçado no ato de ingresso na 1ª série do ciclo básico (ROMANELLI, 1999). Esse problema é atualizado com a Reforma do Ensino Médio sancionada pela lei n. 13415/2017, uma vez que a mesma afeta diretamente o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pondo fim à ideia de integração e negando o direito a uma educação básica comum e igual para todas as pessoas.

<sup>ii</sup> Alusão à Escola Técnica Estadual Carlos de Campo localizada na cidade de São Paulo/SP, no bairro do Brás e inaugurada por meio do Decreto n. 2118-B2, de 28 de setembro de 2011 (NOVELLI, 2004).

<sup>iii</sup> O pseudônimo bell hooks será grafado em letras minúsculas, neste artigo, em conformidade com o posicionamento político adotado pela teórica feminista negra Gloria Jean Watkins, que assim o fazia com objetivo de enfatizar o conteúdo de suas obras.

<sup>iv</sup> Paulo Freire (2018) discorre sobre os níveis de consciência: intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica, que aludem aos modos como os seres humanos se percebem no mundo e como se relacionam entre si e com o mundo. Se na consciência intransitiva, o ser humano ainda não se reconhece como ser histórico e, portanto, não se questiona sobre as estruturas de poder que afetam sua existência, na consciência transitiva crítica o ser humano assume sua historicidade e se engaja no processo permanente de transformação de sua realidade.

## Sobre as autoras

### **Fabiana Rodrigues de Sousa**

Doutora e Mestra em Educação com estágio pós-doutoral no Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco (USF). Educadora popular, membro do Comitê Científico do GT6 de Educação Popular (ANPEd) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos (UFSCar) e participante do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Teorias Críticas Latino-americanas (GPETECLA/USF).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9963-0958> E-mail: [bianalhp@gmail.com](mailto:bianalhp@gmail.com)

### **Bruna Rodrigues Viotto da Cruz**

Mestra em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Professora na Faculdade de Tecnologia de Sumaré e da ETEC Polivalente de Americana.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7128-2840> E-mail: [viotto.brunna@gmail.com](mailto:viotto.brunna@gmail.com)

Recebido em: 28/10/2022

Aceito para publicação em: 09/05/2023