



Trimestral

Índice de autores e assuntos: n.50 (1971/1984), n.72 (1989), n.84 (1991/1992).

A partir do n.121 de 2004, foi acrescida a informação de volume que corresponde ao ano de publicação do periódico.

ISSN 0100-1574

e-ISSN 1980-5314

1. Educação. I. Fundação Carlos Chagas. II. Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC

BASE DE DADOS

Biblat - Bibliografia Latinoamericana en revistas de investigación científica y social (México)
<http://biblat.unam.mx/pt>

BVS Psicologia Brasil - Revistas Técnico-Científicas - Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (Brasil)
<http://www.bvs-psi.org.br>

Dialnet - Fundación Dialnet - Universidad de La Rioja (Espanha)
<https://dialnet.unirioja.es/>

Edubase - Faculdade de Educação/Unicamp (Brasil)
<http://143.106.58.49/fae/default.htm>

Educ@ - Publicações Online de Educação (Brasil)
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>

Google Scholar
<http://scholar.google.com.br/>

HCERES - Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (França)
<http://www.aeres-evaluation.fr/Publications/Methodologie-de-l-evaluation/Listes-de-revues-SHS-de-l-AERES>

Iresie - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México)
<http://www.iisue.unam.mx/iresie/>

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal (México)
<http://www.latindex.unam.mx>

Microsoft Academic Search
<http://academic.research.microsoft.com/>

OEI - Organización de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
<http://www.oei.es/br7.htm>

Psicodoc - Base de Datos Bibliográfica de Psicología (Espanha)
<http://www.psicodoc.org>

REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (Espanha)
https://www.redib.org/recursos/Serials/Record/oai_revista1740

SciELO - Scientific Electronic Library Online (Brasil)
<http://www.scielo.br/>

SciVerse Scopus - The largest abstract and citation database of peer reviewed literatura and quality web sources (Países Baixos)
<http://www.scopus.com/home.url>

PORTAIS ESPECIALIZADOS

Capes - Portal de Periódicos/Qualis (Brasil)
<http://www.periodicos.capes.gov.br/>
<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>

Clase - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)
<http://clase.unam.mx/>

Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (Brasil)
<http://diadorim.ibict.br/handle/1/1047>

Inep/Cibec - BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil)
<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-cibec-ocibec>
http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1

BUSCADORES DE LITERATURA

CIENTÍFICA OPEN ACCESS

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Suécia)
<http://www.doaj.org/>

ERGO - Education Research Global Observatory - Directory of Open Access Scholarly Journals in Education (EUA)
<http://www.ergoobservatory.info/ejdirectory.html>

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

EZB - Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Electronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha)
<http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/index.phtml?bibid=AAAA&colors=7&lang=en>

VERSÃO ONLINE

<http://educa.fcc.org.br>
<http://www.scielo.org>

VERSÃO IMPRESSA

Março 2017
Tiragem: 1.000 exemplares

EDIÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565
CEP: 05513-900 - São Paulo - SP - Brasil
Fax: (11) 3726-1079
Tel.: (11) 3723-3000
Site: <http://www.fcc.org.br>
E-mail: cadpesq@fcc.org.br

SUBMISSÕES ONLINE

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/>

PRODUÇÃO | AUTORES ASSOCIADOS

CONSELHO EDITORIAL

“PROF. CASEMIRO DOS REIS FILHO”

Bernardete A. Gatti
Carlos Roberto Jamil Cury
Dermeval Saviani
Gilberta S. de M. Jannuzzi
Maria Aparecida Motta
Walter E. Garcia

DIRETOR EXECUTIVO

Flávio Baldy dos Reis

COORDENADORA EDITORIAL

Erica Bombardi

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Editorial - Claudio Brites

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Paym Gráfica

COMERCIALIZAÇÃO E ASSINATURAS

Editora Autores Associados Ltda.
Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 - Barão Geraldo
CEP 13084-008 - Campinas-SP
Telefone: (+55) (19) 3789-9000
E-mail: editora@autoresassociados.com.br
Catálogo online: www.autoresassociados.com.br



Fundação Carlos Chagas

APOIO



Ministério da Educação

Ministério da Ciência e Tecnologia



AUTORES ASSOCIADOS



CADERNOS DE PESQUISA

Revista de estudos e pesquisas em educação, publicada desde 1971, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área.

Tem edição trimestral e aceita colaboração segundo as normas constantes do final da revista. A revista

não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.

Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

COMITÊ EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL

Moisés Kuhlmann Júnior

EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

Lúcia Villas Bôas

Yara Lúcia Esposito

COORDENADORA DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTES EDITORIAIS

Camila Maria Camargo de Oliveira

Marcia Caxeta

AUXILIAR DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Poppovic

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

COMISSÃO EDITORIAL

Antonio Flavio Barbosa Moreira
(Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis,
Rio de Janeiro, Brasil)

Bila Sorj
(Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Dermeval Saviani
(Universidade Estadual de Campinas, Campinas,
São Paulo, Brasil)

Elba Siqueira de Sá Barretto
(Universidade de São Paulo e Fundação Carlos Chagas,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Lília Katri Moritz Schwarcz
(Universidade de São Paulo, São Paulo,
São Paulo, Brasil)

Lívia Maria Fraga Vieira
(Universidade Federal de Minas Gerais,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos
(Universidade Federal de Minas Gerais,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Maria Malta Campos
(Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Marli André
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Menga Lüdke
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Nora Krawczyk
(Universidade Estadual de Campinas, Campinas,
São Paulo, Brasil)

CONSELHO EDITORIAL

Almerindo Janela Afonso
(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Carlos Roberto Jamil Cury
(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
e Universidade Federal de Minas Gerais,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Cristián Cox Donoso
(Universidad Diego Portales,
Santiago, Chile)

Eric Plaisance
(Université Paris Descartes, Paris, França)

Guillermina Tiramonti
(Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales,
Buenos Aires, Argentina)

Helena Hirata
(Centre National de la Recherche
Scientifique, Paris, França)

Jacques Velloso
(Universidade de Brasília, Brasília,
Distrito Federal, Brasil)

José Antonio Castorina
(Universidad de Buenos Aires,
Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais
(Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)

Juan Carlos Tedesco
(Instituto Internacional de Planeamiento de la
Educación, Buenos Aires, Argentina)

Luiz Antônio Cunha
(Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Maria de Ibarrola
(Centro de Investigación y Estudios
Avanzados, Cidade do México, México)

Maria do Céu Roldão
(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Marília Pinto de Carvalho
(Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Nikos Kalampalikis
(Université Lumière Lyon 2, Lyon, França)

Richard Wittorski
(École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
de l'Académie de Rouen, Université de Rouen,
Mont-Saint-Aignan, França)

Verena Stolcke
(Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona,
Espanha)

Walter E. Garcia
(Instituto Paulo Freire, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
(Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto,
São Paulo, Brasil)

SUMÁRIO

TEMA EM DESTAQUE

MULHERES EM CARREIRAS DE PRESTÍGIO:
CONQUISTAS E DESAFIOS À FEMINIZAÇÃO

APRESENTAÇÃO 10

Maria Rosa Lombardi

FEMINIZAÇÃO DA ADVOCACIA E ASCENSÃO
DAS MULHERES NAS SOCIEDADES DE ADVOGADOS 16

FEMINIZATION OF LEGAL PROFESSION AND THE ADVANCEMENT OF WOMEN IN LAW FIRMS

FÉMINISATION DU MÉTIER D'AVOCAT ET L'ASCENSION DES FEMMES DANS LES CABINETS D'AVOCATS

FEMINIZACIÓN DE LA ABOGACÍA Y ASCENSO DE LAS MUJERES EN LAS SOCIEDADES DE ABOGADOS

Patrícia Tuma Martins Bertolin

EDITORAS, REPÓRTERES, ASSESSORAS E *FREELANCERS*:
DIFERENÇAS ENTRE AS MULHERES NO JORNALISMO 44

PUBLISHERS, REPORTERS, PRESS OFFICERS AND FREELANCERS:

DIFFERENCES AMONG WOMEN IN JOURNALISM

ÉDITRICES, REPORTERS, ATTACHÉES DE PRESSE ET *FREELANCERS*:

DIFFÉRENCES ENTRE LES FEMMES DANS LE MILIEU DU JOURNALISME

EDITORAS, REPORTERAS, ENCARGADAS DE PRENSA Y *FREELANCERS*:

DIFERENCIAS ENTRE LAS MUJERES EN EL PERIODISMO

Aline Tereza Borghi Leite

NO TRONO DA CIÊNCIA I:
MULHERES NO NOBEL DA FISIOLOGIA OU MEDICINA (1947-1988) 70

IN THE REALM OF SCIENCE I:

WOMEN NOBEL PRIZE IN PHYSIOLOGY OR MEDICINE (1947-1988)

SUR LE TRÔNE DE LA SCIENCE I:

FEMMES PRIX NOBEL DE PHYSIOLOGIE OU DE MÉDECINE (1947-1988)

EN EL TRONO DE LA CIENCIA I:

MUJERES EN EL NOBEL DE FISIOLÓGÍA O MEDICINA (1947-1988)

Luzinete Simões Minella

**DOCÊNCIA DO DIREITO: FRAGMENTAÇÃO INSTITUCIONAL,
GÊNERO E INTERSECCIONALIDADE 94**

LAW COURSES: INSTITUTIONAL FRAGMENTATION, GENDER AND INTERSECTIONALITY

ENSEIGNEMENT DU DROIT: FRAGMENTATION INSTITUTIONNELLE, GENRE ET INTERSECTIONNALITÉ

DOCENCIA DEL DERECHO: FRAGMENTACIÓN INSTITUCIONAL, GÉNERO E INTERSECCIONALIDAD

Maria da Gloria Bonelli

**ENGENHEIRAS NA CONSTRUÇÃO CIVIL:
A FEMINIZAÇÃO POSSÍVEL E A DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO 122**

WOMEN ENGINEERS IN CONSTRUCTION INDUSTRY:

THE FEMINIZATION POSSIBLE AND GENDER DISCRIMINATION

INGÉNIEURES EN CONSTRUCTION CIVILE:

LA FÉMINISATION POSSIBLE ET LA DISCRIMINATION DE GENRE

INGENIERAS EN LA CONSTRUCCIÓN CIVIL:

LA FEMINIZACIÓN POSIBLE Y LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO

Maria Rosa Lombardi

**O “TETO DE VIDRO” NA FRANÇA:
O SETOR PÚBLICO É MAIS IGUALITÁRIO QUE O SETOR PRIVADO? 148**

THE “GLASS CEILING” IN FRANCE:

IS THE PUBLIC SECTOR MORE EGALITARIAN THAN THE PRIVATE SECTOR?

LE “PLAFOND DE VERRE” EN FRANCE:

LE PUBLIC PLUS ÉGALITAIRE QUE LE PRIVÉ?

EL “TECHO DE VIDRIO” EN FRANCIA:

¿EL SECTOR PÚBLICO ES MÁS IGUALITARIO QUE EL PRIVADO?

Catherine Marry, Sophie Pochic

**PERCORRENDO LABIRINTOS: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS DE
ESTUDANTES DE ENGENHARIAS E LICENCIATURAS 168**

TRAVERSING MAZES: PATH AND CHALLENGES OF ENGINEERING AND TEACHING
DEGREE STUDENTS

PARCOURIR DES LABYRINTHES: TRAJECTOIRES ET DÉFIS DES ÉTUDIANTS EN INGÉNIERIE
ET LICENCES

RECORRIENDO LABERINTOS: TRAYECTORIAS Y DESAFÍOS DE ESTUDIANTES DE INGENIERÍAS
Y LICENCIATURAS

Lindamir Salete Casagrande, Ângela Maria Freire de Lima e Souza

**ESCOLHAS PROFISSIONAIS E IMPACTOS NO DIFERENCIAL SALARIAL
ENTRE HOMENS E MULHERES 202**

PROFESSIONAL CHOICES AND IMPACTS ON THE WAGE DIFFERENTIAL BETWEEN
MEN AND WOMEN

CHOIX PROFESSIONNELS ET IMPACTS SUR LES DIFFÉRENCES SALARIALES ENTRE
HOMMES ET FEMMES

ELECCIONES PROFESIONALES E IMPACTOS EN EL DIFERENCIAL SALARIAL ENTRE
HOMBRES Y MUJERES

Regina Madalozzo, Rinaldo Artes

ARTIGOS

**NOVAS TENDÊNCIAS OU VELHAS PERSISTÊNCIAS?
MODERNIZAÇÃO E EXPANSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL 224**

NEW TRENDS OR PERSISTENT INEQUALITIES?

MODERNIZATION AND EDUCATIONAL EXPANSION IN BRAZIL

NOUVELLES TENDANCES OU INÉGALITÉS PERSISTANTES?

MODERNISATION ET EXPANSION ÉDUCATIVE AU BRÉSIL

¿NUEVAS TENDENCIAS O VIEJAS PERSISTENCIAS?

MODERNIZACIÓN Y EXPANSIÓN EDUCACIONAL EN BRASIL

Murillo Marschner Alves de Brito

**GÊNERO E CUIDADO EM POLÍTICAS:
SALAS DE ACOLHIMENTO DO PROJÓVEM URBANO 264**

GENDER AND CARE IN SOCIAL INCLUSION POLICIES:

WELCOME ROOMS OF THE URBAN PROJÓVEM PROJECT

GENRE ET CARE DANS LES POLITIQUES D'INCLUSION SOCIALE:

SALLES D'ACCUEIL DO PROJÓVEM URBANO

GÉNERO Y CUIDADO EN POLÍTICAS:

SALAS DE ACOGIDA DEL PROJÓVEM URBANO

Mary Garcia Castro, Miriam Abramovay

**ANÁLISIS DE GÉNERO DE LAS ESTRATEGIAS DE CUIDADO
INFANTIL EN URUGUAY 292**

GENDER ANALYSIS OF CHILD CARE STRATEGIES IN URUGUAY

ANALYSE DE GENRE DES STRATÉGIES DE GARDE D'ENFANTS EN URUGUAY

ANÁLISE DE GÊNERO DAS ESTRATÉGIAS DE CUIDADO INFANTIL NO URUGUAI

Karina Batthyány, Natalia Genta, Sol Scavino

MULHERES E FILHOS MENORES DE TRÊS ANOS: CONDIÇÕES DE VIDA 320

WOMEN WITH CHILDREN UNDER THREE YEARS: LIFE CONDITIONS

FEMMES MÈRES D'ENFANTS DE MOINS DE TROIS ANS: CONDITIONS DE VIE

MUJERES E HIJOS MENORES DE TRES AÑOS: CONDICIONES DE VIDA

Fabiana Silva Fernandes, Nelson Gimenes, Juliana dos Reis Domingues

**LA IDENTIDAD NEGADA: HISTORIA Y SUBALTERNIZACIÓN CULTURAL
DESDE TESTIMONIOS ESCOLARES MAPUCHE 342**

THE DENIED IDENTITY: HISTORY AND CULTURAL SUBALTERNIZATION FROM MAPUCHE
STUDENTS' TESTIMONIES

L'IDENTITÉ NIÉE: HISTOIRE ET SUBALTERNISATION CULTURELLE, À PARTIR DE TÉMOIGNAGES
D'ÉTUDIANTS MAPUCHE

A IDENTIDADE NEGADA: HISTÓRIA E SUBALTERNIZAÇÃO CULTURAL A PARTIR DE
TESTEMUNHOS ESCOLARES MAPUCHE

Omar Turra, Desiderio Catrquir, Mario Valdés

A FABRICAÇÃO DA TEORIA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 358

THE MAKING OF THE THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS

LA FABRICATION DE LA THÉORIE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

LA ELABORACIÓN DE LA TEORÍA DE REPRESENTACIONES SOCIALES

Ivana Marková

INSTRUÇÕES A AUTORES 376

TEMA

EM

DESTAC

**MULHERES EM CARREIRAS DE PRESTÍGIO:
CONQUISTAS E DESAFIOS À FEMINIZAÇÃO**

QUE

MULHERES EM CARREIRAS DE PRESTÍGIO: CONQUISTAS E DESAFIOS À FEMINIZAÇÃO

É DE CONHECIMENTO PÚBLICO QUE, NOS ÚLTIMOS 40 ANOS, AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS das jovens se diversificaram e seu interesse por carreiras tradicionais e prestigiadas, que outrora foram reservadas aos homens, cresceu e se consolidou. Os trabalhos que compõem este dossiê tratam de carreiras em que a presença masculina já foi majoritária e informam que, na década de 2010, 54% dos empregos para jornalistas, 44% dos empregos para médicos, 51% dos empregos para profissões jurídicas, mas somente 18% dos postos de trabalho para engenheiros, eram ocupados por mulheres. A feminização nesta última profissão tem acontecido de forma menos intensa e mais lenta do que nas demais, continuando a ser um nicho masculino de trabalho.

O debate sobre a feminização não pode prescindir de uma perspectiva histórica, uma vez que essas conquistas são relativamente recentes, nem de levar em conta os diferenciais de intensidade e ritmo que esse processo assume nas mais variadas profissões. Não pode prescindir, igualmente, da constatação de que a feminização tem contribuído para um processo de polarização entre mulheres profissionais nas mais diversas áreas de atividade. Isto é, de um lado, cada vez mais mulheres assumem postos de trabalho como engenheiras, advogadas, médicas, jornalistas – para se referir apenas às profissões em análise neste dossiê, sendo que a maioria permanece acantonada nas bases das pirâmides hierárquicas de empresas públicas, privadas e de outras instituições. Por outro, ascender a postos de gerência e direção de alto escalão, bem

como integrar nichos profissionais de poder e reconhecimento social, continua a ser um desafio que apenas poucas conseguem vencer.

Boa parte dos artigos que compõem este dossiê incorpora essa perspectiva dual, seja analisando ambos ou enfatizando apenas um desses dois polos.

Aline Tereza Borghi Leite e Patrícia Tuma Bertolin assinalam a existência dessa polaridade entre as jornalistas e advogadas em seus artigos e identificam a feminização como um dos determinantes das mudanças que estão se dando nessas profissões. As duas estão se transformando internamente, com tendências à especialização, que acentua a divisão do trabalho, à inovação tecnológica, que simplifica, destrói e recria funções, alterando a organização da qualificação e as hierarquias, à alteração dos tipos de vínculo e das condições de trabalho, à perda de autonomia e da autoridade profissional, à alteração nos padrões de rendimento e à maior heterogeneidade do grupo em termos de sexo, classe social e qualidade da formação.

O texto de Patrícia Bertolin discute o amálgama de fenômenos e condições sociais e econômicas que vêm atuando na transformação do tradicional modelo de exercício da advocacia no país. O artigo traz resultados de investigação na cidade de São Paulo, em grandes escritórios de advocacia conhecidos como Sociedades de Advogados, em que a grande maioria das mulheres é Advogada Empregada ou Associada e está situada na base da pirâmide hierárquica dos escritórios. A autora focaliza as dificuldades das advogadas para ascender à mais alta categoria hierárquica, integrando o corpo jurídico do escritório na posição de Sócia Efetiva e identifica que esse “teto de vidro” tem sido justificado por concepções que imputam incompatibilidade entre o fato de ser mulher, ser mãe e o exercício da advocacia nesse segmento.

Aline Tereza Borghi Leite entrevista *freelancers* e empregados que trabalhavam para empresas e para assessorias de imprensa na cidade de São Paulo, e reitera que a profissão está em transformação. O novo perfil de jornalista é feminino, jovem, diplomado e pós-graduado. A feminização do jornalismo vem se dando juntamente com o aumento da profissionalização e da precarização das relações e condições de trabalho da categoria, aliados a um processo interno de segmentação da profissão. Como em outras profissões, contudo, um maior número de mulheres não significou incremento proporcional desse sexo nas altas posições das hierarquias profissionais, em que o acesso ao poder é estruturado pelo gênero. A autora ressalta ainda as diferenças entre mulheres jornalistas dos segmentos estudados, associando-as a diferentes perfis demográficos, de escolaridade e de classe social, percebidos por meio da análise dos seus discursos.

Estudos voltados para o outro polo, a saber, mulheres que desafiaram a hegemonia masculina e se inseriram em nichos ou cargos

prestigiados nas suas profissões, como a docência universitária, as funções de comando nos canteiros de obra, as diretorias e gerências de alto escalão, ou receberam prêmios científicos, compõem nos artigos de Luzinete Simões Minella, Maria da Gloria Bonelli, Maria Rosa Lombardi e Catherine Marry e Sophie Pochic.

Luzinete Simões Minella se debruçou sobre as trajetórias das cinco cientistas pioneiras laureadas com o Prêmio Nobel em Medicina ou Fisiologia, entre 1947 e 1988. Nascidas entre o final do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX, os estudos dessas cientistas contribuíram para o avanço do tratamento de várias doenças e de distúrbios de origem genética e neurológica. Com base em suas autobiografias, nos discursos e palestras que proferiram durante as solenidades de premiação, a autora analisa e compara suas origens, sua formação, ressaltando as interferências de gênero que todas enfrentaram no decorrer das suas carreiras como pesquisadoras científicas, em áreas marcadas por fortes hierarquias de gênero e raça/etnia.

Maria da Gloria Bonelli reflete sobre professores universitários do Direito em sua diversidade atual e afirma a importância de considerar marcadores sociais de classe, sexo, raça e orientação sexual na análise dessa categoria, no contexto atual de estratificação do ensino do Direito e de proliferação de discursos como o profissionalismo e o gerencialismo no campo profissional. Sob a normatização e a padronização do ensino do Direito, vicejaria uma diversidade de perfis de sujeitos docentes (40% são do sexo feminino), que, por sua vez, contribuiria para deslocar a imagem e a identidade da profissão da sua tradicional posição fixa e central – homem branco de classe média alta –, nas experiências e identificações de parte de seus membros. A autora anuncia projeto de pesquisa para estudar transformações na área jurídica, considerando as mudanças na formação e no exercício da profissão, mas também o novo perfil dos docentes e suas repercussões sobre a construção da identidade profissional do/a advogado/a.

Maria Rosa Lombardi também se interessa pela identidade profissional do/a Engenheiro/a de Obras ou Engenheiro/a – residente no segmento Edificações habitacionais da construção civil, apontando fortes indícios da imbricação entre práticas de trabalho e de assédio moral e de gênero na construção daquela identidade. Para esses/as profissionais, em geral, o assédio moral não é visto como tal, sendo banalizado e naturalizado, entendido como parte integrante da formação prática, indispensável para a sua legitimação como engenheiro/a de obra. O artigo prioriza as trajetórias e os desafios enfrentados por várias gerações de mulheres que trabalham/ram como Engenheiras-residentes ou Coordenadoras de obras, cargos de autoridade e poder, masculinos por excelência. Além do assédio moral que atinge ambos os sexos, elas devem ainda lidar com as discriminações de gênero e com o assédio sexual dos seus superiores.

Essa cultura masculina e machista forjada na construção de habitações e nos canteiros de obra pode ser considerada como um dos empecilhos à feminização da engenharia de obras.

Catherine Marry e Sophie Pochic vão discutir a crença, largamente disseminada nos estudos feministas, segundo a qual o setor público beneficia as mulheres por tratar com mais igualdade ambos os sexos. Os resultados de diversos estudos realizados junto aos setores público e privado na França na década de 2010 vêm mostrando que não há maior igualdade entre os sexos no setor público, principalmente quando se trata do acesso aos altos níveis de gerência e direção das carreiras de estado e das empresas públicas e privadas. O “teto de vidro” é uma realidade e fatores semelhantes explicam sua existência nos dois setores, em seus mais diversos segmentos. Por exemplo, o maior prestígio dos diplomas iniciais masculinos, quando comparados aos femininos, permite a eles ascender mais rápido aos postos mais altos; quando marido e mulher são diretores, a gestão das carreiras no âmbito conjugal normalmente privilegia a carreira do homem; a responsabilidade pelas tarefas domésticas e pelo cuidado dos filhos e da família ainda é, quase exclusivamente, da mulher, prejudicando a sua carreira; as promoções costumam se basear nas redes de contatos, que são majoritariamente masculinas. Se há vantagens particulares para as mulheres no emprego público, elas residem na esfera do acesso ao emprego e à progressão regular nas carreiras até um determinado nível da hierarquia apenas.

Finalmente, dois artigos refletem sobre as razões de escolha das profissões e estabelecem comparações entre carreiras. O primeiro deles investiga por que os/as alunos/as de graduação em engenharia e nas licenciaturas continuam a fazer escolhas profissionais previsíveis para o seu sexo e o segundo procura conhecer os perfis dos trabalhadores que optam por diferentes ocupações e, em decorrência, por patamares de remuneração diferentes, analisando suas características pessoais e suas escolhas profissionais.

Lindamir Salete Casagrande e Ângela Maria Freire de Lima e Souza procuraram conhecer quais razões ainda levam alunos/as à escolha de carreiras “adequadas socialmente” para cada um dos sexos e também a transgredirem essas expectativas. Analisam as escolhas de alunos e alunas matriculados em cursos de Engenharia Mecânica e Civil e de Licenciatura em Letras e Matemática em duas universidades federais, uma situada na região Sul e outra no Nordeste, considerando sexo, raça/cor, renda familiar e região do país como variáveis de cruzamento para caracterizar os sujeitos pesquisados e suas escolhas de forma comparativa. Entre outros achados da pesquisa, está a percepção dos/as alunos/as a respeito de um maior nível de dificuldades enfrentado pelas mulheres nas universidades, meio permeado de violência simbólica, em que os obstáculos às vezes não são percebidos mas efetivamente interferem na

trajetória acadêmica das jovens e na sua posterior inserção no mercado de trabalho.

Regina Madalozzo e Rinaldo Artes investigam as escolhas profissionais dos indivíduos, levando em conta algumas variáveis demográficas, sobre a situação conjugal, sobre o trabalho e a remuneração. Com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad –, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, submetidos a procedimentos estatísticos, os autores constroem uma classificação das ocupações, discriminando as ocupações de prevalência masculina, de prevalência feminina e integradas ou mais igualitárias em termos da participação dos sexos. Aprofundam a análise nas “profissões imperiais”, a Advocacia, a Engenharia e a Medicina. Os autores verificaram que, se, de modo geral, as mulheres ganham menos que os homens, nas profissões imperiais e no setor público, seus ganhos tendem a se aproximar daqueles do sexo masculino, exceção feita à Engenharia: nessa profissão, em que as jornadas de trabalho são mais extensas e não variam segundo o sexo, houve a maior diferença salarial entre homens e mulheres (67%).

Para finalizar esta Apresentação, é imperioso ressaltar que os autores dos artigos deste dossiê entenderam que a feminização é um processo complexo, heterogêneo e ambíguo, não fixo, sujeito a inúmeras influências e a avanços e retrocessos. A feminização numérica, também chamada de feminilização, indica apenas a diminuição da exclusão de um sexo em relação ao outro e não é sinônimo de igualdade, embora não deixe de significar as inegáveis conquistas das mulheres no mundo do trabalho e das profissões. Como todos os trabalhos demonstraram, porém, no processo de feminização de uma profissão outrora masculina, reproduz-se internamente a divisão sexual do trabalho e se reconfiguram as relações de poder, assim como persistem as concepções de gênero que geram discriminações e violências simbólicas e explícitas contra as mulheres, que desvalorizam as profissionais e obstaculizam as suas carreiras.

MARIA ROSA LOMBARDI
mrlombardi455@hotmail.com

TEMA EM DESTAQUE

FEMINIZAÇÃO DA ADVOCACIA E ASCENSÃO DAS MULHERES NAS SOCIEDADES DE ADVOGADOS

PATRÍCIA TUMA MARTINS BERTOLIN

RESUMO

O artigo trata dos processos de internacionalização e feminização da advocacia, que no Brasil ocorreram simultaneamente à estratificação da profissão. O ingresso maciço de mulheres na advocacia não conseguiu reverter a lógica masculina com que ela foi construída, no início do século XX, estando as mulheres concentradas nos estágios iniciais da carreira. A pesquisa apresentada investigou os principais obstáculos e as estratégias utilizadas pelas mulheres para ascender profissionalmente em dez das 20 maiores sociedades de advogados da capital paulista.

**IGUALDADE DE OPORTUNIDADES • MULHERES • ASCENSÃO PROFISSIONAL •
FAMÍLIAS**

FEMINIZATION OF LEGAL PROFESSION AND THE ADVANCEMENT OF WOMEN IN LAW FIRMS

ABSTRACT

The article deals with the processes of internationalization and feminization of law which, in Brazil, occurred simultaneously with the stratification of the profession. The massive entry of women into law firms could not reverse the male logic on which it was built, in the early 20th century, as women were concentrated in the early stages of the career. This study examined the main obstacles and the strategies used by women to rise professionally in ten of the twenty largest law firms in the city of São Paulo.

EQUAL OPPORTUNITIES • WOMEN • PROFESSIONAL ASCENSION • FAMILY

FÉMINISATION DU MÉTIER D'AVOCAT ET L'ASCENSION DES FEMMES DANS LES CABINETS D'AVOCATS

RÉSUMÉ

Cet article traite des processus d'internationalisation et de féminisation du métier d'avocat qui, au Brésil, se sont produits en même temps que la stratification de cette profession. L'entrée en masse des femmes dans celle-ci n'a pas réussi à renverser la logique masculine de sa construction au début du XX siècle, les femmes étant toujours concentrées dans les niveaux les plus bas de la carrière d'avocat. Cet étude examine les principaux obstacles rencontrés par les femmes et aux stratégies qu'elles utilisent pour gravir les échelons professionnellement dans dix des vingt plus grands cabinets d'avocats de la ville de São Paulo.

**ÉGALITÉ DE CHANCES • FEMMES • ASCENSION PROFESSIONNELLE •
FAMILLES**

FEMINIZACIÓN DE LA ABOGACÍA Y ASCENSO DE LAS MUJERES EN LAS SOCIEDADES DE ABOGADOS

RESUMEN

El artículo trata de los procesos de internacionalización y feminización de la abogacía, que en Brasil ocurrieron simultáneamente a la estratificación de la profesión. El ingreso masivo de mujeres en la abogacía no logró revertir la lógica masculina con la que ella fue construida, al inicio del siglo XX, estando las mujeres concentradas en las fases iniciales de la carrera. El estudio presentado investigó los principales obstáculos y las estrategias utilizadas por las mujeres para ascender profesionalmente en diez de las 20 mayores sociedades de abogados de la capital de São Paulo.

**IGUALDAD DE OPORTUNIDADES • MUJERES • ASCENSIÓN PROFESIONAL •
FAMILIAS**

E

STE ARTIGO TRATA DA ASCENSÃO DAS ADVOGADAS AO TOPO DA CARREIRA NOS MAIORES escritórios brasileiros que se estruturam como sociedades de advogados. Tendo em vista a abundância de literatura sobre os óbices encontrados pelas profissionais da advocacia para chegar aos últimos estágios da carreira, em nível global, fez-se importante investigar se isso também ocorreria no Brasil e, caso positivo, mapear essas barreiras.¹

Para a contextualização do problema, é importante entender essa forma de advocacia. No Brasil, a profissão tem sido exercida fundamentalmente de três maneiras:

- um ou alguns poucos advogados, em um modesto escritório, atendendo a clientes, geralmente pessoas físicas, em pequenas ações, como divórcio, despejo, reclamações trabalhistas de pequena monta, entre outras;
- alguns advogados reunidos em escritórios um pouco maiores, especializados em determinada(s) área(s) do Direito, na maioria das vezes encabeçados por um jurista bastante conhecido. Esses são os chamados “escritórios boutique” e costumam ser contratados inclusive por outros escritórios, para elaborar pareceres na área de sua especialidade;
- escritórios médios ou grandes – por vezes muito grandes, contando com centenas de advogados e várias unidades, no território nacional e mesmo no exterior – estruturados no formato de sociedade de advogados, voltados para atender exclusivamente a empresas, em geral estrangeiras ou multinacionais, em suas mais diversas questões jurídicas no país.

É nessa terceira forma de exercício da advocacia que a pesquisa se insere, mas não em qualquer sociedade de advogados – apenas nas maiores, segundo o *ranking* internacional *Chambers and Partners*. Foram pesquisados os escritórios cujos sócios responderam alguma(s) das incessantes tentativas da pesquisadora de travar contato via correspondência eletrônica. Até então, não havia total clareza do modelo internacionalizado de advocacia, em que as mulheres são a maioria dos profissionais,

¹ Este artigo resulta da pesquisa de pós-doutorado *Mulheres na advocacia: padrões masculinos de carreira ou telhado de vidro*, realizada junto ao Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, em 2015, sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Rosa Lombardi. A pesquisa qualitativa desenvolvida para esse fim foi aplicada em dez das maiores sociedades de advogados *full service*, aquelas que oferecem ao cliente atendimento em diversas áreas do Direito, atendendo a demandas contenciosas, societárias e consultivas, da capital paulista, segundo o *Chambers and Partners*, edição de 2014. O *ranking* internacional *Chambers and Partners* é considerado um dos mais qualificados no mundo; utiliza, para a classificação das maiores sociedades de advogados, cerca de 150 pesquisadores que ouvem profissionais da advocacia e clientes do mundo todo, adotando os critérios supramencionados (para mais informações, ver <http://www.chambersandpartners.com/>). Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas a 32 advogados desses dez escritórios, de ambos os sexos, com o objetivo de compreender o funcionamento dessas sociedades e como ocorre a ascensão profissional nesses lugares.

pelo menos na base. Delineada essa forma de exercício da profissão, após algumas entrevistas realizadas com sócios fundadores e com sócios gestores desses escritórios, criaram-se as condições para a compreensão da carreira e da ascensão dos/as advogados/as, o que foi possível principalmente a partir das entrevistas realizadas com mulheres, em diversos estágios da carreira.

UMA ADVOCACIA INTERNACIONALIZADA E FEMINIZADA

Na segunda metade do século XX, as mulheres passaram a estar cada vez mais presentes em profissões superiores outrora consideradas “bastiões masculinos”, evidenciando a ocorrência de situações antes impensadas no exercício profissional (LE FEUVRE, 2008). Simultaneamente, a advocacia passou por transformações substantivas, deixando de ser exercida quase que exclusivamente por advogados sozinhos ou associados a poucos colegas, atendendo àqueles que os procurassem, nas mais diversas questões jurídicas, de ações de despejo a divórcios.

Durante as últimas décadas do século XX, ocorreu em quase todo o mundo o fenômeno aqui designado de internacionalização da advocacia, marcado pelo surgimento de grandes sociedades de advogados para atender a corporações estrangeiras em suas questões jurídicas, das mais diversas ordens, com a adoção de um padrão internacional na prestação dos serviços, vinculado ao desempenho e à gestão.

A multiplicação dessas sociedades se deu, principalmente, a partir dos anos 1990, com a globalização da economia, que propiciou a difusão de uma forma geral de prestação de serviços advocatícios, passando a constituir parte importante do mercado de advocacia privada no Brasil, onde, segundo a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB –, existem cerca de 35 mil desses escritórios, dos quais mais de 15 mil encontram-se no Estado de São Paulo.²

No Brasil, a internacionalização da advocacia foi uma estratégia de negócios de uma elite dessa tradicional profissão, que até os anos 1990 era exercida principalmente por profissionais liberais em escritórios de pequeno e médio portes. Naquele período, ocorreu um *boom* de cursos jurídicos privados, com o considerável aumento da participação feminina, além da ampliação das especializações, principalmente nas áreas empresariais, como uma resposta às muitas privatizações e terceirizações levadas a efeito pelo governo. Essas privatizações foram responsáveis pelo fechamento de departamentos jurídicos de empresas, que passaram a contratar escritórios para a realização desses serviços (BONELLI, 2013).

A Tabela 1 mostra o crescimento do número de profissionais, de ambos os sexos, inscritos na seccional paulista da OAB, a partir dos anos

² Os números foram fornecidos via e-mail pela Comissão para as Sociedades de Advogados da Seccional Paulista da Ordem dos Advogados do Brasil, em 5/5/2015.

1930, permitindo observar tanto a proliferação desses profissionais, quanto o processo de feminização da profissão, ao longo das décadas.

TABELA 1
ADVOGADOS INSCRITOS NA SECCIONAL PAULISTA DA ORDEM DOS
ADVOGADOS DO BRASIL – OAB –, POR SEXO – 1930-2010

DÉCADAS	HOMENS	MULHERES
1930	376	3
1940	895	28
1950	2.055	177
1960	6.419	1.289
1970	19.919	6.724
1980	25.708	16.769
1090	37.153	33.173
2000	61.475	65.573
2010	25.903	27.826

Fonte: OAB-SP Assessoria de Imprensa, 2014.

Como se pode verificar, houve expressivo crescimento do número de mulheres ingressantes no quadro de inscritos na OAB-SP, o que também ocorreu nas outras seccionais da entidade. A despeito desse aumento quantitativo, não se pode perder de vista que os processos de feminização das profissões envolvem, também, componentes quantitativos e alterações importantes no mercado de trabalho e no modo de exercício das profissões (LOMBARDI, 2013).

Muitas vezes o ingresso das mulheres em um campo profissional é acompanhado de um processo de *closure* (fechamento), consistente na “manutenção do monopólio de determinadas habilidades por alguns atores sociais” (JUNQUEIRA, 2001). O processo de “fechamento” nos grandes escritórios se traduz em estrutura hierárquica e cada vez maior divisão sexual do trabalho (PINNINGTON; SANDBERG, 2013).

Segundo Bonelli *et al.* (2008, p. 268), a feminização da advocacia é simultânea a uma estratificação da profissão, em que “a intensificação da divisão social do trabalho foi acompanhada da divisão sexual do trabalho”. Assim, a lógica que tem marcado a feminização da profissão se coaduna com o próprio objeto de investigação nesta pesquisa, pois teria garantido um exército de reserva de mão de obra, submetido a condições inferiores de trabalho (DAVIES, 1996³ apud BOLTON; MUZIO, 2007).

Durante a década de 1990, a ideologia neoliberal produziu forte impacto sobre o mundo do trabalho. No que diz respeito à advocacia, os tradicionais escritórios, que tinham como principais características a independência e a pessoalidade no relacionamento com os clientes, cederam espaço às sociedades de advogados, atuando por meio de governança fundada em princípios empresariais. Essas sociedades, zelosas da sua “marca” e atuando em todas as áreas do direito empresarial, estão

3

DAVIES, C. The sociology of the professions and the profession of gender. *Sociology*, v. 30, n. 4, p. 661-678, 1996.

aptas a prestar assessoria jurídica a clientes estrangeiros nos mesmos moldes dos escritórios dos países-sede das corporações que as procuram.

Um dos sócios fundadores do Escritório A, 66 anos, graduado em Direito pela Universidade de São Paulo e pós-graduado em Administração pela Fundação Getúlio Vargas, aqui identificado como E18, fez um relato de significativa importância, a seguir transcrito:

E18: Nos anos 1990, nós percebemos as oportunidades na área de privatização, acho que antes da nossa concorrência, nos preparamos. Quando começou a privatização, na verdade, o Brasil não estava também em uma época muito boa, os investidores estrangeiros estavam retraídos. E a gente percebeu que a oportunidade maior estava, na verdade, em trabalhar para o governo, como consultor do BNDES [Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social] na ocasião, do que do lado do comprador. Então, começamos a nossa atuação na privatização do lado do vendedor, digamos assim, para o governo. E à medida que o Brasil foi melhorando, nós passamos a atuar pelo lado dos compradores. E a privatização, então, possibilitou o crescimento das demais áreas do escritório. O objetivo nosso sempre foi ter um escritório que atendesse em todas as áreas, o que a gente chama de *full service*.

A partir de então, esses escritórios desenvolveram diversas estratégias para a sua internacionalização, tais como participação em redes internacionais de escritórios, associação a escritórios estrangeiros, treinamento de advogados brasileiros em grandes sociedades de advogados estrangeiras e “ranqueamento” internacional dos escritórios.

O Provimento n. 91/2000, do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, estabelece restrições à associação de escritório de advocacia brasileiro com banca estrangeira, sendo que o profissional estrangeiro credenciado para atuar no exterior fica proibido de prestar serviços jurídicos no Brasil, a menos que seja autorizado pela OAB ao exercício da atividade de consultor em direito estrangeiro correspondente ao seu país ou estado de origem, o que não abrange o exercício do procuratório judicial e a assessoria ou consultoria em direito brasileiro. Ainda assim, nesta pesquisa, foi possível verificar que ocorre efetiva cooperação entre escritórios de advocacia nacionais e estrangeiros.

Todas essas sociedades de advogados participam de redes internacionais – e mesmo mundiais – de escritórios, como a *Lex Mundi*, a *Interlex*, o *Clube de Abogados*, o *World Law Group* e a *Terralex*, já que, em sua maioria, voltam-se principalmente para o atendimento a empresas estrangeiras ou multinacionais atuantes no mercado brasileiro (DI GIACOMO FILHO, 2004). Essas redes publicam anualmente um guia que possibilita a seus membros (e clientes) o acesso rápido aos contatos

dos escritórios e dos seus profissionais, no mundo inteiro, o que indica um padrão internacional no exercício da advocacia.

Os advogados são incentivados a realizar *Master of Laws* – LLM – em diversos países e a trabalharem ou estagiarem em escritórios estrangeiros – prática denominada de *Attorney Training Program* – ATP –, enquanto dura o curso. Muitos escritórios financiam o LLM e intermedeiam a colocação de seu advogado no escritório-parceiro no exterior, o que serve, mais do que ao aprendizado do direito estrangeiro, à adaptação do advogado ao modelo gerencial de advocacia e, principalmente, ao estabelecimento de uma rede de contatos e futuros clientes no exterior.

Em face da proibição de *marketing* para os advogados por parte da OAB, o mercado de advocacia utiliza *rankings*, que apontam para os profissionais que se destacam. O *Chambers and Partners* foi o *ranking* utilizado para a delimitação do campo desta pesquisa, por ser aceito em nível global e contar com um grande número de profissionais que entrevistam durante o ano inteiro empresas, clientes e escritórios, a fim de classificá-los.

Trata-se de uma advocacia marcada pela performatividade e pelo gerencialismo. Segundo Ball (2005), performatividade consiste na construção de indicadores para classificar e avaliar, diferenciando os profissionais em termos de resultados: o “gerencialismo busca inculcar performatividade na alma do trabalhador” (p. 545).

Esses são os principais aspectos do modelo de advocacia que se disseminou no Brasil a partir da segunda metade do século XX, tendo se consolidado nos anos 1990, cuja estruturação da carreira pesquisamos.

AS CARREIRAS NAS SOCIEDADES DE ADVOGADOS

A maior parte dessas sociedades não trabalha com advogados empregados, sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT –, mas sim com profissionais contratados como associados, que, na maior parte das sociedades pesquisadas, são aqueles que desempenham sua atividade profissional sem vínculo empregatício, recebendo determinado percentual sobre os honorários pagos nos casos de que participam. Apesar de integrarem a sociedade, eles manteriam certa autonomia, sendo regidos por um contrato específico, aprovado pela Comissão das Sociedades de Advogados da Seccional respectiva da OAB.⁴

A figura do associado é uma das que mais se prestam a fraudes, uma vez que esse profissional costuma reunir os requisitos estabelecidos pela CLT para configurar alguém como empregado: ser pessoa física, prestar serviços a outrem, com habitualidade, pessoalidade, subordinação e remuneração. Como associados, não lhes seriam devidos os direitos trabalhistas constantes da Constituição de 1988 e da própria legislação,

4

Em várias das sociedades pesquisadas, os advogados associados são os sócios B ou sócios juniores, possuindo um percentual muito diminuto das cotas; em resumo: são pseudossócios.

entre os quais a limitação da jornada de trabalho e o direito a horas extras, quando aquela for excedida. Em contrapartida, não seriam tão onerados pelo Fisco, tendo em vista que a Lei Complementar n. 147/2014 incluiu os advogados no regime de tributação do Simples Nacional. A referida lei, que ampliou o elenco de atividades econômicas beneficiadas pelo Simples Nacional, é objeto da Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5.216, proposta pela Federação Brasileira de Associações de Fiscais de Tributos Estaduais – Febrafite –, junto ao Supremo Tribunal Federal – STF –, ainda não apreciada.⁵

Enquanto não for proferida a decisão do STF, o advogado associado é considerado segurado individual obrigatório da Previdência e contribuirá com 20%, quando estiver prestando serviços para uma pessoa física. Contudo, as sociedades de advogados exercem advocacia empresarial e os advogados que prestam serviços para pessoas jurídicas contribuem com o percentual de 11%.

Dessa forma, a maior parte dos profissionais contratados como associados considera vantajoso esse tipo de contratação – e muitos dos que não pensam assim deixam de ajuizar reclamação trabalhista pleiteando o vínculo empregatício depois que têm seus contratos rescindidos, por medo de caírem numa espécie de “lista negra” dos grandes escritórios e ficarem impossibilitados de se recolocar nesse mercado.

Essas sociedades de advogados costumam preferir contratar jovens estudantes de Direito, como estagiários, e esperar que alguns deles desenvolvam suas carreiras dentro do escritório, sistema que denominam de “crescimento orgânico”, o que costuma garantir que o profissional apreenda o modo de operar o Direito e, principalmente, a cultura organizacional.

Alguns desses escritórios usam o sistema *up or out*, o que significa dizer que os profissionais que não ascenderem a sócios, depois de determinado número de avaliações de desempenho, estarão automaticamente desligados.

A carreira sofre algumas variações, de uma sociedade de advogados para outra, mas, em geral, envolve três níveis – advogado júnior, pleno e sênior –, cada um deles com vários subníveis (I, II, III...), antes de o profissional chegar ao topo da carreira: a sociedade.

A condição de sócio de um grande escritório é o maior indicativo do sucesso de um/a profissional da advocacia. O/a sócio/a participa da propriedade da empresa e supervisiona o trabalho de outros/as advogados/as, recebendo um percentual sobre os lucros do escritório. Além disso, nesse novo modelo de exercício da advocacia, o/a sócio/a exerce uma atividade muito mais gerencial do que propriamente técnico-jurídica.

Tanto o funcionamento quanto o sistema de estruturação de carreira dessas sociedades de advogados inspiraram-se no que se pratica na Inglaterra e nos Estados Unidos, tendo sido o modelo transplantado para

5 Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=283102>>. Acesso em: 25 set. 2015.

o Brasil juntamente com as empresas, em sua maioria norte-americanas, para as quais esses escritórios prestam serviços.

A seguir, tabela explicativa de cada um dos escritórios pesquisados, no tocante à estratégia trabalhista e percentual de mulheres como associadas ou empregadas, e como sócias:

TABELA 2
ESTRATÉGIA TRABALHISTA E PARTICIPAÇÃO DE MULHERES ASSOCIADAS OU EMPREGADAS E DE SÓCIAS, SEGUNDO ESCRITÓRIOS DE ADVOCACIA PESQUISADOS

IDENTIFICAÇÃO DO ESCRITÓRIO NA PESQUISA	ESTRATÉGIA TRABALHISTA DOS ADVOGADOS	MULHERES ASSOCIADAS OU EMPREGADAS	MULHERES SÓCIAS
Escritório A	Empregados	61%	32%
Escritório B	Empregados	Cerca de 50%	Menos de 13%
Escritório C	Associados	50% entre os advogados seniores, no nível 4 61,7% entre os de nível 3 58,9% entre os juniores	37,5% em dezembro de 2014
Escritório D	Empregados	40% em São Paulo 41,6% no Brasil	25%
Escritório E	Empregados	55%	37%
Escritório F	Associados	64% no Brasil (não foram divulgados números específicos para São Paulo)	32,8% no Brasil (não foram divulgados números específicos para São Paulo)
Escritório G	Empregados	54%	25%
Escritório H	Associados	42% no Brasil 44,8% em São Paulo	20% no Brasil 21% em São Paulo
Escritório I	Associados	Cerca de 50% tanto no Brasil quanto em São Paulo	47,91% no Brasil 50% em São Paulo
Escritório J	Associados	58%	54,5%

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados da Tabela 2 evidenciam a desproporção entre os elevados percentuais de advogadas na base e aqueles bem mais modestos de profissionais do sexo feminino no topo da carreira, sendo que, apenas nos Escritórios I e J, homens e mulheres apresentam participação equitativa na condição de sócios, cujas razões serão a seguir examinadas. Entretanto, isso não parece refutar a hipótese de que há um teto de vidro a impedir que boa parte das advogadas ascenda nesses escritórios, o que passaremos a analisar a partir de agora.

AS ADVOGADAS E O TETO DE VIDRO

É abundante a literatura, principalmente estrangeira, que aborda as barreiras invisíveis (daí a metáfora “de vidro”) que os membros de alguns grupos considerados minoritários, como mulheres e negros, encontram para ascender nas estruturas organizacionais, fenômeno

costumeiramente designado de segregação vertical (WAJCMAN, 1998; TORNS; RECIO CÁCERES, 2012).

Atribui-se a escassa presença feminina nas cúpulas das empresas à existência de um telhado (ou teto) de vidro, que impediria as mulheres de ultrapassar determinado patamar da hierarquia organizacional. Esse fenômeno também é verificado nas sociedades de advogados.

Os homens se tornam sócios desses escritórios com mais frequência do que as mulheres e aquelas que chegam ao topo dessas organizações ainda são poucas e tidas como “excepcionais” (KAY; HAGAN, 1998; TOMLINSON et al., 2013). Considerar “excepcionais” as mulheres que ascendem ou se destacam nas respectivas áreas de atuação reforça a regra de inferioridade das mulheres “comuns”.

Aquelas que conseguem transpor o teto de vidro – mulheres “excepcionais” – tendem a incorporar o modelo masculino, negando o seu pertencimento ao sexo feminino (RIOT-SARCEY; VARIKAS, 1988), evidenciando uma relação dialética entre a adoção do modelo masculino e o sucesso profissional.

A incorporação das mulheres aos espaços do mercado de trabalho anteriormente dominados pelos homens vem subvertendo a lógica masculina com que tais espaços foram construídos. Muitas mulheres, com o objetivo de serem aceitas, assimilam o padrão masculino, nem sempre intencionalmente, mas até pela ausência de modelos femininos para se espelhar.

Segundo Wajcman (1998), a incorporação do modelo masculino posicionaria a mulher como se estivesse “fora de lugar” e a construção da ideia de que a mulher é diferente do homem tem sido um dos mecanismos utilizados para a manutenção do poder masculino nos locais de trabalho.

Essa dominação se reproduz tanto no âmbito material quanto no simbólico. As relações estão completamente impregnadas da identidade de gênero daquele que nos espaços exerce o poder. Isso se evidencia, por exemplo, nas roupas usadas pelas advogadas, que priorizam terninhos e *tailleurs*, inspirados na indumentária masculina.

Segundo Bourdieu (2011, p. 18),

A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça.

Gherardi e Poggio (2001) sustentam que as assimetrias de gênero são constantemente produzidas e reproduzidas nas organizações, por meio de práticas culturais e simbólicas diuturnamente utilizadas, que se

encarregam de manter as mulheres “no seu lugar”, perpetuando uma ordem dicotômica em que masculino e feminino são considerados opostos e em que a eles são atribuídos diferentes comportamentos e formas de pensar.

A feminização da advocacia e a reprodução de uma ordem hierárquica não passaram despercebidas nas entrevistas realizadas, tendo aparecido principalmente nas falas das advogadas. Foi o caso de E23, uma sócia graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com 46 anos de idade e há 26 anos trabalhando no Escritório G:

E23: No começo da carreira, sem dúvida nenhuma, a maioria é de advogadas. Mas eu não olho para o começo da carreira. Meu foco hoje é o final da carreira. Não adianta ter 50% meninas, 50% meninos na base, ou 60% meninas e 40% meninos na base, se eu olho para a sociedade e por mais que eu tenha avançado eu tenho 25% de sócias. 75% de homens. O que está acontecendo no meio do caminho? Na medida em que se evolui na carreira, que se chega muito perto da sociedade e eu estava conversando [sobre isso] hoje no almoço. Um sócio meu falou: “Eu não vejo diferença nenhuma entre homem e mulher. Eu acho que não tem preconceito, eu acho que não tem isso...”. Eu disse: “A questão não é mais essa”. Não acho que a mulher está sofrendo preconceito e que está tendo oportunidades negadas; que ela está sendo tolhida. A questão não é essa. A questão é saber por que essa mulher que chega no topo, ela faz a não escolha? Ela escolhe ir embora. O que nós estamos fazendo de errado que a gente não está permitindo [que ela escolha ficar]... Ela pode sair do escritório para um trabalho com mais rotina; trabalhar numa empresa. Trabalhar numa estrutura menor onde ela vai ter mais flexibilidade de trabalho. Ela pode ir para casa, esperar um pouquinho os filhos crescerem...

Em seu relato, a sócia evidencia que a feminização da advocacia não se traduziu em iguais oportunidades de crescimento profissional nas sociedades para homens e mulheres, destacando um aspecto que apareceu em todas as entrevistas realizadas nesta pesquisa: a incompatibilidade entre a rotina do trabalho desenvolvido nos escritórios e as exigências domésticas que recaem sobre as mulheres, sobretudo aquelas relacionadas aos filhos.

Em grande parte das entrevistas realizadas com advogados de ambos os sexos, a evasão de advogadas plenas e seniores se mostrou como um problema, o que está relacionado diretamente com a maternidade e, também, com o fato de essas mulheres não acreditarem que tenham grandes chances de ascender nessas sociedades, o que vem ao encontro dos resultados da pesquisa realizada por Walsh (2012), na Inglaterra.

A autora entrevistou 384 advogadas, com o objetivo de investigar sua ambição de se tornarem sócias dos escritórios em que trabalhavam, tendo constatado que, mesmo entre as mulheres focadas no trabalho, um terço delas tinha filhos pequenos e experimentava significativa tensão entre vida familiar e vida profissional (WALSH, 2012).

Várias advogadas ouvidas nesta pesquisa mencionaram sua baixa expectativa de chegar à condição de sócia, vinculando-se a isso relatos sobre mulheres que saem dos escritórios para trabalhar em departamento jurídico de empresa, em que há um horário regular de trabalho, facilitando a conciliação entre vida profissional e família. Em contrapartida, entre os homens em início de carreira entrevistados, apenas E20, um advogado júnior de 28 anos, declarou ter “baixa expectativa” de se tornar sócio.

Assim, é importante investigar em que medida se manteve a divisão sexual de trabalho para essas advogadas e se essas sociedades de advogados e as próprias profissionais consideram a maternidade e a carreira incompatíveis.

AINDA A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO?

Laís Abramo (2007) demonstrou que prevalece na sociedade brasileira a concepção de que as mulheres constituiriam uma força de trabalho secundária, sendo “especializadas” no trabalho doméstico, não remunerado e invisível, o que justifica elas continuarem recebendo salários inferiores no mercado de trabalho e permanecerem responsáveis pela maior parte das atividades realizadas no âmbito doméstico, dispondo de pouco tempo para qualificação, descanso e lazer.

Nas entrevistas realizadas, a participação masculina nas atividades domésticas foi relatada reiteradamente como “ajuda”, deixando transparecer a compreensão da maioria dos entrevistados, de ambos os sexos, de que tais atividades ainda cabem às mulheres. Mesmo que algumas advogadas tenham descrito sua rotina de trabalho como mais exigente do que a do marido, elas continuam assumindo posições como a de E30, graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-graduada no Centro de Extensão Universitária, sócia de 41 anos do Escritório I, ao descrever os momentos em que fica mais sobrecarregada:

E30: Se você está ausente, não tem como você... As crianças sentem, com certeza. Porque eu ainda acho que por mais que o marido “superajude”, e o meu ajuda muito, eles sentem falta. Então, por exemplo, ontem ele chegou mais cedo que eu, estava o meu filho lá, passando mal e ele fica sem paciência depois de um tempo. Ele cuida ali, vê se dá um remédio, mas depois fica: “Você não vem,

não? Porque não sei o que...” E eu ouvindo o menino gemendo lá atrás. Eu larguei tudo e fui.

A importância que o cuidado com os filhos assume para a maior parte das mulheres trabalhadoras – e não é diferente para as advogadas – faz com que, muitas vezes, elas sejam consideradas “menos comprometidas” do que os colegas do sexo masculino, com relação ao trabalho produtivo, o que tem servido de justificativa para a não ascensão profissional de mulheres com responsabilidades familiares.

Wallace (2004) destaca que o tempo de permanência no ambiente de trabalho tem sido compreendido pelos outros como um indicador de compromisso, mas chama a atenção para o fato de que trabalhar longas horas não significa ser produtivo, podendo esse critério ser questionado.

Estudo realizado por Dedecca, Ribeiro e Ishii (2009), a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad – sobre o uso do tempo por homens e mulheres no Brasil, mostrou que as mulheres são penalizadas pela sua condição de principais responsáveis pelas tarefas do mundo reprodutivo, o que lhes acarreta em média 18 horas a mais de trabalho por semana (considerando-se o total de horas dedicadas aos trabalhos produtivo e reprodutivo). Entretanto, quanto mais favorável for a sua inserção ocupacional, maior é a possibilidade de elas recorrerem à contratação de empregadas domésticas, priorizando a jornada do mercado, o que lhes possibilita trabalhar mais horas, cumprindo jornada mais próxima à masculina, no que diz respeito à sua duração. Ainda assim, essas mulheres continuarão dedicando mais horas que os homens ao trabalho reprodutivo. Dessa forma, o tempo dedicado pelas mulheres ao trabalho reprodutivo é importante causa da sua inserção mais precária no mercado de trabalho.

Wallace (1999, 2004) sugere que sejam modificados os critérios para aferir o comprometimento, de modo que a permanência das advogadas nos escritórios, depois de terem filhos, sabendo que estarão sujeitas a malabarismos de toda sorte para conciliar a agenda profissional com as demandas familiares, seja um grande indicativo de comprometimento profissional.

Desenvolvendo a mesma linha de raciocínio, Gherardi e Poggio (2003) defendem a substituição de uma “cultura de presença” por uma “cultura de responsabilização”, considerando necessário um debate em nível mais amplo que leve em conta, nas políticas de trabalho e nas estratégias organizacionais, uma igualdade substancial, dentro e fora do local de trabalho.

Nesta pesquisa, como já era esperado, todos os gestores ouvidos foram enfáticos em negar que haja qualquer forma de discriminação em relação a sexo e condição familiar nos escritórios pesquisados, entretanto quase todas as advogadas reconheceram a existência dessa

desigualdade de tratamento e relacionaram-na à maternidade. Contudo, poucas foram tão contundentes quanto E9, uma advogada júnior de 25 anos, graduada em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, solteira e sem filhos:

E9: Para eles mulher é como se fosse uma bomba-relógio, eles olham e falam: “Ah vai casar daqui a pouco”, “Ah, vai ter filho”. É engraçado. Na minha adolescência, na faculdade, a gente sempre ouvia as histórias de machismo, disso, daquilo. Eu achava tudo teoria, que o pessoal era exagerado. Eu era inocente. Hoje eu sei completamente que é machismo, essa diferença de carreira que você ouve falar de mulher e homem, você sempre acha que é uma coisa muito teórica que você nunca vai viver na prática, mas hoje eu sei exatamente o que é na prática, sei que existem diferenças e eles preferem o perfil de pessoas que estão dispostas a se dedicar àquilo exclusivamente.

Ao afirmar que os gestores preferem o perfil de pessoas que estejam dispostas a se dedicar exclusivamente ao trabalho, a jovem advogada sugere que os escritórios preferem contratar profissionais do sexo masculino, ou mesmo mulheres adaptadas a um perfil masculino de carreira (sem demandas familiares, ou porque optou por não se casar e/ou não ter filhos, ou porque delegou sua criação a outras mulheres, sendo as mais encontradas nos relatos as avós das crianças e as empregadas domésticas).

A LICENÇA-MATERNIDADE COMO PREJUÍZO À CARREIRA DAS ADVOGADAS

Os problemas das advogadas se iniciam já por ocasião da licença-maternidade, cujo impacto para a carreira dessas mulheres é muito relevante. Encontramos relatos, nas entrevistas realizadas, sobre a preocupação da advogada com a possibilidade de que seu lugar seja “preenchido” pela equipe e de que ela não seja mais necessária (E2 e E3, por exemplo), de que a licença é “um custo para o escritório” (E12) e até de que o período de afastamento é incluído no cálculo da produtividade da profissional (E9):

E9: Como tem avaliação anualmente, no final da gravidez você não vai estar trabalhando como uma pessoa que não está grávida, e depois você vai sair ficar vários meses fora e quando você volta, dependendo da época do ano você volta, às vezes você não consegue a promoção, porque se você volta em outubro e a promoção é em novembro e naquele ano você ficou vários meses fora, então seu faturamento... Enfim, depende muito de equipe para

equipe, porque em tese ela vai avaliar o tempo que ela trabalhou, o tempo anterior até, porque ela sabe que essa pessoa só não teve essa produtividade porque ela não estava trabalhando, mas o que acontece com muitas é que você volta e não é promovida, e lá se você fica dois anos sem ser promovida você sai automaticamente. (grifo nosso)

Também foram comuns relatos de advogadas sobre o fato de terem trabalhado durante a licença-maternidade (e mesmo em licença médica):

E17: Fiquei afastada 4 meses, mas fiquei afastada [apenas] fisicamente do escritório, porque eu trabalhei sempre à distância, porque eu tinha uma ajuda. Eu tinha uma babá em casa, eu consegui contratar uma babá. Ela me ajudava com ele e eu trabalhava. Isso eu fiz. Ah, então, no Escritório H, como é um sistema de uma cota no contrato, desde que eu entrei eu sabia que, no período em que eu fosse ter filho, eu não ia receber absolutamente nada. Mas o atrativo de depender do que eu efetivamente conseguisse debitar para o cliente e o cliente pagasse, e a flexibilidade que me era proposta aqui, fizeram com que eu tomasse a decisão de sair de um lugar que era CLT, porque eu estava no Escritório A, e vir para cá. Como eu já sabia que eu teria o prejuízo na hora de ter os filhos mesmo, eu me programei. E eu trabalhei muito de casa.

O relato da advogada E17 ressalta a questão da flexibilidade, fortemente vinculada ao trabalho da mulher que precisa conciliar as demandas domésticas com a vida profissional.

FLEXIBILIDADE, HOME OFFICE E TRABALHO EM TEMPO PARCIAL

O trabalho em *home office* poderia ser uma alternativa para as advogadas com responsabilidades familiares, porém, nesta pesquisa, tal possibilidade apareceu muito excepcionalmente e, ainda assim, passível de acarretar prejuízos profissionais à advogada que dele fizer uso, conforme se pode verificar no depoimento de E2, 37 anos, graduada em Direito pela Universidade de São Paulo, pós-graduada em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília e mestre em Direito pela Universidade de Berlim, divorciada e sem filhos, associada sênior do Escritório B:

E2: A gente tem possibilidade de trabalho remoto. Não é para acontecer como regra, mas ajuda muito as mulheres que têm que sair, pegar o filho na escola, por a criança para dormir e voltar a

trabalhar depois. Isso acontece muito. Mas muita coisa acontece no Escritório, principalmente no [Direito] Empresarial, à tarde, à noite... De repente, a pessoa [sócio] vai falar com você e você não está lá. Por mais que você esteja on-line, outro associado está ali, passa [a causa] para ele. É uma questão de visibilidade...

Apenas excepcionalmente, em dois casos nesta pesquisa, o trabalho a distância foi mencionado como uma experiência exitosa e bastante importante para viabilizar o trabalho feminino. O primeiro exemplo é o de E4, graduada em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, 36 anos, dois filhos, que mantém um regime de trabalho totalmente atípico com o Escritório D, em que foi autorizada a trabalhar em *home office* dois dias por semana, depois do nascimento de seu segundo filho, por residir a cerca de 100 km de São Paulo. Independentemente dessa situação, ou talvez exatamente por causa disso (por sentir imensa gratidão, algo que sempre aparece em suas falas), sua produtividade é uma das maiores do Escritório D. Seu regime de trabalho é único no escritório e foi estabelecido nesses termos a seu pedido, mas o Escritório D se mostrou, desde o início desta pesquisa, diferenciado dos demais: conta com muitos acadêmicos, valoriza a formação dos profissionais e não aceita com naturalidade as jornadas que se estendem noite adentro.⁶

O outro caso exitoso de *home office* é o do Escritório J, que demonstra grande preocupação com a produtividade de seus advogados. E30, sócia de 41 anos, mãe de dois filhos, observou:

E30: Home office eu não diria. Mas temos uma flexibilidade de horário. Até porque se você trabalha no esquema que a gente trabalha, direto, final de semana, feriado, Natal, Ano Novo, madrugada... Então, poxa, não é possível que você tenha que chegar às 9h. Você entendeu? É mais ou menos essa a lógica. E você tem uma meta para cumprir, cumprindo, não interessa onde você está, não é? (grifo nosso)

Nesses casos, a flexibilidade permite que o trabalho invada a vida, a todo momento (GHERARDI; POGGIO, 2003). As inovações tecnológicas das últimas décadas exerceram forte impacto sobre as atividades desses advogados e advogadas, que estão permanentemente à disposição dos clientes, em sua maioria estrangeiros e muitas vezes em países com grande diferença de fuso horário com relação ao Brasil. Entretanto, apesar do elevado investimento realizado pelos grandes escritórios em tecnologia, o trabalho a distância ainda não é considerado, em regra, um trabalho pleno.

O mesmo se pode dizer do trabalho em tempo parcial. Embora, às vezes, exista formalmente a possibilidade de os/as trabalhadores/as

⁶ Posteriormente, verificamos que esse escritório é considerado um dos maiores no *ranking* utilizado em razão de seu faturamento, e não do número de advogados.

optarem por uma jornada reduzida, essa opção acaba não sendo utilizada, em virtude do prejuízo que costuma acarretar às carreiras, por parecer falta de comprometimento.

Wallace (2004), em sua pesquisa, ouviu trabalhadoras que, ao passarem a trabalhar em tempo parcial, sentiram que se tornaram invisíveis no escritório. Assim, “trabalhar em tempo parcial nem sempre significa trabalhar a jornada mais curta possível, mas com frequência significa sujeitar-se a ter a carreira estigmatizada e a sofrer penalidades”⁷ (WALLACE, 2004, p. 226, tradução nossa).

Não foi diferente o que encontramos: as poucas vezes em que apareceu a possibilidade de uma advogada, depois da licença-maternidade, optar por trabalhar em tempo parcial (Escritórios C e E), foi observado que essas mulheres estariam automaticamente excluídas de uma disputa por promoção. O sócio E5, do Escritório E, graduado em História e em Direito, mestre em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 41 anos, afirmou que o escritório continua tratando igualmente a advogada que optou por trabalhar em tempo parcial, mas acrescentou: “Só não vamos focar grandes projetos para ela liderar, porque ela não tem essa disponibilidade”, o que significa que essa profissional terá sua carreira estacionada.

Essas políticas muitas vezes são adotadas por pressões das empresas estrangeiras com as quais os escritórios fazem negócios, conforme observação da sócia E28: “Hoje em dia há cliente estrangeiro que faz pesquisa de *compliance*, há cliente estrangeiro que vê como o escritório lida com responsabilidade social, como lida com gênero...”

Assim, muitas vezes, embora existam políticas formalizadas de conciliação entre o trabalho e a vida familiar, elas vão de encontro com a cultura do escritório, que pode, por exemplo, valorizar longas jornadas desenvolvidas nas suas dependências. E isso não é um problema exclusivamente brasileiro, pois a literatura estrangeira é rica em relatos sobre o fato de que políticas de conciliação entre trabalho e família produzem esse tipo de prejuízo à carreira das mulheres que optam por utilizá-las, inobstante sejam, em tese, um direito (WALLACE, 2004).

TERCEIRIZANDO A CRIAÇÃO DOS FILHOS

Como visto, a feminização da advocacia e o ingresso maciço de advogadas nas grandes sociedades não alteraram a divisão sexual do trabalho: elas continuam sendo as responsáveis pela maior parte do trabalho realizado no âmbito doméstico, sobretudo o cuidado com os filhos.

Maria Fernanda Diogo e Maria Chalfin Coutinho (2006) distinguem duas formas de constituição da diferença: a diferença como dominação e a diferença enquanto direito. A diferença é usada para a

7

No original: “working part time does not always mean working the shortest hours, but often translates into career stigma and penalties”.

dominação quando reproduz desigualdades, o que deve ser rechaçado. Ela deve ser usada como direito: reconhecida enquanto o pluralismo intrínseco às sociedades democráticas.

Em face da reiterada incompatibilidade entre as demandas familiares e as profissionais, a delegação das atividades domésticas apareceu nas entrevistas como o principal recurso utilizado pelas advogadas para viabilizar essa conciliação.

Quando indagado a respeito do que acredita ser importante para que uma mulher consiga se dedicar plenamente à advocacia, E10, sócio fundador do Escritório G, graduado em Direito pela Universidade de São Paulo, mestre em Direito pela Universidade de Harvard e doutor em Direito pela Universidade de São Paulo, hoje aposentado, 75 anos, respondeu:

E10: Precisa ter uma estrutura montada, que é cara. Precisa ter uma babá muito boa. Precisa ter um chofer muito bom. E não deixar que a educação da criança seja dada pela babá e pelo chofer (risos). Principalmente quando é pequenininho. Então, é uma realidade da vida.

Da mesma geração, E26, uma sócia de 71 anos do Escritório B, graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e em Biblioteconomia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, com extensão em Administração de Empresas pela Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, hoje também aposentada, relatou o que lhe possibilitou exercer a profissão:

E26: Eu tinha só uma vantagem, não chegou a ser exatamente uma vantagem, mas, enfim, era um diferencial: minhas duas irmãs moravam nas casas ao lado e também tinham filhos. Então, era uma mistura de filho de um lado, filho de outro. Ajudou um pouco. Vai na piscina de um, vai brincar um com o outro. Às vezes, muitas vezes eu olho para trás e me pergunto: "Como é que eu fiz mesmo?" Eu não sei como eu fiz. A gente foi montando esquemas. Nem tinha tanta babá naquela época. Hoje todo mundo tem babá, enfermeira, o diabo a quatro. Eu tinha um casal, que foi morar na minha casa, que já tinha trabalhado com a minha mãe antes. Mais ou menos como caseiros. O escritório tinha outras filiais, eu viajava o tempo todo. A ginástica para fazer essas viagens e ainda estar em casa, eu nem te conto. Mas, tudo bem, passou, passou. Sobrevivi e estou aqui.

A advogada, que chegou ao topo de um dos maiores escritórios da capital paulista, relatou que, para ter sucesso profissional, precisou

fazer escolhas. A ascensão profissional, segundo a sócia, acarretou o término do seu casamento, conforme trecho transcrito a seguir:

E26: Eu tive que fazer muitas opções na vida, porque você acaba escolhendo. O próprio casamento fracassou, por causa disso. Ele parecia que estava disposto [a aceitar o meu trabalho], quando se casou. Depois não estava mais. E homem não aguenta, ou não aguentava, essa competição. Ele queria que eu deixasse de trabalhar, principalmente quando nasceram os filhos. Não chegou a impor assim: “Ou, ou.” Mas praticamente dificultando, dificultando tudo, para que eu ficasse em casa, fazendo críticas, mais críticas e mais críticas. E chegava uma hora... Isso é normal. Até hoje isso acontece. E então, no segundo [filho], eu falei: “Agora chega.” E eu cheguei a pensar realmente em parar [de trabalhar].

Outras advogadas descreveram os “esquemas” que lhes possibilitam afastar-se, ao menos parcialmente, do trabalho reprodutivo, para que possam advogar. Um exemplo dessa situação é o relato de E17, uma sócia de 38 anos, graduada e mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, casada e mãe de dois filhos:

E17: Agora meus filhos já vão para a escola. Mas ainda preciso da babá, porque não tenho horário para sair, não tenho horário para entrar. Ontem e anteontem eu estava em outro estado. Posso precisar ir a qualquer momento. Na próxima semana, irei para os Estados Unidos, fui convidada para palestrar em um evento que vai haver lá, no Escritório. Preciso de babá, sem babá não dá para trabalhar não.

A advogada destaca uma questão importante: as mulheres delegam as tarefas domésticas, mas continuam responsáveis pela sua supervisão.

A delegação foi vista de forma bastante negativa pelos profissionais juniores entrevistados, ainda que como inevitável. Para E9, advogada júnior de 25 anos, solteira e sem filhos, o trabalho em longas jornadas, exigido pelo Escritório, e a maternidade são incompatíveis:

E9: No ano passado duas mulheres viraram sócias, uma não tem filho e a outra tem um filho, mas cuidado pela avó totalmente. Não sei como é o cotidiano dela em casa, mas uma pessoa que passa o tempo inteiro dentro do Escritório não tem como viver as duas coisas ao mesmo tempo. Num escritório grande, eu consigo identificar que existem pessoas que conseguem ter uma estrutura familiar muito boa. Uma babá que mora em casa, uma empregada

que mora em casa, uma mãe que está perto... Você constrói uma estrutura que seu filho sempre está com alguém. O motorista leva na escola, tem alguém que busca. Tem uma estrutura... para ela conseguir [conciliar]. As que não têm essa estrutura completamente montada já se perdem um pouco pelo caminho. Porque essas têm uma pessoa que vai levar na escola, então ela consegue chegar todo dia no mesmo horário, ela pode não ter horário para sair, mas ela consegue ter uma tranquilidade dentro do trabalho porque fora ela tem tudo muito bem esquematizado, e aquela que não tem isso você consegue perceber, a escola ligando porque o filho está com febre e a pessoa já fica desesperada porque às vezes não tem ninguém para pedir para buscar e precisa sair, enfim...

O relato da advogada júnior registra a diferença, em termos de dedicação e de tranquilidade para desenvolver o trabalho no escritório, entre as advogadas que têm um esquema satisfatório montado para atender os filhos e as que não dispõem disso. Ela mesma registra que, apesar de ter um namorado há seis anos, com quem gostaria de construir uma vida em comum, ainda não pensa nisso, por entender que a dedicação exigida no escritório e um casamento, sobretudo a maternidade, são inconciliáveis.

Saltou aos olhos, nesta pesquisa, a importância atribuída pelos advogados juniores, de ambos os sexos, aos cuidados com os filhos. As advogadas entrevistadas registraram, de forma quase unânime, a intenção de saírem do escritório para terem seus filhos. Os advogados disseram querer estar mais disponíveis para a família, quando se tornarem pais. A única diferença entre homens e mulheres foi destacada por E14, graduado em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, solteiro, 25 anos:

E14: Quando eu penso em ser pai, eu penso em estar presente na vida do meu filho. Que talvez eu não consiga estar trabalhando "trinta mil" horas por dia. É uma coisa que vai ter que pesar, mas a diferença é que eu posso escolher ter filho mais tarde. Eu posso sentar e planejar minha vida mais tarde, o que às vezes para a mulher ela tem que abrir mão mais cedo. Acho que esse timing que complica...

Não desconsideramos o diferente impacto dos filhos sobre a carreira de homens e mulheres, já que, para os profissionais do sexo masculino, ter filhos significa serem mais dignos de respeito, mais responsáveis, enquanto para as mulheres implica receber o "rótulo" de menos comprometidas, ao disporem de menos tempo, mas entendemos

importante destacar que os advogados juniores entrevistados, de ambos os sexos, parecem fazer parte de uma geração que quer criar seus filhos.

COBRANÇAS, CULPA E FALTA DE APOIO FAMILIAR NO COTIDIANO DAS ADVOGADAS

As entrevistas revelaram um cotidiano exaustivo, além de uma cobrança muito forte e permanente sobre as advogadas que ascendem ou desejam ascender na carreira. Dessas profissionais são cobrados não apenas o cumprimento de metas e sua permanência durante muitas horas no escritório, mas também que sejam excelentes donas de casa e mães, que estejam sempre com as unhas feitas e os cabelos arrumados, em boa forma física, entre outras tantas coisas...

A já citada sócia E17 destacou em sua entrevista, de forma espontânea, algumas dessas cobranças, boa parte delas advinda de outras mulheres:

E17: A gente recebe muita cobrança. Este é um assunto que a gente discute muito. A minha irmã acabou de ter filho e ela é uma diretora em uma empresa multinacional e ela se sente cobrada muito pelas outras mulheres assim: “Ah, quanto tempo você vai ficar em casa? Você já tem babá? Como foi o parto? Cesárea?” Ela disse: “Eu me sinto na obrigação de falar: foi cesárea porque ele estava sentado”. A gente recebe essa cobrança no escritório também, de ser a mulher maravilha, o que é humanamente impossível. Mas a gente recebe a cobrança. Na época que eu tive o primeiro filho ainda não havia essas blogueiras de internet, que contam a verdade: que amamentar não é às mil maravilhas, muito pelo contrário, acontece um monte de coisa errada, a criança chora o tempo inteiro, você não sabe amamentar. Então, a gente tem todas essas discussões, que se refletem também no trabalho: “Como é que você vai ter filho? Você vai continuar trabalhando? Você não vai ser uma mãe presente? A babá vai criar seu filho?...” Mas acontece e não tem o que fazer, tem que superar. Na escola das crianças tem mãe que não deixa o filho brincar com criança que fica com babá. Já houve restrições de amigos [dos meus filhos] irem para a minha casa, porque eu não estou em casa, só está a babá...

Ela não foi a única a destacar as cobranças por parte de outras mulheres – e tampouco a observar que, para ter sucesso profissional, uma mulher com responsabilidades familiares precisa conseguir livrar-se da culpa, sentimento relatado de forma quase unânime pelas entrevistadas, sempre associado à dificuldade em conciliar demandas profissionais e domésticas, mais especificamente a maternidade.

Uma dessas advogadas, também já mencionada, sócia de 41 anos, mostra o quanto ainda carrega a culpa por suas ausências no passado, quando os filhos eram pequenos:

E30: Ah, existe culpa. Eu tinha mais culpa quando eles eram menores. Houve uma outra operação que eu fiz, que eu tinha que viajar muito. E até hoje eu acho que o meu [filho] menor tem algumas coisas assim, de carência, porque realmente eu não estava. Ele tem uma coisa comigo. Sabe? E eu ainda acho que é dessa época. Eu lembro que ele começou a ter problema na escola, batia nas crianças, mordida não sei quem, era indisciplinado, de repente... Fiz muita reunião lá [na escola], depois eu consultei uma psicóloga, conversei bastante com ela, ela me deu umas dicas. Tem um pouco de personalidade junto, não é só esse fato, mas eu acho que ele ficou com uma carência. Ah, ficou. Então, hoje eu tenho que dar uma superatenção para ele. (grifo nosso)

A advogada ainda está tentando compensar o filho mais novo por suas ausências, que, segundo ela, lhe teriam causado uma carência. Ela, assim como as demais entrevistadas, toma para si toda a responsabilidade pelo comportamento indisciplinado do filho – e esse é só um exemplo.

Entre as sócias mais maduras, todavia, aparece um consenso: de que a mulher precisa aprender a conviver com essas dificuldades, se quiser permanecer no escritório e avançar na carreira. Surgiram pequenos conselhos para atenuar todo o sofrimento que acarreta para as mulheres o conflito entre seus múltiplos papéis: marcar sempre a festa de aniversário do filho para um domingo, não tentar ser 100% no desempenho de cada um desses papéis...

De fato, se o sentimento de culpa é inevitável para essas mulheres, aquelas que ascenderam profissionalmente, principalmente as mais velhas, parecem ter aprendido a lidar com ele e – pelo menos aquelas que foram entrevistadas – preocupam-se em tornar o fardo mais leve para as mais jovens, quer emprestando-lhes ombros e ouvidos, quer mobilizando esforços institucionais para promover a ascensão feminina.⁸

Contudo, se algo apareceu como essencial ao sucesso dessas mulheres na advocacia, foi o apoio da família, quer das mães ou irmãs, para cuidarem ou assistirem seus filhos, quer de seus maridos, o que parece ter sido a chave do sucesso de várias delas:

E21: Eu acho que eu cresci por isso [pelo incentivo do marido] e porque a minha mãe também deu o maior apoio. Ela ficava cuidando da minha filha. Eu saía de casa, deixava minha filha na minha mãe e ia trabalhar. Esquecia da vida. Se ela espirrasse, ela já ia

8

Várias dessas mulheres desenvolvem uma espécie de *mentoring* voluntário das mais jovens, orientando suas carreiras.

no pediatra e voltava. Quando eu voltava, ela estava [medicada]... Depois, em outra época, a gente contratou um motorista, quando ela estava maiorzinha, mas eu levava algumas vezes [para a escola], e minha mãe levava. Meu marido passava e a pegava na casa da minha mãe, me pegava no escritório. Era uma correria danada. E isso foi possível, realmente pensando, graças ao apoio deles. E depois, mais para frente, da minha própria filha, de entender que eu estava ausente muitas vezes. Então, eu acho que teve muito apoio do meu marido e da minha mãe e... E, muitas vezes, quando eu fraquejei, meu marido falou: "Para de ser mole. Isso é assim mesmo". Ele sempre apoiou. Então, eu fiquei e cresci, para ser bem honesta, acho que muito por causa do apoio dele.

E32: Meu marido é "mega" companheiro. [...] Ele não teve a mesma projeção de carreira que eu, embora tivesse o mesmo background. Ele está em uma empresa, onde recebe muito menos do que eu. Ele fala assim: "Você podia ganhar muito mais ainda, que não tem problema". Mas eu não sei, eu acho que talvez haja um certo desconforto. Na verdade, existe, porque ele falou que se eu parasse de trabalhar, ele não ia parar. Se ele tivesse dinheiro suficiente para poder parar de trabalhar, ele não pararia, porque ele não quer ser completamente sustentado pela mulher. Mas fora desse contexto, ele é um superpai.

Apesar do incômodo do marido em ganhar menos do que ela, a advogada relata o quanto ele a apoia, superando suas dificuldades. Por outro lado, ela destaca que a falta desse apoio por parte do companheiro é uma das principais causas de muitas mulheres limitarem suas carreiras, deixando de ambicionar promoções, ou mesmo abandonando a advocacia:

E32: Aqui no escritório a gente tem alguns pais similares ao meu marido. Mas existem pais, casados com mulheres advogadas, biladoras⁹ e que trabalham muito, que não são iguais. Várias advogadas que eram muito boas e tinham uma ótima carreira a seguir aqui saíram do escritório porque o marido não era companheiro em casa, em termos de ajudar com os filhos. Não é dinheiro, é uma questão de [apoio]... Muitas delas, minhas amigas que foram embora, comentavam assim: "Se hoje eu tiver que trabalhar até meia-noite, eu preciso arranjar uma babá extra ou pedir para a minha mãe ficar com os meus filhos, porque ele não fica." Na verdade o marido valoriza a mulher até um certo limite, que não prejudique o conforto dele. Eu vi várias vezes isso e ainda vejo aqui no

9

O verbo "bilar" vem do substantivo inglês "bill" (conta). Uma advogada é biladora se tem grande produtividade, gerando altos honorários.

escritório. Eu vejo maridos ligando e falando: “Você não vai voltar para casa agora, não sei o que lá? Porque os filhos estão te chamando.” Ela fala: “Mas eu estou em um projeto e hoje eu preciso ficar até mais tarde”. O “cara” usa o filho como pretexto e isso deixa a mulher desesperada, porque é um filho. Mas na verdade é para o conforto dele. E aí ela tem que rever a carreira dela, porque ela não vai deixar o filho em último plano. Ela acaba tendo que limitar a carreira dela, porque o marido não é o companheiro integral. O meu marido alavancou totalmente a minha carreira.

Contar com apoio do/a parceiro/a é, para todos/as os/as profissionais, um importante passo na direção do sucesso, bastante evidenciado nesta pesquisa como uma prática mais comum entre os homens, cujas esposas foram sociabilizadas para lhes proporcionar toda a estrutura de que necessitam para desempenhar seu papel de provedor. As mulheres, contudo, não têm tido a mesma sorte – pelo menos boa parte delas –, sendo-lhes cobrado que desempenhem seus múltiplos papéis eficientemente, muitas vezes sem o apoio do companheiro, e até mesmo sofrendo uma certa sabotagem.

Contar com o apoio de outras mulheres, então, seria fundamental, mas até isso, em muitos casos, não ocorre, pois diversas profissionais do sexo feminino, ao ascenderem, incorporam o discurso da meritocracia, esquecendo completamente as dificuldades encontradas em sua trajetória: “se eu consegui, as outras também podem...”

CONCLUSÕES

A feminização da advocacia é evidente no Brasil a partir dos anos 1980. Na seccional paulista da Ordem dos Advogados do Brasil, que engloba o âmbito de abrangência desta pesquisa, as inscrições de mulheres saltaram de 25,33% para 39,47%, em apenas uma década. Nas duas últimas décadas, o ingresso de mulheres nos quadros da OAB tem superado o de homens, estando perto dos 52%.

Contudo, no que se refere às maiores sociedades de advogados, esta pesquisa demonstrou que as profissionais do sexo feminino ainda se encontram concentradas na base da carreira, como advogadas empregadas ou associadas, compondo em média 49% desses profissionais, enquanto no topo da carreira esse percentual não chega a 30%, em média, nos escritórios pesquisados (no Escritório B elas são apenas 12,8% dos sócios). Há, assim, um teto de vidro que impede a maior parte delas de ascender à condição de sócia.

Esse teto de vidro está fortemente associado à maternidade, que, no discurso dos profissionais da advocacia, de ambos os sexos, é incompatível com o exercício profissional, em face da dedicação exigida pelos

escritórios, traduzida em longas jornadas presenciais. Além disso, os critérios para avaliar o comprometimento profissional, entre os quais estão as longas jornadas e a disponibilidade permanente para o cliente, foram construídos em padrões masculinos.

Assim, não houve adequação da profissão ao ingresso maciço de mulheres ocorrido nas últimas décadas, sendo que muitas delas possuem responsabilidades familiares, o que as obriga a delegar os cuidados com os filhos, tendo em vista que a maioria das atividades reprodutivas ainda recai sobre as mulheres. Ficou evidenciado que essas sociedades não demonstram grande preocupação com tal situação, o que se torna um verdadeiro obstáculo à ascensão das advogadas e mesmo à sua permanência na sociedade. Tanto é assim que o trabalho em *home office*, embora às vezes esteja formalmente à disposição dos/as profissionais, costuma acarretar prejuízos à carreira, como a própria licença-maternidade, apesar de a legislação trabalhista a reconhecer como um direito, no caso das empregadas.

As advogadas se sentem culpadas diante das tantas cobranças (e autocobranças) que recaem sobre elas, e muitas abdicam de avançar profissionalmente. Outras tantas abandonam o escritório, preferindo trabalhar em departamentos jurídicos de empresas, onde há uma jornada de trabalho delimitada, possibilitando melhor conciliação entre demandas familiares e profissionais.

Encontramos nos escritórios pesquisados algumas sócias seniores que exercem importante papel, ao servirem de espelho para as mais jovens e, também, generosamente orientarem suas carreiras, como uma espécie de *mentoring* voluntário.

Contudo, entre as profissionais que conseguem quebrar o teto de vidro e ascender na carreira, há muitas que assimilam e reproduzem o discurso da meritocracia, esquecendo as dificuldades encontradas durante a trajetória, de modo que isso não se traduz em aprendizado para as demais mulheres. Ao contrário, tal comportamento impede que outras mulheres se beneficiem da sua experiência e as aproxima das trajetórias masculinas de carreira, fazendo com que, embora já exista um número até certo ponto considerável de advogadas no topo de alguns escritórios, ainda não haja a massa crítica necessária para salvaguardar espaço para as mulheres.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís. *A inserção da mulher no mercado de trabalho: uma força de trabalho secundária?* 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Faculdade de Sociologia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

- BOLTON, Sharon C.; MUZIO, Daniel. Can't live with 'Em; Can't live without 'Em: gendered segmentation in the legal profession. *Sociology*, v. 41, n. 1, Feb. 2007.
- BONELLI, Maria da Gloria. Internacionalização da advocacia no Brasil. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS DO TRABALHO, 7., 2013, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Alast, 2013. Disponível em: <<http://congressoalast.com/wp-content/uploads/2013/08/118.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2014.
- BONELLI, Maria da Gloria; CUNHA, Luciana G.; OLIVEIRA, Fabiana L. de; SILVEIRA, Maria Natália B. da. Profissionalismo por gênero em escritórios paulistas de advocacia. *Tempo Social*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 265-290, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v20n1/a13v20n1.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2014.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- DEDECCA, Claudio Salvadori; RIBEIRO, Camila Santos Matos de Freitas; ISHII, Fernando Hajime. Gênero e jornada de trabalho: análise das relações entre mercado de trabalho e família. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 65-90, mar./jun. 2009.
- DI GIACOMO FILHO, Orlando. Os consultores estrangeiros. In: FERRAZ, Sérgio (Coord.). *Sociedade de advogados*. Brasília: OAB, 2004. p. 75-88. v. II.
- DIOGO, Maria Fernanda; COUTINHO, Maria Chalfin. A dialética da inclusão/exclusão e o trabalho feminino. *Interações*, v. 11, n. 21, p. 121-142, jan./jun. 2006.
- GHERARDI, Silvia; POGGIO, Barbara. Creating and recreating gender order in organizations. *Journal of World Business*, v. 36, Issue 3, p. 245-259, Autumn 2001. Disponível em: <http://ac.els-cdn.com/S1090951601000542/1-s2.0-S1090951601000542-main.pdf?_tid=241f8b78-89b8-11e3-8381-00000aab0f26&acdnat=1391091152_5bf8779399e1740ee9e9cba7655f4441>. Acesso em: 18 dez. 2013.
- GHERARDI, Silvia; POGGIO, Barbara. Pratiche di conciliazione: tra fluidità del lavoro e trappole di genere. In: CONVEGNO NAZIONALE ED EUROPEO CHE "GENERE" DI CONCILIAZIONE? FAMIGLIA, LAVORO E GENERE: EQUILIBRI E SQUILIBRI. *Atti...* Torino, maggio 2003.
- JUNQUEIRA, Eliane Botelho. Mulheres advogadas: espaços ocupados. In: BRUSCHINI, Cristina; PINTO, Celi Regina (Org.). *Tempos e lugares de gênero*. São Paulo: FCC, 34, 2001. p. 185-216.
- KAY, Fiona; HAGAN, John. Raising the bar: the gender stratification of law-firm capital. *American Sociological Review*, Washington, DC, v. 63, n. 5, p. 728-743, Oct. 1998.
- LE FEUVRE, Nicky. Modelos de feminização das profissões na França e na Grã-Bretanha. In: COSTA, A. O.; SORJ, B.; BRUSCHINI, C.; HIRATA, H. (Org.). *Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais*. Rio de Janeiro: FGV, 2008.
- LOMBARDI, Maria Rosa. Formação e docência em engenharia, na ótica do gênero: um balanço de estudos recentes e dos sentidos da feminização. In: YANNOULAS, S. (Coord.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Abaré, 2013. p. 111-136.
- PINNINGTON, Ashly H.; SANDBERG, Jörgen. Lawyer's professional careers: increasing women's inclusion in the partnership of law firms. *Gender, Work and Organization*, v. 20, n. 6, p. 616-631, nov. 2013.
- RIOT-SARCEY, Michèle; VARIKAS, Éléni. Réflexions sur la notion d'exceptionnalité. *Les Cahiers du GRIF*, Paris, v. 37, n. 1, p. 77-89, 1988.
- TOMLINSON, Jennifer; MUZIO, Daniel; SOMMERLAD, Hillary; WEBLEY, Lisa; DUFF, Liz. Structure, agency and career strategies of white women and black and minority ethnic individuals in the legal profession. *Human Relations*, v. 66, n. 2, p. 245-269, 2013.
- TORNS, Teresa; RECIO CÁCERES, Carolina. Las desigualdades de género en el mercado de trabajo: entre la continuidad y la transformación. *Revista de Economía Crítica*, n. 14, p.178-202, jul./dez. 2012.
- WAJCMAN, Judy. *Managing like a man: women and men in corporate management*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University, 1998.
- WALLACE, Jean E. Motherhood and career commitment to the legal profession. *Research in the Sociology of Work*, v. 14, p. 219-246, 2004.

WALLACE, Jean E. Work-to-nonwork conflict among married male and female lawyers. *Journal of Organizational Behavior*, v. 20, n. 6, p. 797-816, Nov. 1999. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3100367>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

WALSH, Janet. Not worth the sacrifice? Women's aspirations and career progression in law firms. *Gender, Work and Organization*, v. 19, n. 5, p. 508-531, Sep. 2012.

PATRÍCIA TUMA MARTINS BERTOLIN

Professora-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Direito Político e Econômico da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, São Paulo, Brasil
ptmb@uol.com.br

TEMA EM DESTAQUE

EDITORAS, REPÓRTERES, ASSESSORAS E *FREELANCERS*: DIFERENÇAS ENTRE AS MULHERES NO JORNALISMO

ALINE TEREZA BORGHI LEITE

RESUMO

O artigo analisa o processo de feminização do jornalismo, que se deu de forma articulada aos processos de precarização, banalização, autonomização e profissionalização da carreira. A partir de entrevistas com jornalistas de São Paulo, o artigo examina os eixos de diferenciação que demarcam as localizações das mulheres na carreira, definem sua percepção acerca da diferença e estão expressos em seus discursos. Além de compreender como as hierarquias de gênero se estruturam na profissão de jornalista, o objetivo é analisar as diferenças entre as mulheres, por meio de uma amostra formada por profissionais com filhos e sem filhos, casadas, solteiras, divorciadas, de diferentes gerações, e atuando em diversos tipos de mídia e com distintos vínculos de emprego na cidade de São Paulo.

JORNALISMO • MULHERES • TRABALHO • OCUPAÇÕES

PUBLISHERS, REPORTERS, PRESS OFFICERS AND FREELANCERS: DIFFERENCES AMONG WOMEN IN JOURNALISM

ABSTRACT

This article analyzes the feminization of journalism in its articulation with the processes of precarization, trivialization, self-employment and professionalization of the career. Based on interviews with journalists from São Paulo as expressed in their discourses, the study examines the axes of differentiation that establish the positions of women and define their perception about such differences. This article aims to both understand how gender hierarchies are structured in the journalism profession and to analyze the differences among women. This is done by means of a sample consisting of professionals with and without children; married, single and divorced; of different generations; acting in various media types; and with different employment relations in the city of São Paulo.

JOURNALISM • WOMEN • LABOUR • OCCUPATIONS

ÉDITRICES, REPORTERS, ATTACHÉES DE PRESSE ET *FREELANCERS*: DIFFÉRENCES ENTRE LES FEMMES DANS LE MILIEU DU JOURNALISME

RÉSUMÉ

Cet article analyse le processus de féminisation du journalisme qui s'est produit en parallèle avec les processus de précarisation, banalisation, autonomisation et professionnalisation de cette carrière. A partir d'entretiens avec des journalistes de São Paulo, l'article examine les axes de différenciation qui démarquent les espaces occupés par les femmes dans la profession. A travers leurs discours, ces journalistes définissent leur perception des différences. Ce travail vise non seulement à comprendre comment les hiérarchies de genre se structurent dans le journalisme, mais aussi à analyser les différences existantes entre les femmes elles-mêmes, au moyen d'un échantillonnage composé de professionnelles mariées, célibataires ou divorcées, avec ou sans enfants et de différentes générations, qui travaillent dans la ville de São Paulo dans divers médias avec des conditions de travail distinctes.

JOURNALISME • FEMMES • TRAVAIL • OCCUPATION

EDITORAS, REPORTERAS, ENCARGADAS DE PRENSA Y *FREELANCERS*: DIFERENCIAS ENTRE LAS MUJERES EN EL PERIODISMO

RESUMEN

El artículo analiza el proceso de feminización del periodismo, que ocurrió de forma articulada a los procesos de precarización, banalización, autonomización y profesionalización de la carrera. A partir de entrevistas con periodistas de São Paulo, el artículo examina los ejes de diferenciación que demarcan las localizaciones de las mujeres en la carrera, definen su percepción acerca de la diferencia e se expresan en sus discursos. Además de comprender cómo las jerarquías de género se estructuran en la profesión de periodista, el objetivo es analizar las diferencias entre las mujeres, por medio de una muestra formada por profesionales con y sin hijos, casadas, solteras, divorciadas, de distintas generaciones y que actúan en diversos tipos de medios y con distintos vínculos de empleo en la ciudad de São Paulo.

PERIODISMO • MUJERES • TRABAJO • OCUPACIONES

ATUALMENTE, VEM SE DELINEANDO UM NOVO PERFIL DE JORNALISTA BRASILEIRO. Nos últimos anos, o grupo tornou-se mais segmentado, jovem, feminino, diplomado, pós-graduado, precário e autônomo (FÍGARO, 2013; GROHMANN, 2012; SILVA, 2012; BERGAMO; LIMA; MICK, 2012).

No Brasil, o processo de feminização da profissão de jornalista ocorreu de forma articulada com os processos de precarização das relações e das condições de trabalho, banalização, autonomização e profissionalização. As transformações que estão em curso nessa carreira têm tomado diversas direções. Por um lado, vem ocorrendo, nos últimos anos, um aumento dos informais na profissão, com a participação expressiva dos *freelancers* e uma maior concentração de profissionais nas empresas de “fora da mídia”, como as assessorias de imprensa. Por outro lado, o ingresso das mulheres no jornalismo também foi acompanhado de uma maior profissionalização e autonomização das profissionais.

O artigo está organizado em quatro itens, além desta introdução. O primeiro item apresenta as transformações que estão em curso no jornalismo e destaca as principais diferenças entre homens e mulheres na profissão no que se refere à proporção de diplomados, às áreas de atuação e às desigualdades persistentes. O segundo item introduz algumas discussões teórico-metodológicas da pesquisa, buscando ir além das diferenças de gênero, examinando também as diferenças dentro do grupo das mulheres. O terceiro item analisa alguns discursos de mulheres jornalistas de diferentes gerações, que atuam em diversos tipos

de mídias de São Paulo, a partir de entrevistas realizadas entre 2012 e 2014, em pesquisa de doutorado. O quarto e último item apresenta as conclusões do trabalho.

O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO JORNALISMO E AS DIFERENÇAS DE GÊNERO NA CARREIRA

O crescimento da presença feminina no mercado de trabalho do jornalismo em todo o mundo tem sido considerado como uma das mais significativas mudanças na área da mídia dos últimos 40 anos. Em São Paulo, em pouco mais de 20 anos, o número total de jornalistas registrados na *Relação Anual de Informações Sociais – RAIS* – (BRASIL, 2013)¹ quase dobrou. Em 1990, havia 6.462 jornalistas trabalhando na cidade de São Paulo. Desses, 2.836 eram mulheres, correspondendo a 43,88% dos jornalistas registrados. Em 2013, o número de profissionais passou para 10.324, sendo que 5.620 eram mulheres, as quais passaram a representar 54,43% dos jornalistas que exerciam suas atividades no setor formal.

As conquistas femininas na profissão podem ser observadas por meio dos dados acerca da participação das mulheres em todas as atividades do jornalismo, bem como sua presença majoritária entre os diplomados. A proporção de diplomados varia entre os gêneros e conforme a função e os meios de comunicação em que os profissionais estão inseridos.

Há diferenças dentro de cada segmento nessa profissão. Dentro do grupo das mulheres jornalistas, existem diferenças quanto à remuneração, dependendo das funções que exercem, e quanto à proporção de mulheres com diploma, por função. Por exemplo, de acordo com a RAIS, entre as editoras que trabalham com carteira de trabalho assinada em São Paulo, mais de 86% têm diploma de graduação, enquanto, para as fotógrafas profissionais, esse índice não chega a 25% (BRASIL, 2013). A absoluta maioria das mulheres (75,84%) se concentra na categoria de “Profissionais do Jornalismo”, na qual, entre outras funções, está presente a de assessor de imprensa.² Nessa categoria, as mulheres diplomadas correspondem a mais de 68% do total das jornalistas brasileiras, enquanto essa proporção no caso dos homens é de 58,17% (BRASIL, 2013).

As diferenças salariais entre os gêneros variam conforme o setor de atuação dos profissionais. Em todas as funções da categoria “Profissionais do Jornalismo”, que é justamente onde a grande maioria das mulheres (78,2%) se concentra, as mulheres ganham, em média, menos do que os homens. Por outro lado, podemos destacar que existe uma variedade de situações nessa profissão. As mulheres também se inserem em posições hierárquicas que oferecem maior remuneração. De acordo com a RAIS (BRASIL, 2013), em algumas funções da categoria “Especialistas em Editoração”, em que as mulheres representam 57,3%

¹ A seleção utilizada nas bases de dados da RAIS de 1990 foi a CBO Grupo Base, com a escolha das seguintes categorias: Jornalistas e redatores, Locutores e comentaristas de rádio e televisão e Escritores, jornalistas, redatores, locutores e trabalhadores assemelhados.

² “Profissionais do Jornalismo” correspondem às funções de Arquivista pesquisador, Assessor de imprensa, Diretor de redação, Editor, Jornalista, Produtor de texto, Repórter (exceto rádio e televisão) e Revisor.

dos profissionais, as jornalistas ganham, em média, mais do que os homens (LEITE, 2015).

Rocha (2004) analisou a participação feminina no jornalismo no estado de São Paulo, relacionando a feminização ao processo de profissionalização da carreira. Segundo a autora, a obrigatoriedade do diploma de Jornalismo para o exercício profissional favoreceu a inserção feminina na profissão, porque assegurou uma reserva de mercado. A autora explica que essa expansão da profissionalização do jornalismo, combinada ao aumento da presença feminina nos cursos universitários, permitiu que a competição entre os gêneros pelo mercado de trabalho ficasse mais equilibrada dentro da profissão. Isto é, as mudanças na profissão possibilitaram o ingresso das mulheres no jornalismo.

Um dos processos de transformação em curso na profissão de jornalista consiste na precarização da profissão. Atualmente, uma grande parcela dos jornalistas está envolvida em relações precárias de trabalho dentro da profissão, com garantias trabalhistas reduzidas e recebendo baixos salários. Os jornalistas *freelancers*, compostos em sua grande maioria por mulheres, são marcados pela instabilidade, o que corresponde a uma expressão do processo de banalização da profissão.

Segundo pesquisa da Federação Nacional dos Jornalistas – Fenaj – de 2012,³ as condições precárias de trabalho dentro da profissão atingem mais as mulheres. O estudo revela que as mulheres jornalistas ganham menos que os homens, são maioria em todas as faixas até cinco salários mínimos e minoria em todas as faixas superiores a cinco salários mínimos. Quanto às relações precárias de trabalho, as mulheres correspondem a 68,8% do total de jornalistas que atuam em empresas “fora da mídia” (setor extra-redação), majoritariamente em assessorias de imprensa ou de comunicação. Em resumo, as mulheres são maioria entre os jornalistas (64%), têm presença majoritária (quase 70%) entre os jornalistas que atuam fora da mídia e, em função das condições de trabalho específicas desse segmento, estão mais sujeitas (mais de 60% dos jornalistas que trabalham “fora da mídia”) às relações de trabalho precárias, sem carteira de trabalho assinada, atuando como *freelancers* (sem vínculo empregatício), ou como pessoa jurídica (PJ) ou com contrato com prestação de serviço (BERGAMO; LIMA; MICK, 2012).

No grupo dos jornalistas *freelancers* de São Paulo, a maioria é formada por mulheres jovens e diplomadas, que estão na base da pirâmide salarial da profissão, e que exercem exclusivamente o trabalho de *freelancer*, mas em vários lugares. Segundo pesquisa realizada por Grohmann (2012) sobre os jornalistas *freelancers* da cidade de São Paulo, as mulheres constituem 70% dos *freelancers* pesquisados. A maioria deles é jovem e, apesar de estarem inseridos em condições de trabalho precárias, 92,2% dos *freelancers* têm nível superior. Os baixos salários também são observados nesse segmento, sendo que 40% dos *freelancers* de São

3

A pesquisa “Quem é o jornalista brasileiro: perfil da profissão no país” foi uma enquete *on-line* feita em 2012, com participação espontânea com 2.731 jornalistas, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, em convênio com a Fenaj (BERGAMO; LIMA; MICK, 2012).

Paulo recebem até R\$ 2 mil e 81,1% ganham até R\$ 4 mil (GROHMANN, 2012). Por outro lado, esse tipo de trabalho também pode ser entendido como uma escolha das mulheres (“frila por opção”), conferindo-lhes maior liberdade e também a possibilidade de relacionar-se diretamente com seus clientes e, assim, vender seu trabalho para diversas empresas jornalísticas. As profissionais *freelancers* podem ter agendas menos atribuídas, com maior flexibilidade.

DA CATEGORIA UNITÁRIA “MULHER” À DIVERSIDADE DO GRUPO DAS MULHERES JORNALISTAS

A questão da diferença passou a ser relevante nos estudos culturais, pós-coloniais e feministas por fazer referência não apenas à diferença entre os gêneros, mas também à diferença entre as mulheres, evidenciando a diversidade de experiências e de reivindicações das diferentes mulheres. A abordagem proposta neste estudo é resultado do interesse de não limitar o enfoque à simples afirmação de que a “condição feminina” representa uma desvantagem universal, que define a “mulher” como grupo unitário e entende as relações de poder entre homens e mulheres como determinante quase exclusivo da subordinação das mulheres.

O gênero é pensado neste trabalho como central para entender as hierarquias dessa profissão. No entanto, outras questões entram na análise, como a geração da profissional, seu estado civil e o tempo dividido entre maternidade e trabalho. Os estudos que articulam o gênero, diferença e profissões passam, então, a considerar as teorizações sobre as diferenças entre os gêneros, as diferenças entre as mulheres e as diferentes masculinidades, com o argumento de que as meras oposições binárias e as polarizações não são confiáveis para explicar a complexidade das relações sociais.

Para Butler (2014), o gênero e sua dimensão relacional devem ser o foco dos estudos, em virtude do problema político quanto ao uso dos termos *feminino* e *mulher*, cujo significado remete a uma identidade comum, ao caráter universal da dominação patriarcal, à experiência singular de uma só condição, à chamada “condição feminina”. Na concepção da autora, esses termos não conseguem descrever nem representar as *mulheres*, pois partem de um princípio universal, que desconsidera os contextos culturais reais que podem explicar os mecanismos da opressão de gênero.

Utilizamos a diferença como categoria analítica e fundamentamos nossa análise nos pressupostos teóricos de Avtar Brah. A análise das entrevistas teve como principal referencial o esquema proposto pela autora, que apresenta quatro formas de conceituar a “diferença”: diferença como experiência, diferença como relação social, diferença como

subjetividade e diferença como identidade. Quanto à ideia de diferença como experiência, a autora afirma que a experiência é entendida como “construção cultural”, como “uma prática de atribuir sentido, tanto simbólica como narrativamente” (BRAH, 2006, p. 360). No que se refere ao discurso acerca do preconceito, na análise das entrevistas, identificamos a diferença como experiência quando o discurso expressa uma situação de discriminação vivenciada pela entrevistada, ou seja, quando o relato de discriminação se der a partir do ponto de vista de sua experiência.

A diferença como relação social é mobilizada por um grupo a fim de relatar suas experiências históricas coletivas nos discursos compartilhados. Identificamos a diferença como relação social nos relatos em que o evento se referir à vivência de outra pessoa, como por exemplo, a entrevistada relatar que tem conhecimento de que alguma colega foi vítima de preconceito no trabalho ou que ela testemunhou a situação de discriminação.

As percepções da diferença não se limitam aos relatos de discriminação, já que a diferença não se constitui necessariamente como um “marcador de hierarquia e opressão”, podendo significar inclusão e diversidade. Assim, o terceiro tipo de diferença, que é a diferença como subjetividade, remete à noção de interioridade, em que se pensam os processos em que a subjetividade é formada como sociais e subjetivos, uma vez que as posições sustentadas pelo indivíduo são socialmente produzidas.

Por fim, a diferença como identidade faz referência ao processo de construção em que a subjetividade, mesmo sendo múltipla e contraditória, é significada como tendo coerência, continuidade e um núcleo em permanente mudança, que constitui o “eu”, já que a identidade é entendida como “multiplicidade relacional em constante mudança” (BRAH, 2006, p. 371).

Em resumo, nesta pesquisa, a diferença é definida a partir do lugar que se constitui como referência para a profissional produzir suas “posições de sujeito”, construir sua subjetividade, interpretar suas experiências singulares e compreender sua posição na sociedade e na carreira profissional. Nosso pressuposto é de que o lugar de onde a jornalista fala, isto é, sua posição dentro das relações de poder que operam no interior do contexto específico em que ela se insere – suas relações sociais e profissionais –, tem implicações sobre sua percepção acerca do gênero, da carreira e de como ela se vê na carreira.

O campo empírico da pesquisa é constituído de entrevistas em profundidade e semiestruturadas com jornalistas que residem e exercem suas atividades profissionais na cidade de São Paulo. As mulheres entrevistadas representam uma diversidade de gerações, experiências profissionais, veículos de comunicação, setores de atividade e tempo de carreira. As entrevistas tinham como propósito ouvir as jornalistas

sobre suas carreiras, aspirações profissionais, frustrações, sacrifícios pessoais, negociações nas rotinas diárias de trabalho, a respeito de se e como o gênero influencia o tratamento e as oportunidades oferecidas às profissionais, entre outros temas.

Na seleção da amostra, buscamos considerar os seguintes parâmetros que condicionam diferentes percepções sobre a carreira:

1) diferenças entre gerações: contemplando profissionais em vários níveis da carreira, ou seja, jovens (com até nove anos de carreira), de 10 a 19 anos de carreira e com 20 anos ou mais de carreira;

2) a diversidade de mulheres: entrevistando mulheres com filhos, sem filhos, casadas, solteiras e divorciadas, com o propósito de observar como é ter filhos e estar casada na questão do tempo comprometido com o trabalho e nas possibilidades de obtenção de sucesso profissional;

3) diferentes vínculos de trabalho e áreas de atuação, que condicionam “localizações” distintas na carreira, com entrevistas realizadas com *freelancers*, profissionais que atuam no setor formal, que exercem suas atividades em empresas jornalísticas e “fora da mídia”, nas assessorias de imprensa e universidades.

Analisando essa profissão e suas intersecções com o gênero, agrupamos os distintos discursos da diferença e demarcamos alguns contrastes que produzem diferença na carreira. As entrevistadas foram asseguradas acerca do anonimato de suas informações e seus nomes foram substituídos por nomes fictícios. As profissionais jovens receberam nomes que começam com a letra J; os nomes das profissionais que estão no ponto intermediário da carreira começam com a letra I; e às profissionais mais experientes na carreira foram atribuídos nomes que começam com a letra E.

DISCURSOS SOBRE A DIFERENÇA NA CARREIRA – TRAJETÓRIAS E PERCEPÇÕES DAS JORNALISTAS

Apresentaremos a seguir as percepções das entrevistadas, reunidas em três grupos geracionais, acerca de sua carreira e das diferenças de gênero na carreira.

Isabel tem 35 anos, é casada e tem um filho de três anos. É a única jornalista entrevistada que tem filho pequeno. Depois que a profissional teve o filho, “conseguiu aguentar” por dois anos e meio no emprego, onde era editora de mídia eletrônica da área de estilo e “teve que virar *freelancer*”:

Depois que eu tive filho, eu cheguei a essa conclusão: o jornalismo brasileiro é uma área em que se valoriza muito o trabalho da juventude, essa energia de trabalho. Então, enquanto você trabalha

muito, o tempo inteiro, você serve, né? Mas, quando você quer valorizar sua experiência e trabalhar menos, não porque você é um vagabundo, mas porque você já está em outro estágio da profissão, aí é mais difícil... Eu trabalhava num moedor de carne, num grande veículo, e eu trabalhei muito assim, mas eu não tinha filho na época, era solteira e queria me dedicar bastante... O dia a dia é massacrante. Eu trabalhei mais três anos depois que meu filho nasceu, dois anos e meio, na verdade, porque seis meses eu estava de licença. Eu consegui aguentar por dois anos e meio... E nesses dois anos e meio, eu faltei, porque meu filho estava doente, uma vez... Olha só, hein, em dois anos e meio, eu faltei só uma vez! (Isabel, editora freelancer)

A questão da dificuldade de conciliação entre maternidade e jornalismo foi determinante para a mudança em sua trajetória. Ainda que a profissional tenha se firmado na carreira, com uma trajetória impecável, chegou um ponto em que ela precisou sair das redações e teve de “começar sua vida como frila”. Trabalhar em um “moedor de carne”, com um ritmo muito intenso, foi possível enquanto estava solteira e sem filhos. Sua expectativa em relação à profissão era de que, em face da considerável experiência, teria “crédito” suficiente para não ter de se “prestar” ao trabalho de *freelancer*, que ela considerava ser feito por “amadores” e não por profissionais do seu nível.

Isabel é um tipo de “frila compulsório” (SATO, 2005). Ela está desempregada desde que saiu do último emprego, em que era editora de mídia eletrônica, e, para se manter financeiramente, precisa “fazer frilas”. A situação de Isabel como *freelancer* pode durar anos. Sua maior preocupação é continuar sendo reconhecida como uma jornalista de moda agora fora de uma organização. Sem esse emprego que facilitava seu reconhecimento entre seus pares, pode acabar saindo do mercado de trabalho jornalístico. Como detectou Leteinturier⁴ (apud NEVEU, 2006), estudando as jornalistas francesas, as mulheres saem mais frequentemente das carreiras jornalísticas e têm mais dificuldades de serem contratadas.

A percepção de Iolanda sobre o jornalismo difere bastante daquela da *freelancer* Isabel, que está frustrada com sua posição atual na carreira. Iolanda tem 34 anos, é solteira e não tem filhos. Com 14 anos de carreira, atualmente, é editora de uma revista feminina. Sua maior preocupação é com a questão da estabilidade:

E também a dificuldade... É que não é uma carreira solidificada no sentido de você ter um plano de carreira. É um mercado muito pequeno e muito desorganizado, o que dá uma instabilidade bem grande. Pelo menos eu sou efetiva... Mas o jornalismo não é uma

4
LETEINTURIER, Christine.
L'hétérogénéité des
journalistes. *Hermes*,
n. 35, p. 35-48, 2003.

carreira que você tem muitos planos. As coisas acontecem, entendeu? Depende muito de sorte e de network, não é uma carreira tão planejada. Não é como a engenharia, que você sabe onde você vai estar daqui a cinco, 10, 20, 30, 50 anos. No jornalismo, você nunca sabe o dia de amanhã. E isso é um motivo de instabilidade emocional bem grande para o jornalista. Com certeza... É um motivo de frustração bem frequente entre os jornalistas. (Iolanda, editora de uma revista feminina)

Iolanda faz parte de um segmento privilegiado da profissão. Ganhando bem, trabalhando em uma revista feminina mensal, com ritmo de trabalho moderado e rotina definida, e com vínculo empregatício, com todos os direitos trabalhistas assegurados. Porém, o caráter instável e incerto do jornalismo é precisamente o componente que a faz lembrar-se das realidades da profissão. Sua condição atual é interessante, mas a jornalista afirma que já passou pela pressão dos prazos das revistas semanais:

Durante um tempo, não hoje, mas, durante um tempo, eu sofri sobrecarga de trabalho, pressão por deadline, porque, dependendo da área em que você está, se você está fazendo um jornal diário, a revista semanal, é uma pressão pra você conseguir a notícia em tempo, de falar com as pessoas. Na revista mensal, não tem isso, mas, na revista semanal, tem bastante... (Iolanda, editora de uma revista feminina)

No jargão profissional, as notícias se dividem em *hard news*, que correspondem às “notícias sérias”, e *soft news*, que se referem às “notícias brandas”, que representam as ocorrências sem muita importância. A maioria dos jornais parece fazer uma divisão de gêneros entre os repórteres das “notícias sérias”, como economia, política, reportagens policiais, que seriam predominantemente homens, e as “matérias mais brandas”, do âmbito da cultura, moda, saúde, beleza, maternidade, filhos, que mais frequentemente são feitas pelas mulheres. Porém, ao invés de essa divisão se dar em virtude de “competências naturais” de repórteres homens e mulheres, como o discurso que diz que os “homens se adequam mais às dificuldades das notícias sérias”, essa questão reflete, na verdade, uma divisão sexual do trabalho no lar do jornalista (CHAMBERS; STEINER; FLEMING, 2004; ALDRIDGE, 2001). Isso porque, em comparação com seus colegas homens, as repórteres vivenciam muito mais a dupla jornada de trabalho, em que se ocupam de uma parcela desproporcional das responsabilidades domésticas, principalmente com filhos.

É possível identificar um diferencial de poder que determina as hierarquias da profissão. A definição das pautas das reportagens é

dividida entre os gêneros. Segundo Chambers, Steiner e Fleming (2004), em geral, as mulheres recebem como atribuição a realização de reportagens de cunho cultural, ligadas ao universo das *soft news*, cujos assuntos limitam-se à moda, estilos de vida e de consumo, diferentemente das *hard news*, que estão associadas aos assuntos considerados sérios, aos acontecimentos da atualidade, às tensões da realidade social. Como consequência, as matérias produzidas pelas mulheres têm muito menos chance de estar estampadas na capa dos jornais, o que gera uma segregação vertical, na medida em que são atribuídos valores desiguais aos trabalhos produzidos por homens e por mulheres. As autoras concluíram que o acesso à profissão, às possibilidades de promoção na carreira, assim como as atribuições e as escolhas de reportagens são todos estruturados pelo gênero e se diferenciam por tipo de mídia.

Entre as entrevistadas que trabalham na mídia impressa (setor de jornais e revistas), apenas uma jornalista se especializou numa área das *hard news*. Ingrid tem 33 anos, é solteira e não tem filhos. Tem 13 anos de carreira e se especializou na área de ciência. Atualmente, é repórter *freelancer* de um grande jornal de São Paulo e professora de pós-graduação de um curso de jornalismo.

A variedade do campo jornalístico é o que caracteriza os profissionais *freelancers*. Os trabalhos de *freelancers* não estão somente associados à condição precária de relações de trabalho, significando menos direitos trabalhistas, trabalhos em tempo parcial, instabilidade e salários mais baixos. Ser frila pode ser uma opção do profissional. De acordo com *survey* sobre os *freelancers* de São Paulo (GROHMANN, 2012), 25,6% pretendem continuar trabalhando mais do que seis anos nessa condição de trabalho, e consideram-na como um projeto de vida.

No caso de Ingrid, que tem outra atividade profissional, como professora universitária de jornalismo, o que motivou sua decisão foi a possibilidade de administrar seu tempo, em uma carreira independente:

Eu acredito que esse caminho seja inevitável. Nos EUA, os melhores jornalistas do mercado são freelancers e escolhem para onde querem escrever e sobre o que querem escrever... Os contratados trabalham mais na edição e no fechamento das edições... que é um trabalho superpesado. Por exemplo, [o jornal] tem ótimos jornalistas freelancers, como... Todos passaram pela redação por muitos anos e decidiram ser freelancers... Veja, eu acabo de virar freelancer: saí do dia a dia da redação para tocar, a partir deste ano, projetos e reportagens especiais para [jornal]. Foi uma decisão minha e o jornal topou. Acredito que isso é uma tendência mundial... (Ingrid, repórter freelancer de jornal e professora de pós-graduação em jornalismo)

A noção de precarização do trabalho pode ser reavaliada nessa profissão, já que o jornalismo se refere, em geral, a uma atividade atrativa para pessoas mais flexíveis. Os valores da autonomia e liberdade são muito apreciados entre os jornalistas e, talvez por isso, os profissionais não sejam guiados pela determinação geral dos tipos de empregos estáveis.

Um novo tipo de jornalista, jovem, está sendo formado nesse contexto e passa a usar as redes sociais como ferramenta de trabalho. Eles são absorvidos pelas empresas que também estão alterando a forma de produzir notícia. As jornalistas entrevistadas mais jovens fazem parte desse grupo. A questão geracional, nesse caso, é muito importante, já que, quando essas jornalistas entraram na profissão, as mudanças no mundo do trabalho jornalístico já estavam em curso. Elas não sentiram as mudanças porque não vivenciaram o jornalismo de antes. São bastante otimistas em relação à profissão. Entre as mais jovens, destacam-se as referências à paixão pela profissão, dizendo que é preciso estar apaixonada pelo que faz, ao “seguir um sonho”, ao ir “atrás de outras oportunidades” e ao “trabalhar por conta própria”.

Jacqueline tem 24 anos, é casada e não tem filhos. Entrou para a carreira como assessora de imprensa *freelancer* e se tornou uma profissional especializada em redes sociais. O idealismo e o entusiasmo podem ser observados no depoimento da jornalista, que tem quatro anos de carreira:

Descobri o amor pela comunicação, em especial pelo jornalismo, por acaso. Percebi que essa profissão me traria muitas opções de carreira e gostei de quase todas. Ser repórter é maravilhoso, pois você leva a informação. Hoje sou Social Media e trabalho relacionamento entre marca e cliente, além de cuidar de comunicação institucional. (Jacqueline, social media freelancer)

As jornalistas mais jovens trazem uma linguagem mais técnica, empresarial e objetiva. É o jornalismo empresarial em sua expressão máxima. Trata-se de um tipo de jornalismo que, a partir da década de 1950, começou a substituir o chamado jornalismo político-literário, reconhecido pelas opiniões, debates, comentários críticos e politização dos jornalistas.

Júlia tem 26 anos, é solteira e não tem filhos. Tem três anos de carreira. Atualmente é assessora de imprensa *freelancer*. Além disso, resolveu trabalhar por conta própria e criou um *site* de cultura, em sociedade com uma colega, também jornalista, em busca de maior liberdade e independência. O discurso do “jornalismo apaixonante” também aparece aqui:

Eu sou apaixonada por cultura! Minha revista on-line é um sonho que precisava ser realizado. É um espaço de divulgação de

trabalhos de cultura... Eu queria dar apoio aos artistas por meio de uma agenda cultural mensal e de coberturas exclusivas... (Júlia, assessora de imprensa freelancer e dona de um site de cultura)

A linguagem padronizada que remete à objetividade, neutralidade e imparcialidade está presente nos discursos das profissionais mais jovens, que chegaram para trabalhar nas redações recém-formadas ou na condição de estagiárias. A jornalista mais antiga na profissão, no entanto, ainda mantém um discurso que lembra o período anterior ao processo de profissionalização, em que o jornalismo não obedecia tanto à lógica de mercado, era mais crítico, opinativo e político.

Elisa tem 66 anos, é divorciada e tem um filho de 41 anos. Em seus 49 anos de carreira, foi diretora de um jornal de televisão, roteirista, repórter de jornal e também criadora e diretora de um programa de televisão feminino. Diz que acabou sendo “formada na redação”, sem precisar de diploma. A jornalista relata as dificuldades da profissão, comparando as condições enfrentadas à situação atual:

Hoje em dia, o jornalismo é uma profissão mais feminina do que masculina. Quando eu entrei, há quase 50 anos, era quase que inteiramente masculina... que eu conhecia... tinha, no máximo, umas 10 jornalistas profissionais mulheres, nem sei se chegava a 10... O trabalho noturno da mulher sempre foi proibido, por causa da família, mas eu nunca pude pensar nisso. Mulher era proibida de fazer hora extra noturna. (Elisa, jornalista há 49 anos)

Muito mais do que diferenças quanto aos tipos de vínculo de trabalho ou segmento da profissão em que as jornalistas exercem suas atividades, percebemos que as maiores diferenças entre as profissionais quanto a suas percepções sobre suas experiências profissionais se devem às gerações. Enquanto as mais jovens se mostram entusiasmadas por falar de suas experiências na carreira, com um idealismo e fascínio pela profissão, próprios da geração de recém-formados, apropriando-se da linguagem do mercado, ensinada nos cursos universitários, na expressão mais declarada de um jornalismo empresarial e voltado para a lógica de mercado, as gerações intermediárias revelam-se mais críticas. Nesse grupo, as percepções das mulheres acerca de suas trajetórias profissionais diferenciam-se principalmente da profissional casada e com um filho, que “virou frila” contra sua vontade, porque não “aguentou ficar no moedor de carne”, que é adequado apenas para os homens e para as mulheres solteiras e sem filhos. A geração mais antiga é mais politizada e seu estilo de jornalismo é muito similar àquele do jornalista “formador de opinião”.

Nos discursos das profissionais, podemos identificar as representações sobre o significado da profissão de jornalista. A profissão mudou

bastante nos últimos anos e, com isso, surgiu um novo perfil de jornalista. Em face dessas transformações na profissão, como os jornalistas se veem no presente? As mudanças no mundo do trabalho jornalístico que impactaram sobre o perfil dos profissionais estão expressas em seus discursos?

Janete, profissional recém-formada, tem um perfil socioeconômico diferente daquele das outras entrevistadas jovens. A profissional é contratada como redatora de uma editora e escreve para três revistas de áreas diferentes. Afirma que escolheu a profissão de jornalismo porque tem “talento” para escrever:

Escolhi primeiro pela facilidade de comunicação que tive desde criança, pelo interesse por leitura e, principalmente, por escrever bem. Apesar do mercado de comunicação ser concorrido, busquei investir naquilo que tenho talento... Uma vez um professor me disse que o jornalista precisa, acima de tudo, ser alguém do bem. Alguém que quer passar as informações corretas, falar a verdade e não se deixar levar por influências no seu trabalho. Acredito muito nisso... (Janete, redatora de revista)

Júlia, que tem três anos de carreira, reconhece-se como idealista quanto à escolha da profissão. Sua “missão” como profissional seria usar a informação como “salvação”. A referência ao jornalismo romântico e o idealismo de quem acabou de sair da universidade aparecem em sua fala:

Sempre gostei de ler e escrever... na verdade, quis unir o útil ao agradável. Além de achar a profissão bonita, sou idealista ainda, acredito em uma possível salvação através da informação. (Júlia, assessora de imprensa freelancer e dona de um site de cultura)

Nessas falas, o profissional do jornalismo é descrito como “alguém do bem”, que tem talentos que não podem ser aprendidos, que se compromete com a verdade e que pode “salvar” as pessoas a partir da informação. As mais jovens têm percepções idealizadas, muito diferentes da rotina de trabalho da profissão. A percepção de aceitação da realidade pela geração mais experiente pode influenciar a construção da imagem dos profissionais mais jovens. No início, as jornalistas mais jovens aderem a valores dominantes da profissão para facilitar e fazer deslanchar sua carreira, mas, com a experiência, elas começam a perceber as realidades da profissão.

Na visão de Elisa, que tem 49 anos de carreira, sua profissão é encantadora: é a “profissão mais bonita do mundo”. Objetivamente, a jornalista não está empregada e percebe a profissão a partir de um

lugar em que atualmente não sofre as tensões da realidade. Para ela, ser jornalista significa:

[...] exercer o direito de informar. E, com isso, você faz parte da humanidade. Você é um deles, exercendo um direito que é de todos. Pra mim, não tem profissão mais bonita. É a profissão mais bonita do mundo. E eu prestigio qualquer estudante de jornalismo. Qualquer pessoa que queira entrar no jornalismo. Eu não conheço nada mais bonito do que um jornal... A vida é um jornal, tem notícia todo dia. Minha vida é assim: se eu não souber das notícias, eu morro. (Elisa, jornalista aposentada)

Com a possibilidade de reconstruírem as representações sobre sua realidade, os jornalistas também podem reinterpretar suas experiências sociais. É o que acontece com as profissionais da geração intermediária, que experimentam um “choque de realidade” à medida que percebem inconsistências entre o que esperavam da profissão e o que de fato enfrentam na vida cotidiana. Como afirma Dubar (2005, p. 124), a “reinterpretação da biografia passada” ocorre a partir de uma “estrutura do tipo ‘antes eu achava... agora sei’”.

Diferentemente da postura das jornalistas recém-chegadas ao mercado de trabalho, Isabel, com 16 anos de carreira, mostra menos satisfação com seu trabalho atual. Ela percebe as divergências entre as condições específicas de sua atividade e o idealismo a partir do qual foi socializada em sua carreira:

Eu, na verdade, estava na dúvida entre ser atriz e ser jornalista. Desde pequena, eu tinha vontade de ser escritora; então, eu gostava de escrever e de contar histórias para as pessoas sobre o que eu ouvi. E aí também tinha uma questão social, sabe? Eu tinha essa preocupação... Mas no final eu acabei me especializando em moda... que não tem nada de papel social do jornalismo... Mas, de uma certa maneira, eu tento fazer ali nas pequenas coisas, nas pequenas ações... Eu acho que é isso, sabe? Essa contribuição pra sociedade com coisas que são importantes de serem ditas... porque são culturalmente importantes ou socialmente importantes. (Isabel, editora freelancer)

Analisando as representações sociais dos jornalistas, percebemos que a segmentação da profissão em grupos, que representa a produção de diferença na carreira, é “apagada” por uma ideia neutra presente no profissionalismo. Em virtude disso, os valores do jornalismo continuam sendo representados por um ideal romântico, a despeito das realidades da profissão.

A figura do jornalista vista de uma forma abstrata, neutra, universal remete às categorias masculinas. O jornalista universal é geralmente pensado como um homem. O “bom jornalista” é, nessa perspectiva, um homem. E isso traz prejuízos concretos para as carreiras das mulheres. Como explica North (2009, p. 8, tradução nossa), “esse entendimento do homem jornalista como a norma coloca as mulheres em posições periféricas e contribui para a segregação de gênero nas organizações”.⁵

A representação universal presente no discurso dominante e masculinista da profissão também impede que as profissionais percebam as realidades do jornalismo. À medida que era solicitada a descrição das características da profissão e do profissional de jornalismo, as entrevistadas referiam-se a descrições universais da profissão que, em grande medida, não levam em conta os “invisíveis do jornalismo”, os *freelancers*, nem tampouco as mulheres, passando a impressão de que não estavam falando delas mesmas como jornalistas, mas se referindo a um jornalista universal.

No depoimento de Jacqueline, que ingressou recentemente na profissão, o bom jornalista é um “*cara* que entende de pessoas e sabe lidar com elas”:

O jornalista é o profissional ético, bem disposto, conhecedor de códigos de conduta, de técnicas; é o cara que entende de pessoas e que sabe lidar com elas, seja ela uma fonte ou um cliente, em caso de assessorias e agências. Sim, acredito que muito do que precisamos saber é aprendido sim na universidade, o que não quer dizer que a profissão não exija também um determinado perfil de pessoa. (Jacqueline, social media freelancer)

As mais jovens ainda estão aprendendo os papéis específicos de seu trabalho e, por isso, sua avaliação a respeito de sua profissão pode ser idealizada, ou pela imagem construída pelos veículos de comunicação ou pelo enfoque que foi dado em seu curso universitário. Ao falar sobre sua carreira, a jornalista recém-formada pensa, na verdade, em um jornalista veterano, mais experiente, com a carreira consolidada. Talvez por isso considere que o jornalista é um *cara* experiente, independente e ético.

Vejamos agora o depoimento da repórter Ingrid, que é especialista em ciência. Ao interagir cotidianamente e vivenciar a prática do jornalismo, Ingrid reconstruiu sua realidade, conferindo novos significados à representação do profissional e reinterpretando essas maneiras tipificadas de agir no interior da profissão. Em sua percepção, ela própria corresponde a uma ilustração da imagem do “bom jornalista”. Em vez de recorrer ao “quadro pronto” da representação da profissão, a jornalista usa referências de sua realidade, inclusive sobre o tema da ciência, que é precisamente a área em que se especializou:

5 No original: “This understanding of the male worker as norm marginalises women and contributes to gender segregation in organisations” (NORTH, 2009, p. 8).

O bom jornalista é aquele que se esforça para reportar acontecimentos de maneira ética, sem atender qualquer tipo de interesse, tentando ser objetivo e imparcial e contribuindo para a promoção de um debate na sociedade sobre o tema abordado. Eu decidi ser jornalista para isso... para contribuir em debates, disseminar informação, contribuir para um país melhor e mais bem informado... O bom jornalista é também aquele que consegue transformar um assunto que pode ser complexo, como os temas de ciência, em um texto claro, conciso, atraente, sem cometer erros... Eu sempre digo que “texto bom é texto lido”; não adianta escrever rebuscadamente e fazer com que o leitor desista no meio do caminho. Por fim, o bom jornalista traz novidades de informação, novas abordagens, novidades em uma discussão que está posta. Na linguagem jornalística, ele “dá furos”. (Ingrid, repórter freelancer de jornal e professora de pós-graduação em jornalismo)

A intenção de marcar fortemente as diferenças entre as fronteiras dos profissionais e dos amadores aparece muito mais nos discursos das mulheres da geração intermediária. Entre as mulheres jovens, as respostas sobre os “outros” se limitavam à importância do diploma de jornalismo para o exercício profissional. Isto é, os “outros”, na percepção das mulheres recém-formadas, não tinham diploma de graduação em jornalismo. Questionadas sobre o que as torna profissionais, diferenciando-as dos “amadores”, as jornalistas mais jovens responderam:

O diploma é fundamental! Acredito que qualquer pessoa possa escrever, desde que tenha o conhecimento da língua, obviamente... Mas uma reportagem, por exemplo, acredito que somente um jornalista pode fazer. Claro que, na realidade, aprendemos muito mais na prática do que na teoria, mas, se fosse assim, nenhuma profissão precisaria de diploma. Acho que o jornalismo, já que vem sendo muito desvalorizado nos últimos anos, retirar o diploma é piorar a situação. E tem coisas que só aprendemos na faculdade, e não digo de escrita, mas sim a psicologia da comunicação, sociologia, filosofia, base cultural mesmo. Estudamos muitos assuntos que nos enriquecem como profissional, que não basta, claro, e não nos torna melhores que outros que escrevem. Mas se estudamos, se existe a profissão, por que não ter o diploma? (Júlia, assessora de imprensa freelancer e dona de um site de cultura)

Acredito que é pelo diploma. Por mais que um profissional passe por diversas experiências na carreira, o curso superior de jornalismo oferece informações importantíssimas para o dia a dia do

profissional. Acredito que o conhecimento teórico não pode ser substituído totalmente pela prática. (Janete, redatora de revista)

Por estarem no início de sua carreira, as jornalistas recém-formadas ainda não vivenciaram as tensões e contradições entre sua trajetória profissional e a expectativa contida nas representações sociais acerca da profissão que criam uma história coletiva desse grupo.

A geração intermediária experimenta diferentemente as mudanças na profissão de jornalismo e se posiciona mais criticamente, tentando delimitar seu território de atuação. Elas sabem muito bem com quem disputam o mercado de trabalho. As jornalistas mais jovens recorrem a imagens gerais sobre a profissão, não identificam claramente um “outro” com o qual precisavam competir. A jornalista mais antiga na carreira, que não experimenta no presente momento as tensões da profissão, também não mostra uma grande preocupação em demarcar esses limites.

Lombardi (2006, p. 14) fez uma pesquisa sobre as engenheiras e constatou que as mulheres que exercem cargos de chefia, como gerentes e diretoras, são duplamente desafiadas: têm de provar que são capazes de comandar equipes tão bem ou até melhor que os colegas homens e, além disso, têm de achar um “jeito próprio de gerenciar, que difira do proposto no modelo estabelecido”. Nesse caso, as mulheres podem valorizar a própria feminilidade como marca da diferença.

O discurso do profissionalismo é empregado por alguns grupos que buscam fazer uma representação do todo, forjando a construção de identidades profissionais e dos sentimentos de pertencimento ao grupo. Assim, o sentimento de pertencimento à profissão, materializado na neutralidade do profissionalismo, pode apagar as especificidades e esconder a heterogeneidade do grupo.

O mundo das profissões orienta-se, em geral, por práticas e valores masculinos, fundamentados na neutralidade e racionalidade. Assim, a “eficácia simbólica” da profissão se expressa em razão de a sociedade confiar na *expertise*, reconhecendo sua autoridade. A ideologia por trás da *expertise* é de que o saber é neutro. E o saber se afirma neutro à sociedade justamente porque se aplica sem distorções, utilizando exclusivamente esse conhecimento (BONELLI, 2010).

De acordo com Bonelli (2010), como o gênero permanece sendo uma eterna desvantagem, as mulheres de nível superior empenham-se em realizar um “apagamento de gênero”, contestando, por meio de sua negação, a “reprodução de dominação e sujeição” do gênero. Nos termos da autora:

O apagamento do gênero como diferença identitária é uma ação promovida por sujeitos [...] A experiência na profissão traz mais

reconhecimento e valorização social, reforçando a identificação profissional perante o pertencimento a outra comunidade, como a de gênero. (BONELLI, 2010, p. 278)

A forma como a mulher que realiza o “apagamento de gênero” experimenta o gênero é mantendo-o na intimidade, na subjetividade, não na prática da profissão. Os valores profissionais são exaltados por resultarem em maior reconhecimento da profissional, o que conduz as mulheres a reforçarem sua identidade profissional em detrimento da de gênero, que estaria ligada a estereótipos negativos.

Pensando sobre sua trajetória profissional de quase 50 anos dentro do jornalismo, Elisa nega a diferença como relação social. Em sua percepção, “trabalhar dobrado” contribuiu para apagar as marcas de gênero e permitiu que seu valor como profissional pudesse se destacar, já que tinha “fama de trabalhar muito”:

Eu nunca fui discriminada por ser mulher. Não posso considerar isso. Talvez tenha sido e não tenha percebido. O que me levou a não ser é que eu tinha até a fama de trabalhar muito. Eu tinha que trabalhar dobrado pra valer um homem! Eu trabalhava muito! Eu era a única pessoa a escrever todos os textos no programa de televisão em que eu trabalhava. Eu só fui ter minha primeira auxiliar meses depois... (Elisa, jornalista aposentada)

A identificação à diferença de gênero como relação social é suprimida em favor da identificação ao profissionalismo. “Trabalhando dobrado”, Elisa considerava que alcançaria o mesmo valor de um homem e, na sua concepção, como resultado, esse esforço fez com que nunca experimentasse nenhuma situação de discriminação de gênero. A jornalista contesta a diferença querendo dizer que não reivindica um tratamento diferenciado por ser mulher. Para isso, faz referência a elementos que remetem à neutralidade do profissionalismo.

É uma estratégia usada pelas mulheres para contestarem a naturalização das diferenças de gênero, percebendo a diferença com igualdade. Como afirma Bonelli (2010, p. 279) sobre as juízas: as mulheres “que contestam a diferença e negociam os sentidos da igualdade na carreira embaralham as distinções consolidadas e desnorteiam classificações fixas, pensando as fronteiras de uma nova forma”.

Há outras formas de se perceber a diferença de gênero na carreira. Quanto ao discurso sobre o preconceito de gênero, identificamos a diferença como experiência quando a narrativa revela uma situação de discriminação vivenciada pela entrevistada. Ingrid percebe a diferença como experiência e faz um relato sobre as situações de discriminação que experimentou:

Sobre discriminação de gênero, bom, eu poderia escrever uma Bíblia relatando diversas situações que passei. Não falo de situações dentro da empresa... sempre me senti respeitada e bastante ouvida, especialmente no [jornal]. Mas são situações relacionadas aos homens com quem você tem de lidar fora da empresa. Por exemplo, o jornalista que trabalha como repórter, como eu sempre trabalhei, expõe-se bastante, lida com muita gente e com muitos homens. No meu caso, a imensa maioria dos ministros, prefeitos, governadores, reitores, presidentes de empresas, cientistas que já entrevistei eram homens brancos de meia idade. Eu estava sempre no meio desses homens... Já fui cantada infinitas vezes em pauta, já fui chamada de "linda" pelo entrevistado, já me olharam com desdém quando cheguei para fazer uma entrevista importante... E eu acho que é por ser mulher e jovem... Já ouvi piadas machistas de entrevistados e até já fui lembrada da minha condição feminina várias vezes durante pautas... (Ingrid, repórter freelancer de jornal e professora de pós-graduação em jornalismo)

A jornalista chama a atenção para a naturalização das diferenças de gênero empreendida pelos homens com quem estabelece contato em sua profissão. Ela identifica o preconceito que sofreu e os estereótipos de gênero a partir dos quais é vista na profissão. Como estratégia para experimentar o gênero de modo que os efeitos em sua carreira sejam mínimos, a jornalista faz uso da neutralidade do profissionalismo:

Minha estratégia sempre foi seguir firme, não ceder, agir de maneira muito séria e comprometida. Sempre me preocupei com pontualidade, com postura, com tom de voz, com as minhas roupas... Eu tenho perna grossa porque faço muito esporte e isso chama muita atenção; nunca uso saia acima do joelho ou calça minimamente justa no trabalho que marque as pernas... Também sempre estudei muito e me preparei muito para todas as entrevistas, sempre gostei de impressionar meus entrevistados pela inteligência. O problema é que nada disso eu aprendi na faculdade. Nunca me disseram que seria mais difícil porque eu sou mulher... (Ingrid, repórter freelancer de jornal e professora de pós-graduação em jornalismo)

A partir de suas posições de sujeito na profissão – jornalista com mais de 10 anos de experiência na carreira, da geração intermediária, especialista em ciência, que é reconhecida como uma área tradicionalmente masculina, doutoranda, professora de pós-graduação, repórter *freelancer*, solteira, sem filhos –, Ingrid experimentou a diferença na profissão, o que transformou sua percepção da diferença, ressignificando-a. Para tentar controlar esses aspectos simbólicos, essa visão de que os

jornalistas são “competentes por natureza” e que essencializa sua identidade, porque a representa como delicada, frágil, chorona, especialista somente nos assuntos para os quais tem uma “inclinação natural”, por “ser mulher”, a jornalista pode assumir uma neutralidade para não ser prejudicada na carreira. A neutralidade está inscrita em seu corpo. Seu profissionalismo pode ser facilmente notado: pela pontualidade, postura, tom de voz e cuidado com a escolha de roupas discretas, além da preocupação em mostrar sua capacidade profissional.

Isabel, que, assim como Ingrid, é da geração intermediária, mas se diferencia de todas as outras entrevistadas por ter um filho pequeno, também percebe a diferença como experiência. Ao comentar sobre o perfil de profissional favorecido segundo os critérios de promoção na carreira, a jornalista afirma que, em sua área, a valorização profissional está ligada à dedicação integral à carreira, o que se torna inviável no seu caso, após o nascimento de seu filho:

Depois que eu tive filho, eu percebi que o jornalismo é uma profissão muito boa pra mulheres que estejam dispostas a se dedicar 100% à carreira e isso não inclui mulheres que são mães. Por exemplo, na minha redação, na minha área, só eu era mãe, entendeu? Não tinha mãe. E, na minha área, era mais bem visto você faltar porque seu cachorro ficou doente do que porque você tinha que pegar seu filho na escola, porque você não tinha babá. E eu percebi logo que toda vez que eu falava que eu estava com uma dificuldade porque eu estava sem babá, e eu precisava, de repente, sair mais cedo ou mudar meu horário, isso era mal visto. Então, era melhor eu falar que eu ia fazer um peeling no dermatologista do que eu ia fazer alguma coisa pelo meu filho. E isso era verdade mesmo! Eu via isso... (Isabel, editora freelancer)

Ao serem perguntadas sobre como elas hierarquizariam os seguintes fatores a gerar mais ou menos problemas a serem enfrentados na carreira – o gênero e a criação de filhos –, todas responderam que a criação dos filhos é entendida como maior “geradora de problemas” da vida profissional da mulher, representando maiores dificuldades à sua ascensão profissional.

Isabel vivenciou essa questão e interpretou que, para obter êxito na profissão, deveria “anular sua condição de mulher”. Ela buscou apagar suas marcas que a diferenciavam dos homens e das outras mulheres sem filhos, enfatizando que trabalhou até os nove meses de gestação:

Se você for uma mulher que anule a sua condição de mulher, aí tudo bem. Agora, se você for uma mulher que leva em conta... aí é visto como frescura. Até pra gente, por exemplo, se tiver numa

redação, aí a sua funcionária começa a todo mês... Imagina se todo mês, eu mesma como chefe, uma menina que trabalha comigo me ligar e falar: "Olha, eu estou com muita cólica, não posso ir." Eu vou achar a maior frescurada, entendeu? Você achar: "imagina, o que será que ela pensa?" E a gente sabe que às vezes é fogo mesmo... Mas ela pode até ter direito, mas internamente eu não vou aceitar. E eu mesma, por exemplo, quando eu fiquei grávida, eu trabalhei até nove meses, eu saí na sexta-feira e na terça-feira eu tive filho. E eu tenho certeza que, em vários momentos, foi usado injustamente o fato de eu ter filho, como se fosse assim: "Tá vendo, é porque ela tem filho." Ninguém diria: "Tá vendo, é porque ela tem dois cachorros". (Isabel, editora freelancer)

Identificamos a diferença como relação social nos relatos em que o evento se referir à vivência de outra pessoa. As mulheres relatam experiências históricas coletivas, forjando uma identidade de grupo, buscando, assim, criar uma representação comum. Falam da vivência de discriminação das mulheres como grupo, com o qual se identificam e percebem características compartilhadas.

Isabel relata o preconceito vivido por mulheres que são jornalistas e mães. Podemos identificar sua definição da diferença como relação social, já que, no seu depoimento, Isabel, recorrendo a uma memória comum, refere-se às vivências compartilhadas pelas mulheres de "outra época" e as "mulheres de hoje". Segundo sua concepção, no jornalismo, "não tem espaço para mulher que é mulher mesmo no trabalho":

E as mulheres de hoje... A minha mãe é jornalista também e uma jornalista de uma outra época, e eu achava que essa coisa de preconceito contra mulheres mães era coisa do passado, que isso não existia mais. Mas não, viu? É igualzinho, não mudou nada, porque eu acho que a mulher ainda acha que ela precisa se comportar como um homem no trabalho. Na verdade, não tem espaço para mulher que é mulher mesmo no trabalho. E aí ela se comportando como um homem, ela se beneficia, porque ela é mais dedicada, ela é mais centrada e ela também se comporta como um homem. Então aí, ela vira uma superfuncionária, né? (Isabel, editora freelancer)

Para Isabel, "comportar-se como um homem no trabalho" implica, para as mulheres, ter uma chance de ter uma carreira bem-sucedida nessa profissão, o que pode gerar alguns benefícios. Nesse raciocínio, ao se comportar como um homem, apagando sua marca distintiva, a mulher torna-se uma "superfuncionária".

Dependendo do tipo de mídia, pode haver uma dificuldade ainda maior para as mulheres com filhos pequenos, o que as direciona com

mais frequência ao regime flexível de trabalho, e as faz preferir não se dedicar integralmente à profissão ou trabalhar em mídias que não exigem uma rotina de trabalho tão intensa quanto aquela dos jornais diários, dos programas de televisão diários e das revistas semanais. É muito comum que as mulheres mudem sua rotina de trabalho após a maternidade e, com isso, passem a se inserir em outro tipo de veículo de comunicação. Ou podem também buscar mudanças em suas relações de trabalho, com alterações no contrato de trabalho, exercendo suas atividades profissionais como *freelancer*, o que permite arranjos mais flexíveis. Por se tratar de uma profissão em que a rotina de trabalho é difícil de sustentar em longo prazo, e que é vista até mesmo como um “trabalho pouco amigável para as relações de família”, a condição de *freelancer* é preferida por mulheres que se tornaram mães, no intuito de a profissional organizar sua rotina de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mulheres são maioria entre os jornalistas que exercem suas atividades no setor formal da profissão em São Paulo, e também têm uma proporção de jornalistas diplomadas maior do que a dos homens. Entretanto, o amplo ingresso de mulheres, tanto nas universidades como no mercado de trabalho, não alterou significativamente as estratificações entre homens e mulheres no jornalismo. O fato de essa profissão ser hierarquizada a partir de valores específicos, que escapam da lógica da educação formal, pode representar prejuízos para as carreiras femininas. As mulheres podem ter controle sobre alguns aspectos objetivos da profissão, como ter um diploma de jornalismo, fazer uma pós-graduação, investir em cursos especializados. Porém elas têm de lidar com os aspectos simbólicos da profissão, sobre os quais é mais difícil ter controle.

Assim como o que se observa em outras profissões que se feminizaram, no jornalismo, o aumento significativo do número de mulheres entre os profissionais não resultou em acesso correspondente a lugares de destaque. Mesmo em face do processo de feminização do jornalismo, que alterou em diversos aspectos a carreira, as desigualdades de gênero persistem, uma vez que o segmento da carreira que está associado simbolicamente ao *glamour* da profissão, em que os profissionais são valorizados, respeitados, têm credibilidade, reconhecimento e prestígio profissional, é mais difícil de ser alcançado pelas mulheres.

Observar a questão de gênero e suas conexões de poder na profissão do jornalismo implica examinar os mecanismos de estratificação que são estruturados pelo gênero e, com isso, entender como operam nessa profissão os “diferenciais de poder entre homens e mulheres” (SCOTT, 2005, p. 18). No entanto, as diferenças nessa profissão não se restringem a diferenciais de gênero. As mulheres também se distinguem

entre si e nas formas de perceberem a diferença. Pensar sobre a diferença nos discursos das profissionais do jornalismo nos conduziu a buscar reconstruir as experiências que criaram os sujeitos, sua subjetividade e seus processos de identificação.

O contraste geracional permitiu observar as diferenças entre as mulheres. Os significados percebidos pelas mais jovens referem-se a uma autoimagem positiva. As jornalistas mais jovens trazem uma linguagem mais técnica, empresarial e objetiva. E têm percepções idealizadas, diferentes da rotina de trabalho da profissão. Eram mulheres recém-formadas no curso de jornalismo e sem filhos. As jornalistas com mais tempo de experiência na carreira percebem a profissão sem esse “véu da idealização” das recém-formadas. São mulheres que têm cerca de 15 anos de carreira e uma visão mais crítica, em virtude do “choque de realidade” que experimentaram em sua trajetória, que as fez questionar suas representações e idealizações da profissão e o que de fato experimentam na carreira. Das jornalistas que estavam nessa fase da carreira, duas percebiam a diferença como experiência, como prática discriminatória: a jornalista que tinha se especializado em uma área considerada *hard news*, mais frequentemente ocupada por homens, e a jornalista que tinha um filho pequeno. A entrevistada com quase 50 anos de carreira não experimentava mais as tensões da realidade. Percebia a profissão como “encantadora” e contestava a diferença como relação social, a partir de um “apagamento de gênero”, em que isolava a diferença como interiorização da subjetividade.

REFERÊNCIAS

- ALDRIDGE, Meryl. *The paradigm contingent career? Women in regional newspaper journalism. Sociological Research Online*, v. 6, n. 3, 2001.
- BERGAMO, Alexandre; LIMA, Samuel; MICK, Jacques (Coord.). *Quem é o jornalista brasileiro?* Perfil da pesquisa da profissão no país. Síntese dos principais resultados. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, em convênio com a FENAJ. Distrito Federal: 2012.
- BONELLI, Maria da Glória. Profissionalismo e gênero na magistratura paulista. *Civitas*, Porto Alegre, n. 2, v. 10, p. 270-292, 2010.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, v. 26, p. 329-376, 2006.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *Relação Anual de Informações Sociais*, RAIS, 2013. Brasília, DF: MTE. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/geral/estatisticas.asp?viewarea=rais>>. Acesso em: out. 2014.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero? Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- CHAMBERS, Debora; STEINER, Linda; FLEMING, Carole. *Women and journalism*. London: Routledge, 2004.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FÍGARO, Roseli (Org.). *As mudanças no mundo do trabalho do jornalista*. São Paulo: Salta, 2013.

- GROHMANN, Rafael do Nascimento. *Os discursos dos jornalistas freelancers sobre o trabalho: comunicação, mediações e recepção*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- LEITE, Aline Tereza Borghi. *Profissionais da mídia em São Paulo: um estudo sobre profissionalismo, diferença e gênero no jornalismo*. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheira & gerente: desafios enfrentados por mulheres em posições de comando na área tecnológica. *Revista Tecnologia e Sociedade*, Curitiba, n. 3, 2006. Disponível em: <http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/revistatecnologiaesociedade/rev03/rev03_artigo03.pdf>. Acesso em: abr. 2012.
- NEVEU, Érik. *Sociologia do jornalismo*. Tradução de Daniela Dariano. São Paulo: Loyola, 2006.
- NORTH, Louise. “Blokey” Newsroom Culture. *Media International Australia, Incorporating Culture & Policy*, n. 132, p. 5-15, 2009. Disponível em: <<http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=121009183154906;res=IELLCC>>. Acesso em: 2 out. 2014.
- ROCHA, Paula Melani. *As mulheres jornalistas no Estado de São Paulo: o processo de profissionalização e feminização da carreira*. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- SATO, Nelson Kengo. *Número de jornalistas no Brasil – 1986 a 2002*. Assessoria Econômica da Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj), 2005. Disponível em: <<http://www.fenaj.org.br/economico.php?id=8#docs>>. Acesso em: abr. 2013.
- SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, 2005.
- SILVA, Adaci Rosa da. *O mundo do trabalho dos jornalistas na realidade e na ficção*. Uma análise comparativa do perfil do profissional e dos discursos da telenovela sobre as práticas do jornalista. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALINE TEREZA BORGHI LEITE

Professora assistente da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO –, Goiânia, Goiás, Brasil; professora substituta da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás – UFG –, Goiânia, Goiás, Brasil
alineborghi@hotmail.com

TEMA EM DESTAQUE

NO TRONO DA CIÊNCIA I: MULHERES NO NOBEL DA FISILOGIA OU MEDICINA (1947-1988)

LUZINETE SIMÕES MINELLA

RESUMO

O artigo reflete sobre as trajetórias das cinco cientistas que receberam o Nobel na Fisiologia ou Medicina entre 1947 e 1988, abordadas como as pioneiras dessa área no curso desta premiação criada em 1901. Numa perspectiva balizada pelos avanços da crítica feminista à ciência, dos campos de gênero e ciências e da história das ciências, o artigo sintetiza vários aspectos ligados às origens e formação dessas mulheres, ressaltando as interferências de gênero na construção das suas carreiras. A discussão visa a contribuir para o debate sobre a categoria feminização. Foram consultadas várias fontes, entre elas o site do prêmio no qual podem ser encontradas suas autobiografias, bem como os discursos e palestras que elas proferiram durante as solenidades de premiação.

MULHERES • PRÊMIO NOBEL • FISILOGIA • MEDICINA

IN THE REALM OF SCIENCE I: WOMEN NOBEL PRIZE IN PHYSIOLOGY OR MEDICINE (1947-1988)

ABSTRACT

The article discusses the path of the five women scientists who received the Nobel Prize in Physiology or Medicine, between 1947 and 1988, regarded as pioneers in this area in the course of this award created in 1901. In a perspective marked by advances in feminist criticism of science, in the fields of gender and science and the history of science, this article summarizes various aspects linked to the origins and education of these women, focusing on gender interference in the construction of their careers. The discussion aims to contribute to the debate about feminization. Several sources have been consulted, including the award site with their autobiographies as well as their speeches and lectures during the award ceremonies.

WOMEN • NOBEL PRIZE • PHYSIOLOGY • MEDICINE

SUR LE TRÔNE DE LA SCIENCE I: FEMMES PRIX NOBEL DE PHYSIOLOGIE OU DE MÉDECINE (1947-1988)

RÉSUMÉ

Cet article examine les trajectoires des cinq scientifiques pionnières qui ont reçu le prix Nobel de Physiologie et de Médecine, créé en 1901, entre 1947 et 1988. Dans une perspective axée sur les acquis de la critique féministe de la science, des domaines genre et sciences et histoire des sciences, l'article synthétise différents aspects liés aux origines et à la formation de ces femmes, tout en soulignant les interférences de genre dans la construction de leurs carrières. La discussion vise contribuer au débat concernant la catégorie féminisation. Plusieurs sources ont été consultées, dont le site internet du prix où l'on peut trouver leurs autobiographies ainsi que les discours et les conférences qu'elles ont proférés durant les solennités de la remise des prix.

FEMMES • PRIX NOBEL • PHYSIOLOGIE • MÉDECINE

EN EL TRONO DE LA CIENCIA I: MUJERES EN EL NOBEL DE FISIOLÓGÍA O MEDICINA (1947-1988)

RESUMEN

El artículo reflexiona sobre las trayectorias de las cinco científicas que recibieron el Nobel en Fisiología o Medicina entre 1947 y 1988, presentadas como las pioneras de tal área en el curso de esta premiación creada en 1901. Desde una perspectiva marcada por los avances de la crítica feminista a la ciencia, de los campos de género y ciencias y de la historia de las ciencias, el artículo sintetiza varios aspectos vinculados a los orígenes y formación de dichas mujeres, resaltando las interferencias de género en la construcción de sus carreras. La discusión pretende contribuir para el debate sobre la categoría de feminización. Fueron consultadas varias fuentes, entre ellas la página web del premio, donde es posible encontrar sus autobiografías, así como los discursos y charlas que pronunciaron durante las solemnidades de premiación.

MUJERES • PREMIO NOBEL • FISIOLÓGÍA • MEDICINA

AS QUESTÕES QUE NORTEIAM ESTE ARTIGO TÊM ESTADO, DE ALGUMA FORMA, PRESENTES nas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas pela autora e emergiram com mais clareza a partir de uma notícia recente: no início de outubro de 2015, a farmacologista chinesa Tu Youyou, filiada à Academia Chinesa de Medicina Tradicional, recebeu o prêmio Nobel da Fisiologia ou Medicina pelos avanços que suas descobertas proporcionaram no combate à malária. Vários aspectos chamaram a atenção em relação a essa importante conquista não apenas para ela, mas para as cientistas em geral, entre os quais destacam-se: após 114 anos de criação dessa premiação e depois de uma longa carreira, aos 84 anos, Youyou foi a primeira chinesa e a décima segunda mulher no mundo a receber um Nobel nessa área; em meio a essas 12 cientistas, ela é a única oriunda de um país asiático; entre os/as laureados/as mais conhecidos/as da área, ela figura no *site* do prêmio como a única mulher;¹ Youyou destacou-se por resgatar a medicina tradicional chinesa, na contramão do viés tecnológico da medicina ocidental hegemônica. Os relatos sobre sua principal descoberta científica, sintetizados nas fontes citadas, ressaltam que, no seu persistente esforço para combater a malária, Tu Youyou se inspirou em um livro escrito há 1.300 anos, que encontrou em 1969 na ilha de Hainan, no sul da República Popular da China, e que se referia à artemisinina, uma substância que inibe o parasita causador da malária. A partir dos achados desse livro, ela desenvolveu um tratamento contra essa epidemia, salvando milhões de vidas pelo mundo afora.

¹ Disponível em: <www.nobelprize.org/>. Acesso em: 10 nov. 2015.

Esse importante reconhecimento estimula reflexões norteadas pelos avanços do campo de gênero e ciências, em termos gerais, e, em particular, dos avanços dos estudos sobre a participação das mulheres nas áreas científicas e acadêmicas, âmbito no qual a autora do presente artigo desenvolve pesquisas sobre gênero na medicina (MINELLA, 2013, 2014). As reflexões têm como ponto de partida uma constatação inicial: embora inúmeros estudos tenham evidenciado um incremento significativo da presença das mulheres no campo acadêmico e científico internacional, desde que o prêmio Nobel foi criado em 1901, apenas 48, dos 851 premiados nas seis categorias até 2015, são mulheres, representando apenas 5,6%. Sem dúvida, o baixo percentual de premiadas revela a dificuldade de ultrapassagem do teto de vidro,² algo que se deve a uma multiplicidade de razões, muitas delas certamente ligadas aos vieses de gênero.

No entanto, a premiação de Youyou, bem como das demais cientistas que receberam o prêmio até o momento, representa sem dúvida um avanço, pois sinaliza que, apesar da baixa representatividade, elas estão sendo capazes de romper esse teto, atingindo postos elevados e posições de indiscutível liderança na pesquisa científica. Do ponto de vista teórico, as reflexões a seguir partem do suposto de que a investigação das suas trajetórias constitui uma opção metodológica capaz de contribuir para o debate sobre a feminização das carreiras. Inspirada na crítica feminista à ciência e nos estudos do campo de gênero e ciências e da história da ciência, a análise recupera as narrativas das premiadas, tentando, por meio das contribuições de autoras representativas dessas linhas de investigação – Sharon Bertsch McGrayne, Evelyn Fox Keller, Sandra Harding, Margaret Rossiter e Donna Haraway –, ir um pouco além de uma abordagem descritiva sobre a lenta entrada de mulheres na história do prêmio.

As laureadas entre 1947 e 1988 são consideradas aqui as pioneiras do Nobel na área, pois foram as cinco primeiras a recebê-lo. Em 1947, a bioquímica Gerty Cori inaugurou a série, seguida pela física nuclear Rosalyn Yalow, em 1977, pela geneticista Barbara McClintock, em 1983, pela fisiologista das células Rita Levi-Montalcini, em 1986, e pela farmacologista Gertrude Elion, em 1988. Todas foram abordadas em vários estudos, como, por exemplo, no livro de Sharon Bertsch McGrayne (1994) sobre 14 cientistas, algumas premiadas em ciências pelo Nobel, além de outras que colaboraram de modo significativo para as descobertas vencedoras.³ Diferentemente dessa obra, o presente estudo se detém apenas na fisiologia ou medicina e nas mulheres que foram de fato premiadas, abrangendo um período mais curto. Entre as especificidades principais desse período, encontram-se certas semelhanças no que se refere às escolhas pelas carreiras e às dificuldades que precisaram ser contornadas durante o contexto da II Guerra Mundial para avançar na formação e na pesquisa.

2

Expressão utilizada comumente pelas pesquisadoras feministas para designar as barreiras enfrentadas pelas mulheres para ascender nas carreiras profissionais e que resultam dos vieses sexistas que ainda predominam no âmbito do trabalho e da produção do conhecimento, gerando, entre outras desigualdades, diferenciais de rendimentos.

3

O detalhado estudo de McGrayne se sustenta sobre inúmeras fontes, incluindo a consulta aos arquivos pessoais das biografadas, constituindo uma referência fundamental para entender a construção das suas carreiras.

As informações sobre as trajetórias das laureadas foram consultadas, principalmente, no *site* do prêmio (www.nobelprize.org) e serão tratadas após algumas considerações sobre a história do Nobel. Muito bem estruturado e de fácil manejo, rico em detalhes e em imagens, o *site* contém as biografias e autobiografias de todos/as que receberam o prêmio, os discursos e palestras que proferiram durante a solenidade de premiação, entrevistas gravadas em vídeos, fotografias, além de sistematizações de vários dados por área de atuação. Trata-se, portanto, de lidar com uma fonte oficial e de recuperar narrativas principalmente autobiográficas.⁴

A tendência a apagar e/ou atenuar os conflitos acadêmicos, as competições e as lutas políticas implicadas nas grandes descobertas científicas constitui certamente um dos seus limites. No entanto, apesar deles, as autobiografias receberam atenção especial, pois trazem as memórias das premiadas sobre vários tópicos relevantes para a história da ciência. Afinal, são as próprias pioneiras falando sobre suas origens, seus familiares, a descoberta da vocação, os fatores que influenciaram nas escolhas das carreiras, seus percursos profissionais, as interferências do contexto histórico sobre sua produção, seu trânsito pelas instituições acadêmicas, entre outros aspectos que serão abordados ao longo do artigo. Ao cabo da leitura, é possível perceber que cada uma à sua maneira encontrou formas mais ou menos sutis de se referir aos conflitos do campo, tomando os devidos cuidados para não colocá-los no centro das suas reflexões.

Livros autobiográficos e sobre sua produção, artigos e notícias publicadas pela imprensa também foram consultados. Algumas trajetórias foram mais exploradas do que outras, dependendo das informações encontradas. No caso de relatos mais breves – como os da bioquímica Gerty Cori e da geneticista Barbara McClintock – procurou-se compensar algumas lacunas mediante uma busca mais intensa de informações em outras fontes. Na síntese produzida na segunda seção deste artigo, tentou-se evitar o excesso de citações para tornar a narrativa mais fluida.

O PRÊMIO NOBEL: COROANDO A CIÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

A premiação de cientistas faz parte do universo acadêmico, foi criada para destacar e legitimar os avanços e descobertas que beneficiaram sociedades, países, continentes e costuma integrar os calendários das instituições, podendo ser interpretada como um dos sinais da expansão da racionalidade científica moderna. Algumas premiações atingem uma repercussão mundial na contemporaneidade, entre as quais se destaca o Prêmio Nobel, concebido e patrocinado pelo químico, engenheiro e inventor sueco Alfred Nobel (1833-1896). A premiação, iniciada em

4

Todos os relatos são intitulados no *site* do prêmio como biografias. Apenas no caso da primeira delas (Gerty Cori) tem-se um relato escrito em terceira pessoa. Os demais foram escritos na primeira pessoa e, portanto, foram considerados autobiografias.

1901, inclui medalha de ouro, diploma e uma quantia significativa em dinheiro e abrange seis áreas: Física, Química, Fisiologia ou Medicina, Literatura, Paz e, mais recentemente, Ciências Econômicas. Alfred Nobel dedicou boa parte dos seus esforços ao desenvolvimento da nitroglicerina como dinamite, descoberta que favoreceu a construção de túneis e canais, tendo se destacado também como fabricante de armamentos. Graças aos seus negócios nessa área (e também com a borracha sintética, um dos seus inventos), teria ficado muito rico e registrou em testamento a ideia da premiação por meio de uma fundação que levaria seu nome. Curiosamente, desde as suas origens, a premiação com o nome do inventor da dinamite inclui a Paz como uma das suas áreas, talvez aquela com maior repercussão na imprensa mundial.⁵

O percurso da premiação revela muito sobre a história da ciência e da literatura dos séculos XX e XXI, merecendo sem dúvida estudos específicos. Destacam-se aqui apenas alguns aspectos a partir de uma perspectiva de gênero, atenta à participação das mulheres no campo científico e às suas interfaces com a geopolítica mundial, inclusive com as questões étnico-raciais. Nos registros constantes no *site* do Nobel, percebe-se que, ao longo da sua história, os prêmios têm sido recebidos principalmente por cientistas homens e brancos dos países europeus ocidentais e também norte-americanos, com alguma presença de asiáticos, principalmente, nas áreas de física e química.

Nota-se também que pessoas de destaque em suas áreas de atuação tendem a se tornar mais célebres ainda depois da premiação.⁶ Mas o prêmio – tal como as ciências e a literatura premiadas – é também um lugar dos imprevistos, já que duas personalidades de peso recusaram-se a recebê-lo até o momento. Em 1964 – mesmo ano da premiação de Luther King –, Jean-Paul Sartre recusou o Nobel da Literatura por discordar da “filosofia” do prêmio. Numa carta concisa, ele argumentou que nenhum escritor deveria ser transformado numa instituição. Em 1973, o líder vietnamita Le Duc Tho também não aceitou o Nobel da Paz que receberia junto com Henry Kissinger, pela sua forte atuação no acordo de cessar-fogo com os EUA na Guerra do Vietnam, justamente por considerar que este último havia rompido com a palavra.⁷

A Fundação Nobel tem tomado suas precauções no sentido de garantir certa neutralidade nas indicações dos nomes. A premiação é anual desde a sua criação e são convidados a indicar nomes inúmeros membros qualificados da academia, professores/as, pesquisadores/as, cientistas, membros de assembleias parlamentares, além de outros/as previamente premiados/as com o próprio Nobel, de vários países.⁸ Desde 1973, o prêmio tem sido entregue pelo rei Carlos XVI Gustavo da Suécia, que comparece às cerimônias acompanhado pela esposa, a rainha Silvia Renata Sommerlath, e pelos filhos. Em termos da cultura ocidental tradicional, é possível considerar que a presença da monarquia, além

5

Disponível em: <www.nobelprize.org/>. Acesso em: 20 out. 2015.

6

Por exemplo, Albert Einstein, físico alemão, de origem judaica, laureado em 1921 pelos significativos avanços no campo da física teórica, e Martin Luther-King, ativista negro norte-americano, o mais jovem personagem a receber o Nobel da Paz, em 1964, aos 35 anos, pelo combate à discriminação por meios não violentos.

7

Ver: <www.nobelprize.org/>. Acesso em: 05 nov. 2015.

8

Os Comitês das diferentes áreas fazem a seleção a partir das indicações recebidas por meio desta consulta mais ampla, mantendo em sigilo por um prazo de 50 anos os nomes daqueles/as que fizeram as indicações. As listas com os nomes dos/as premiados/as são finalmente apresentadas e aprovadas em Assembleia. O processo é complexo e longo, orientado pelas normas do Estatuto da Fundação, e se estende por vários meses até a sua conclusão. Em outubro os/as laureados/as são informados/as sobre o resultado e as cerimônias de premiação ocorrem em dezembro, em Estocolmo, com ampla cobertura da mídia. Disponível em: <www.nobelprize.org/>. Acesso em: 28 out. 2016.

de garantir uma visibilidade ainda maior, atribuí ao prêmio uma carga simbólica extra, pois se trata de um rei coroando a ciência, colocando, portanto, os/as laureados/as e seus grupos de pesquisa numa espécie de trono acadêmico.

Não obstante as precauções, algumas exclusões sugerem que as indicações não escapam da interferência da política. Salta aos olhos, por exemplo, a baixa frequência de representantes dos países “periféricos”. Entre os brasileiros, sabe-se que apenas Carlos Chagas quase foi premiado, tendo sido indicado duas vezes, em 1921 e 1925. Ele descobriu que uma doença tropical infecciosa era causada por um protozoário transmitido pelo inseto barbeiro. A doença está presente em 21 países, é responsável por sérios danos à saúde e, dada a importância da sua descoberta, leva seu nome. O perspicaz estudo de José Eymard Pitella (2009) levanta algumas hipóteses sobre as razões da não premiação.

Entre as peculiaridades da sua história,⁹ a premiação acabou gerando, involuntariamente, o Prêmio IgNobel, entregue também em cerimônia anual na Universidade de Harvard. Criada em 1991, tal premiação é concedida com ironia aos autores de pesquisas e experimentos considerados bizarros, nas diversas áreas científicas. Segundo consta oficialmente, o lema desse evento considerado *nerd* é “primeiro fazer as pessoas rirem, e depois pensarem”.¹⁰

LAUREADAS COM O NOBEL: NAS PIONEIRAS, A CONSCIÊNCIA DE UM LUGAR

O histórico do prêmio mostra que Marie Curie, cientista polonesa naturalizada francesa, foi a primeira mulher a receber o prêmio, em 1903, juntamente com seu marido Pierre Curie e com o físico Henri Becquerel, com quem realizou pesquisas pioneiras sobre radioatividade na área da física. Ela foi a primeira mulher a exercer a docência e a pesquisa na Universidade de Paris e a única que recebeu o prêmio duas vezes, sendo premiada também em 1911, com o Nobel da Química.¹¹ No total, entre 1901 e 2015, apenas 48 mulheres receberam o prêmio (sendo Marie Curie a única a ganhar dois prêmios – Química e Física). Entre as distintas áreas, prevaleceu o Nobel da Paz, com 16 laureadas, seguida por Literatura (14), Fisiologia ou Medicina (12), Química, com apenas quatro, Física, com duas, e, por último, apenas uma mulher, a norte-americana Elinor Ostrom, recebeu o prêmio em Ciências Econômicas pelos avanços que suas pesquisas promoveram na área da governança econômica.

De 1901 a 1950, o Instituto Karolinska, Suécia, premiou 59 cientistas na área da Fisiologia ou Medicina, entre os quais figura Alexander Fleming, laureado em 1945 pela descoberta da penicilina no tratamento das doenças infecciosas.¹² Neste período, consta apenas uma mulher nessa área: Gerty Theresa Radnitz Cori, que foi a primeira mulher a

9

A história do prêmio espelha também, entre outros aspectos, as relações entre o fazer científico e o risco. A cientista Marie Curie, por exemplo, adoeceu e faleceu por conta do contato com substâncias radioativas. Bem antes disso, o próprio criador do prêmio, Alfred Nobel, perdeu um irmão por conta de uma explosão ocorrida durante experimentos que realizou com nitroglicerina. Disponível em: <www.nobelprize.org/>. Acesso em: 30 out. 2015.

10

Para mais detalhes, ver: <http://hypescience.com/ig-nobel-2015/>. Curiosamente, alguns premiados com Nobel são convidados para a entrega e alguns premiados com o IgNobel receberam depois o Nobel. Disponível em: <www.nobelprize.org/>. Acesso em: 10 fev. 2016.

11

Sobre as interferências de gênero na trajetória de Marie Curie, ver o artigo de Gabriel Pugliese (2007). O trabalho de Irène Joliot-Curie, filha mais velha de Pierre e Marie Curie, deu continuidade às pesquisas feitas pelos seus pais. Juntamente com o marido – Frédéric Joliot –, ela recebeu o Nobel da Química em 1935, “em reconhecimento à síntese de novos elementos radioativos”. Disponível em: <www.nobelprize.org/>. Acesso em: 16 nov. 2015.

12

Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nomination/medicine/index.html>. Acesso em: 14 nov. 2015.

receber o Nobel em 1947, em virtude dos avanços obtidos nas pesquisas sobre o metabolismo dos carboidratos, colaborando decisivamente para uma compreensão das causas do diabetes. Bioquímica nascida em Praga, Tchecoslováquia, em 1896, naturalizada norte-americana em 1928, ela faleceu em 1957 aos 61 anos, tendo desenvolvido boa parte de suas pesquisas em parceria com seu marido, Carl Cori, nascido também em Praga, com quem dividiu o prêmio.¹³ Bernardo Alberto Houssay, médico argentino, também foi premiado nesse mesmo ano.

Filha de um homem de negócios, Gerty Cori lembra que estudou inicialmente num colégio para moças, se graduou na Escola Médica Germânica da Universidade de Praga e concluiu o doutorado em 1920, ano em que se casou aos 24 anos. De famílias judaicas, ela e o marido migraram para Buffalo, nos Estados Unidos, no auge do antissemitismo na Europa, para trabalhar no Instituto Estadual para o Estudo de Doenças Malignas, mais tarde denominado Roswell Park Memorial Institute.¹⁴ Ela se tornou professora de bioquímica em 1947 e atuou na Universidade de Washington, *campus* de Saint Louis, instituição na qual ambos estavam filiados no ano da premiação e onde ela permaneceu até o final da vida. O casal desenvolveu pesquisas avançadas sobre a presença do açúcar no corpo dos animais, os efeitos da insulina e a presença de glicose em tumores, bem como sobre o metabolismo dos carboidratos, tendo isolado substâncias que permitiram uma compreensão inovadora sobre os hormônios. Os artigos que eles publicaram em inúmeros periódicos científicos, inclusive no *The Journal of Biological Chemistry*, influenciaram decisivamente as pesquisas realizadas pelas gerações que lhes sucederam.¹⁵

Ambos receberam vários prêmios e títulos acadêmicos e fizeram parte de importantes associações científicas, entre as quais a Sociedade Americana de Bioquímica, a Academia Nacional de Ciências, a Sociedade Americana de Química e a Sociedade Americana de Filosofia. O casal teve apenas um filho. O discurso da solenidade da premiação foi proferido brevemente pelo marido, que ressaltou a colaboração entre os dois e afirmou que um não teria progredido nas descobertas sem a participação do outro.¹⁶

Desde a criação do prêmio, Gerty Cori e seu marido foram um dos cinco casais a recebê-lo, sendo o primeiro na área analisada.¹⁷ Vale ressaltar que os premiados, entre 1901 e 1950, eram homens e mulheres brancos/as, nascidos/as principalmente em países da Europa Ocidental. Nesse período, foram entregues 210 prêmios, sendo apenas 12 para mulheres, o que equivale a 5,7% do total, ou seja, um percentual muito próximo do geral, considerando todas as áreas (5,6%). A presença dos cientistas norte-americanos começou em 1933 e se ampliou nitidamente a partir da II Guerra Mundial, também confirmando uma tendência de todas as áreas. Vale ressaltar que, entre 1951 e 2000, foram entregues

13

Na biografia que consta no *site* do prêmio e nas demais fontes consultadas, não foram encontradas informações sobre a família de origem dela. O pai dele foi diretor da Estação de Biologia Marinha em Trieste e estimulou o filho a seguir a carreira científica. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1947/cori-gt-bio.html>. Acesso em: 12 nov. 2015.

14

Ver a matéria sobre o casal publicada pela Chemical Heritage Foundation, disponível em: <<http://www.chemheritage.org/discover/online-resources/chemistry-in-history/themes/biomolecules/proteins-and-sugars/cori-and-cori.aspx>>. Acesso em: 13 nov. 2015. Ver também: <https://www.nlm.nih.gov/changingthefaceofmedicine/physicians/biography_69.html>. Acesso em: 11 nov. 2015.

15

Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1947/cori-gt-bio.html>. Acesso em: 10 nov. 2015.

16

O texto da palestra proferida em dezembro de 1947 foi escrito pelo casal e se intitula "Polysaccharide Phosphorylase". Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1947/cori-gt-lecture.html>. Acesso em: 10 nov. 2015.

17

Além deles, apenas mais quatro casais receberam o Nobel: Pierre e Marie Curie, em Física, 1903; Irène Joliot (filha de Curie) e Frédéric Joliot, em Química, 1935; May Britt e Edvard Moser, em Fisiologia ou Medicina, 2014; Gunnar Myrdal, em Economia, 1974, e sua esposa Alva Myrdal, o Nobel da Paz, 1982. Disponível em: <www.nobelprize.org/>. Acesso em: 21 out. 2015.

18

As instigantes pesquisas de Haraway (1995, 2000) na área da biologia e sobre a biologia lhe proporcionaram os fundamentos epistemológicos para interpretar a produção do conhecimento como parte das práticas políticas e para apontar as vantagens dos saberes localizados e da perspectiva parcial na construção de uma ciência objetiva historicamente situada.

19

Harding articulou suas críticas à ciência a uma análise sobre o feminismo como um movimento político capaz de promover mudanças sociais e, ao mesmo tempo, inspirar novas metodologias e garantir uma objetividade situada. Seus argumentos a favor da Standpoint Theory vêm sendo atualizados e podem ser encontrados em várias das suas obras (HARDING, 1996, 2004, por exemplo).

20

Roger Guillemin é um endocrinologista nascido em 1924 na França e naturalizado norte-americano. Andrew V. Schally é também endocrinologista, nasceu na Polônia e se naturalizou norte-americano. Ambos atuaram em laboratórios distintos e receberam o prêmio pela descoberta de hormônios produzidos pelo hipotálamo. Disponível em: <www.nobelprize.org/>. Acesso em: 11 nov. 2015.

21

Segundo Fernando Carbonieri, "a invenção de Yalow e seus colaboradores pode ser usada para medir uma infinidade de substâncias utilizando apenas uma pequena quantidade de material (drogas, vírus e hormônios).

O Radioimunoensaio contribui em permitir a doação de sangue limpo, livre de diversos tipos de hepatites (principalmente).

A evolução da técnica pôde ser utilizada para quantificar hormônios.

Em outro momento a evolução da técnica possibilitou identificar marcadores tumorais que estão presentes no câncer. Finalmente, a técnica possibilitou a medição da dose efetiva de antibióticos e outras drogas". Disponível em: <<http://academiamedica.com.br/mulheres-que-ganharam-o-nobel-de-medicina-e-fisiologia/>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

22

Ver Rosalyn Yalow - Biographical. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1977/yalow-bio.html>. Acesso em: 11 nov. 2015.

113 prêmios na área de Fisiologia ou Medicina, com apenas cinco mulheres premiadas (4,4%). O perfil dos homens permaneceu o mesmo.

Os estudos de Donna Haraway (1995, 2000) e Sandra Harding (1998), por exemplo, colaboram para uma compreensão dessa situação. Haraway (1995) coloca em questão a existência de um sujeito privilegiado do conhecimento (o homem branco ocidental) e problematiza a noção de imparcialidade e de universalidade, ressaltando os caracteres androcêntrico, etnocêntrico, racista, sexista e classista implicados na participação das mulheres tanto na ciência quanto nas transformações dos paradigmas e nas interferências do gênero no âmbito das construções científicas. Respalhada numa visão feminista de cunho socialista, a partir de uma densa reflexão crítica sobre os binarismos, a autora problematiza as relações entre ciência e tecnologia, apontando para as desvantagens enfrentadas pelas mulheres numa sociedade em que o mito do ciborgue tem borrado as fronteiras entre humanos e máquinas (HARAWAY, 2000).¹⁸

Fundamentada numa perspectiva pós-colonial em filosofia da ciência, Sandra Harding (1998) se insurge contra o eurocentrismo, a partir da análise dos vínculos entre a expansão colonialista europeia e a expansão da ciência moderna, como modos de subjugação dos "outros" e das suas formas de conhecimento num processo que, sem dúvida, ajuda a explicar as relações desiguais entre colonizadores e colonizados, as quais, do ponto de vista do gênero e do pertencimento racial, potencializaram as desigualdades entre homens e mulheres e entre brancos e não brancos.¹⁹

Outra evidência das desigualdades de gênero é que se passaram 20 anos entre a premiação de Gerty Cori e a da segunda pioneira que recebeu o prêmio, em 1977, juntamente com Roger Guillemin e Andrew V. Schally.²⁰ Trata-se de Rosalyn Sussman Yalow, física nuclear norte-americana nascida em 1921, em Nova Iorque, e falecida em 2011 aos 90 anos. De acordo com o *site* do prêmio, ela foi laureada pelo seu papel no desenvolvimento da técnica de Radioimunoensaio – RIE –, um método que utiliza elementos radioativos para medir substâncias químicas ou biológicas, tais como hormônios e vírus, e que permitiu a realização em massa de exames de *screening* de diversas doenças, que possibilitaram a doação de sangue. Também foi premiada pela descoberta de uma nova classe de hormônios.²¹

Na sua autobiografia,²² Rosalyn afirma que sua mãe era filha de imigrantes alemães e seu pai nasceu em Nova Iorque, numa região de imigrantes oriundos do leste europeu. Embora não tivessem atingido sequer o nível secundário de ensino, eles garantiram a educação dos filhos que, desde cedo, costumavam frequentar a biblioteca pública da cidade. Rosalyn afirma também que se sentia vocacionada para matemática, química e física desde muito jovem, quando já se projetava como

alguém que gostaria de receber esse prêmio. Mas sua família preferia que ela fosse uma professora primária. No entanto, seu professor de física a estimulou para seguir a carreira e, aproveitando as oportunidades que surgiram, ela se graduou e conseguiu lecionar como professora assistente em 1941, na Faculdade de Engenharia, em Champaign-Urbana, Universidade de Illinois. Consciente do seu pioneirismo, ela comenta que, durante a primeira reunião do ano, se deu conta de que era a única mulher entre seus 400 integrantes. E foi informada de que era a primeira mulher desde 1917.

Rosalyn avalia que seu ingresso se tornou possível graças à entrada dos homens nas forças armadas durante a II Guerra Mundial e lembra que, no final da guerra, o Departamento de Física vivenciou mudanças, pois alguns dos seus integrantes faziam um trabalho secreto em algum lugar e jovens do Exército e da Marinha eram enviados para o *campus* para treinamento. Neste período conheceu Aaron Yalow, estudante de física, que se tornaria seu marido em 1943. Ela concluiu o doutorado em física nuclear em 1945. Nesse mesmo ano retornou para Nova Iorque, assumindo o cargo de engenheira assistente no Laboratório Federal de Telecomunicações, sendo outra vez a única mulher da equipe. Em 1946 passou a dar aulas de física no Hunter College, contribuindo para reinserir veteranos num programa de preparatório de engenharia.

Continuando sua trajetória profissional em Nova Iorque, Rosalyn Yallow foi convidada pelo Veterans Administration Hospital para instalar e desenvolver o Radioisotope Service juntamente com a equipe de físicos. Esse tipo de serviço seria implantado em vários hospitais do país, configurando um novo campo de pesquisa, estreitamente vinculado com a aplicação clínica. A partir de 1950, ela desenvolveu uma longa parceria com o Dr. Solomon A. Berson²³ e trabalharam por 22 anos no mesmo serviço. Rosalyn lamenta que ele tenha falecido em 1972 e que não tenha sobrevivido para dividir o prêmio com ela.

Sobre a família, Rosalyn afirma que em Nova Iorque seu marido deu continuidade à carreira de cientista,²⁴ e eles se estabeleceram numa casa perto do seu trabalho e tiveram dois filhos, Benjamin e Elanna. Com orgulho, ela menciona que Benjamin, com 25 anos naquela ocasião, era um programador de sistemas no Cuny Computer Center e Elanna, com 23, cursava o terceiro ano do doutorado em Psicologia Educacional, na Universidade de Stanford. Em seguida, ela pondera sobre os avanços das suas pesquisas depois da perda de Solomon Berson, avaliando que a era do radioimunoassay – RIA – começou em 1959, e assinala que esse método tem sido aperfeiçoado e utilizado para medir milhares de substâncias de interesse biológico em muitos países, mesmo naqueles menos avançados cientificamente.

Ressaltando os limites enfrentados pela sua geração, Rosalyn comenta que, tal como Solomon Berson, não realizou um pós-doutorado,

23

Segundo Jesse Roth (1973, p. 66), os resultados das pesquisas de Yalow e Solomon A. Berson (1918-1972) representam avanços extraordinários no campo da bioquímica clínica. Juntos, revolucionaram o campo da endocrinologia de modo a impactar outras áreas: farmacologia, oncologia, virologia e hematologia. Entre outras contribuições, desenvolveram um instrumento capaz de medir a insulina, primeiro em animais, depois em humanos, tendo contribuído também para o diagnóstico do hipotireoidismo e outras complicações da tireoide.

24

Aaron Yalow, professor e pesquisador de física, faleceu em 1992 de problemas cardíacos aos 72 anos. Atuou no Hospital for Joint Diseases, entre outras instituições.

tendo ambos aprendido na prática, um com o outro. Esse limite, porém, teve suas vantagens, pois ela avalia que teve a sorte de aprender medicina não numa escola formal, mas diretamente com um mestre em fisiologia, anatomia e clínica médica. O laboratório que compartilhava com Solomon Berson recebeu o nome dele depois da sua morte. Ela observa que continua desfrutando da companhia de jovens estudantes e que nunca assumiu a supervisão de um número maior do que aquele que poderia acompanhar bem, podendo interagir de fato.

Rosalyn conclui mencionando os prêmios e títulos honorários que recebeu de várias instituições renomadas, incluindo a Academia Nacional de Ciências. Na ocasião da filiação, ela continuava atuando no Veterans Administration Hospital, em Nova Iorque.

No discurso que proferiu durante o banquete da premiação, Rosalyn manifestou sua preocupação com as barreiras enfrentadas pelas mulheres para ascender profissionalmente, ressaltando que no Ocidente as mulheres, embora já representassem uma significativa proporção de estudantes de nível superior, não estavam presentes nos postos de liderança devido à discriminação social e profissional. Ela avaliou que as mudanças seriam lentas porque as mulheres continuavam presas ao lar, sendo instigadas a não aspirar o mesmo que seus colegas e maridos em termos da carreira e da remuneração. E, no caso de não ceder às pressões, tendo que trabalhar mais do que eles para se estabelecer profissionalmente.²⁵

Seis anos depois de Rosalyn Yalow, em 1983, Barbara McClintock, também norte-americana, nascida em Connecticut em 1902 e falecida em 1992 aos 90 anos, foi a terceira premiada na área de Medicina ou Fisiologia. Ela se graduou em botânica e se especializou em genética. Segundo Carbonieri (2014), as pesquisas realizadas por Barbara, nas décadas de 1940 e 1950, resultaram numa “das mais espetaculares descobertas da genética, os genes saltadores ou transposões”, ou seja, elementos genéticos móveis. Ela tem sido considerada uma das três mais importantes figuras da história da genética, juntamente com o botânico austríaco Gregor Mendel (1822-1884) e com o zoólogo e geneticista norte-americano Thomas Hunt Morgan (1866-1945).²⁶ Filha de um médico descendente de imigrantes ingleses, Barbara era a terceira de quatro filhos e quase deixou de entrar na Universidade de Agricultura porque sua mãe achava que a carreira acadêmica não seria compatível com as chances de um casamento (LEMONS; MENDA, 2001).

Barbara concluiu o doutorado na Cornell University, Ithaca, New York, em 1927. Entre outras atividades relevantes, foi consultora do Agricultural Science Program da Fundação Rockefeller e professora da Cornell University. Na sua breve autobiografia,²⁷ ela destaca os principais eventos que direcionaram sua carreira científica, entre eles o convite de Claude B. Hutchison, botânico, professor do Colégio de Agricultura

25

Em palestra proferida em Estocolmo, em dezembro de 1977, “Radioimmunoassay: a probe for the fine structure of biological systems”. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1977/yalow-lecture.html>. Acesso em: nov. 2015.

26

Disponível em: <<http://academiamedica.com.br/mulheres-que-ganharam-o-nobel-de-medicina-e-fisiologia/>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

27

Ver Barbara McClintock-Biographical. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1983/mcclintock-bio.html/>. Acesso em: 18 nov. 2015. Dentre as autobiografias consultadas, esta é a mais sucinta.

da Cornell, para participar de um curso de genética.²⁸ Ele tinha percebido o interesse dela por esta área, durante um curso que ministrou para estudantes do curso secundário. Como aluna da graduação, em 1921 Barbara encontraria sua vocação para esse campo de estudos durante a realização de tal curso. Segundo ela afirma, embora em expansão e tendo desenvolvido conceitos revolucionários (com alto potencial, portanto, para desencadear novas descobertas científicas), a genética ainda não contava com grande número de adeptos entre os estudantes.

Concluído o curso em 1922, ela foi convidada por Hutchison para realizar, nos semestres posteriores, outros na mesma área e frequentou também um curso de citologia focado, entre outros aspectos, na estrutura dos cromossomos. Foi quando ela teve contato e se entusiasmou com a ideia de desenvolver pesquisas sobre citogenética e os fatores hereditários. Ao terminar o doutorado em 1927, Barbara deu continuidade aos estudos sobre citogenética, participando de projetos de pesquisas em equipes formadas por renomados cientistas na Cornell University e na Universidade de Missouri, onde atuou como professora assistente entre 1936 e 1941. De acordo com Pray e Zhaurova (2008), suas pesquisas desenvolveram formas de visualizar e caracterizar os cromossomos do milho. Utilizando uma técnica de coloração carmim, ela mostrou, de modo pioneiro, a morfologia dos dez cromossomos do milho. Os avanços representados por esses estudos sobre a morfologia dos cromossomos permitiram-lhe estabelecer ligações entre grupos cromossômicos de características específicas que foram herdados em conjunto (PRAY; ZHAUROVA, 2008; CULLEN; SIDEMAN, 2003).

Entre as suas descobertas e a premiação, passaram-se mais de 30 anos. No breve discurso proferido na solenidade da premiação, consciente das tensões e conflitos do meio acadêmico, Barbara refere-se a esse longo período durante o qual seu trabalho foi “ignorado”, “esquecido”, atribuindo esse silêncio (que teria se estendido aos pesquisadores que exploraram suas ideias) à radical originalidade das suas descobertas, responsáveis pelo rompimento de barreiras científicas. Algo difícil de ser assimilado nas décadas anteriores à premiação e que apenas seria superado depois do desenvolvimento posterior de novas técnicas. Finalizando, com certa ironia, Barbara ressaltou o lado positivo do silêncio, afirmando que, sendo raramente procurada, pode continuar a desenvolver suas investigações sem interrupções, com prazer e liberdade.²⁹

Não constam referências aos familiares nem na sua autobiografia nem no discurso da solenidade. Apenas os mestres comparecem nos seus relatos. Diferentemente das laureadas anteriores – e também da maioria das subseqüentes – ela não menciona pais, irmãos, marido ou filhos³⁰ e tampouco se refere nessas fontes às peculiaridades da condição de mulher pioneira, se teria enfrentado ou percebido discriminações de gênero. Na ocasião da premiação, ela atuava no Cold Spring Harbor

28

Norte-americano, Claude Burton Hutchinson (1885-1980) destacou-se pelas suas atividades como botânico, economista ligado à agricultura e educador.

29

Ver Barbara McClintock - Banquet Speech. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1983/mcclintock-speech.html>. Acesso em: 20 nov. 2015.

30

Em duas das nove fotos disponíveis no site do Nobel, ela aparece na infância, junto com o irmão e as duas irmãs. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1983/mcclintock-photo.html>. Acesso em: 20 nov. 2015.

Laboratory, Nova Iorque. Entre as 12 premiadas da área, ela foi a única que recebeu sozinha o prêmio. Além das fontes já citadas, sua instigante trajetória pessoal e científica foi também objeto de reflexão em outras obras, como, por exemplo, em duas biografias – uma escrita por Evelyn Fox Keller (1983) e outra pelo historiador da ciência Nathaniel Comfort (2003) – e no artigo de Howard Green (2014).

Os intervalos entre as premiações foram diminuindo ao longo do tempo. Em 1986, três anos após a premiação de Barbara, Rita Levi-Montalcini, uma italiana nascida em Turim em 1909, falecida em Roma em 2012 aos 103 anos, bioquímica e especialista na área da fisiologia das células, foi premiada juntamente com o norte-americano Stanley Cohen, que trabalhou com ela na década de 1950 na Universidade de Washington, em Saint Louis (Missouri, EUA). Na sua autobiografia, mais detalhada do que as das laureadas que lhe antecederam, ela afirmou que, ao longo de décadas de pesquisa, a dupla descobriu uma proteína importante para o crescimento, manutenção e sobrevivência dos neurônios – um importante fator de crescimento, o primeiro de muitos que seriam descritos, denominado “nerve growth fator” (NGF).³¹ Ela se refere de modo carinhoso à sua família e lembra que seu pai era engenheiro elétrico e matemático e sua mãe, uma pintora talentosa. Além dela, o casal teve mais duas filhas: Paola, gêmea de Rita, que se tornou uma pintora famosa, e a outra foi dona de casa. Seu único irmão construiu uma carreira brilhante como escultor e arquiteto, tornando-se famoso. Rita afirma que se tratava de uma família judia com alto nível social e intelectual e definiu seu pai como o líder da família, um homem afetoso, mas que, apesar de estimular a formação dos filhos, considerava que uma carreira profissional poderia criar obstáculos aos deveres da mulher como esposa e mãe. Aos 20 anos Rita pediu permissão ao seu pai para iniciar uma carreira profissional, avançou nos seus estudos e ingressou no curso de Medicina em Turim, concluindo sua formação em Medicina e Cirurgia em 1936. Em seguida especializou-se em neurologia e psiquiatria, dividindo-se entre o exercício da profissão e as pesquisas em neurologia.

Rita ressalta que sua carreira foi marcada duramente pelo contexto da II Guerra Mundial. Ela lembra que, a partir de 1936, com a ascensão do fascismo italiano e a promulgação das leis raciais, foram impostos vários impedimentos para as carreiras acadêmicas dos não arianos, destacadamente para os judeus. Sua família viu-se obrigada a migrar, viveram por um período em Bruxelas, passaram por outras cidades italianas e retornaram a Turim por duas vezes, até que voltaram a se estabelecer nesta cidade em 1945. Os perigos e as dificuldades não lhe impediram, porém, de continuar realizando suas pesquisas em laboratórios improvisados (instalados nas casas onde moraram) e tampouco de exercer sua profissão, por exemplo, atendendo feridos de

31

Ver: Rita Levi-Montalcini
– Biographical, Disponível
em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1986/levi-montalcini-bio.html>.
Acesso em: 24 nov. 2015.

guerra em um quartel geral após a conquista de Florença pelas tropas anglo-americanas.

De volta a Turim, passada a guerra, ela reassumiu sua trajetória acadêmica na universidade. Em 1947, a convite de Viktor Hamburger,³² viajou para os Estados Unidos na intenção de permanecer por cerca de 12 meses atuando em parceria com ele nas pesquisas na área de neuroembriologia em Saint Louis. Mas, em virtude do êxito das pesquisas, Rita decidiu permanecer por mais tempo, tornando-se professora associada em 1956 e dois anos depois professora catedrática, tendo se aposentado em 1977, quando voltou a viver na Itália. A partir de 1962, ela criou um laboratório de pesquisa em Roma, alternando períodos de atividades entre esta cidade e Saint Louis.

Rita também exerceu o cargo de diretora do Instituto de Biologia Celular do Conselho Nacional Italiano de Pesquisa, com sede em Roma, entre 1969 e 1978, e, após sua aposentadoria, se tornou professora visitante desse Instituto. De acordo com a jornalista Clara Barata (2012), em agosto de 2001, ela foi nomeada senadora vitalícia pelo então presidente da República italiana, Carlo Ciampi, e foi uma das fundadoras, em 2002, do Instituto Europeu de Investigação sobre o Cérebro (Ebri), com sede em Roma. Rita atuou também na presidência da Fundação que criou em 1992 e que leva seu nome, com o objetivo de apoiar estudos sobre mulheres africanas, na Etiópia, no Congo e na Somália.³³

No discurso da premiação, ela expressou sua gratidão a Stanley Cohen, com quem desenvolveu boa parte das suas pesquisas durante mais de três décadas, destacando a importância da complementariedade de suas formações (ele em bioquímica, ela em neurologia) e lembrou que ambos começaram a trabalhar juntos no Departamento de Zoologia de Saint Louis, chefiado por Viktor Hamburger, quem consideram uma liderança nas pesquisas do campo da neuroembriologia experimental. Segundo afirmou Rita em outra ocasião, os resultados de suas pesquisas evidenciaram que esta proteína contribui para evitar ou reduzir a degeneração celular, sendo que problemas na sua produção podem estar relacionados com várias doenças em que são afetadas as células nervosas, como Alzheimer, esclerose múltipla, demências e esquizofrenia. O fator de crescimento NGF pode também desempenhar papéis importantes nas doenças cardiovasculares (LEVI-MONTALCINI, 1988).³⁴

Gertrude Elion, farmacologista norte-americana, nascida em 1918 em Nova Iorque e falecida aos 81 anos em fevereiro de 1999 em Chapell Hill, Estados Unidos, foi premiada em 1988, dois anos depois de Rita Levi-Montalcini. Na ocasião da premiação, ela estava filiada à instituição norte-americana Wellcome Research Laboratories, Research Triangle Park. O prêmio foi compartilhado com dois cientistas da mesma área, devido às descobertas de importantes princípios de tratamento

32

Professor alemão, Viktor Hamburger (1900-2001) foi um influente neuroembriologista, atuando na Universidade de Washington, campus Saint Louis. Em 1983 foi premiado pela Universidade de Columbia juntamente com Stanley Cohen e Rita Levi-Montalcini. Com Rita, elaborou vários artigos e receberam outros prêmios importantes (ALLEN, 2015).

33

A Fondazione Rita Levi-Montalcini Onlus desenvolve projetos educacionais voltados para alfabetização, ensino secundário, cursos técnicos em saúde e ensino superior nos países africanos citados. A Fundação recebe doações privadas. Ver: <<http://www.ritalevimontalcini.org/en/>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

34

Toda essa história fascinante, aqui apenas resumida, encontra-se detalhada na autobiografia intitulada *In praise of imperfection: my life and work*, publicada pela editora Basic Books, New York, em 1988. Informações sobre sua trajetória também podem ser encontradas em entrevistas para jornais e em vídeos disponíveis na internet. A palestra que proferiu durante a programação da premiação, sintetizando os achados das suas pesquisas, se intitula "The nerve growth factor: thirty five years later", em 08 de dezembro de 1986. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1986/levi-montalcini-lecture.html>. Acesso em: 25 nov. 2015.

com drogas: George H. Hitchins,³⁵ com quem ela trabalhou por muitas décadas, e o inglês James Black.³⁶

Ao registrar sua trajetória, Gertrude lembra que seu pai emigrou da Lituânia para os Estados Unidos aos 12 anos e se formou em odontologia na Universidade de Nova Iorque.³⁷ Sua mãe era imigrante de origem polonesa e se casou aos 19 anos. Ela e o irmão tiveram uma infância feliz, estudaram numa escola pública, mas receberam uma boa educação básica. O pai queria que ambos fossem dentistas, mas o irmão se formou em física e engenharia. Fatores subjetivos influenciaram suas próprias decisões, pois ela afirma que gostava de todas as matérias, mas a escolha da carreira foi influenciada pela perda do avô, que morreu de câncer após um longo sofrimento que ela acompanhou de perto, apesar de ter apenas 15 anos na época. A partir dessa vivência, sentiu-se muito motivada a colaborar para a cura daquela “terrível doença”. Por isso decidiu se graduar em ciências, particularmente em química.

Com a crise de 1929, as finanças do seu pai se abalaram. Por isso mesmo, não fosse a educação pública, nem ela, nem o irmão teriam realizado o nível superior. Muitas das colegas se tornaram professoras e apenas algumas se dedicaram à pesquisa científica. Os tempos eram difíceis, as oportunidades de trabalho escassas e a presença das mulheres não era permitida nos laboratórios. Após várias buscas, ela conseguiu dar aulas de bioquímica por três meses para enfermeiras num hospital-escola em Nova Iorque e, em seguida, trabalhou como assistente num laboratório de química, ficando sem receber salário por um ano e meio e, durante um certo período, passou a ganhar algo por semana.

Depois de economizar alguns recursos e com a ajuda da família, Gertrude ingressou na graduação em química da New School University em 1939. Ela afirma que, embora fosse a única mulher nas aulas da graduação em química, “ninguém parecia notar” e, conseqüentemente, ela não considerava isso estranho. Concluída a graduação, Gertrude realizou o mestrado e, simultaneamente, dava aulas de química, física e ciências como professora substituta da escola secundária da New York City, concluindo o mestrado em 1941, em pleno contexto da II Guerra Mundial. Observa que, nesse período, muitos químicos passaram a trabalhar em laboratórios industriais. Ela encontrou um trabalho como analista de controle de qualidade numa companhia de alimentos, mas se desmotivou dada a repetitividade das tarefas e porque não aprendia nada de novo. Depois de tentar sem sucesso outro laboratório, Gertrude tornou-se assistente de George Hitchins, com quem aprendeu rapidamente, envolvendo-se em projetos que aliavam outras áreas: bioquímica, farmacologia, imunologia e, às vezes, virologia.

Realizou o doutorado no Instituto Politécnico Brooklyn enquanto trabalhava. Ela ressalta que seu fascínio pelo trabalho deveu-se às relações com novas fronteiras, pois pouco se sabia sobre o ácido nucleico,

³⁵ George H. Hitchins (1905-1998), farmacologista norte-americano, atuava na mesma instituição de Gertrude.

³⁶ James W. Black (1924-2010) foi um destacado farmacologista inglês, pesquisador da Universidade de Londres, King's College Hospital Medical School, Reino Unido.

³⁷ Gertrude Elion - Biographical. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1988/elion-bio.html/>. Acesso em: 08 nov. 2015.

suas biossínteses ou sobre as enzimas nele envolvidas. Ao longo da carreira, Gertrude se concentrou na análise das “purinas”,³⁸ ponderando que cada etapa de estudos era misteriosa porque se tentava deduzir o que significavam os resultados da microbiologia, tendo ainda pouca informação bioquímica. Na metade dos anos 1950, as pesquisas de outros cientistas ajudaram a elucidar os processos de biossíntese e de utilização das purinas, e começaram a ver os benefícios para os pacientes, uma “recompensa incomensurável”.

Ao final da autobiografia, Gertrude afirma que seu trabalho se tornou sua vocação e sua distração. Ao longo dos anos se tornou fotógrafa, viajante e, ainda, uma amante da música, da ópera em particular, dos concertos, balé e teatro. Nunca se casou, nem teve filhos, ao contrário do seu irmão que teve três filhos e uma filha. Ela destaca a importância em sua vida dos/as sobrinhos/as e dos filhos que eles tiveram, formando uma família unida que, embora separados pela distância, tem podido compartilhar alegrias, tristezas e aspirações.

Gertrude ressalta, ainda, que foi promovida frequentemente ao longo da carreira e, em 1967, se tornou chefe do Departamento de Terapia Experimental, cargo que exerceu até se aposentar em 1983. Afirma que segundo os colegas, esse departamento é uma espécie de “mini-instituto”, contendo seções como química, enzimologia, farmacologia, imunologia, virologia, etc., liderando um trabalho de colaboração e parcerias no desenvolvimento de novas drogas. Ela recebeu títulos honorários de várias instituições e lamentou que seus pais não tenham vivido o suficiente para assistir esse tipo de reconhecimento. Além disso, ela lembrou que fazia parte de inúmeras instituições ligadas ao combate ao câncer e outras doenças, principalmente. Depois da aposentadoria como chefe do Departamento do Burroughs Wellcome, Gertrude permaneceu nessa instituição como cientista emérita e consultora, com participação ativa nas discussões, seminários, reuniões, etc. e se tornou *research professor* de Medicina e Farmacologia na Duke University, trabalhando com estudantes que desejavam pesquisar nas áreas da bioquímica dos tumores e da farmacologia. Finalmente ela destacou que continua participando de vários comitês editoriais, a ler e escrever, compartilhando seus conhecimentos com novas gerações de cientistas.³⁹

Outras fontes consultadas afirmam que sua parceria com George Hitchings revolucionou o desenvolvimento das drogas e salvou milhares de vidas. Entre as drogas desenvolvidas estão a primeira quimioterapia para crianças com leucemia, os imunodepressivos que tornam possível o transplante de órgãos, as primeiras medicações antivirais com resultados efetivos, bem como os tratamentos para lúpus, hepatite, artrite, gota e outras doenças.⁴⁰ Sua decisão de se dedicar à pesquisa científica, tal como afirmou numa entrevista gravada em vídeo, também se relacionou com outras perdas importantes: a do seu noivo, Leonard Canter,

38

Segundo Drauzio Varella, as purinas (adenina (A) e guanina (G)) são constituídas por carbono, hidrogênio, nitrogênio e, por vezes, oxigênio, formando, juntamente com as pirimidinas (citosina (C) e timina (T)), as “bases nitrogenadas”, componentes fundamentais do DNA e do RNA. Estão presentes em certos alimentos como carne vermelha, frutos do mar, peixes, certos grãos como ervilha, lentilha e feijão, em bebidas alcoólicas, principalmente cerveja, e também em nosso organismo. Além de constituírem o material genético, as purinas são responsáveis pela coloração da urina, pela vasodilatação no controle cardíaco e são componentes de várias moléculas importantes para o metabolismo do organismo, como a de ATP (molécula que fornece energia para as reações celulares). Disponível em: <<http://drauziovarella.com.br/corpo-humano/purina/>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

39

Em oito de dezembro de 1988, durante a premiação, ela proferiu uma longa conferência detalhando suas descobertas científicas e debatendo com a literatura. Título: The purine path to chemotherapy. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1988/elion-lecture.pdf/>. Acesso em: 08 nov. 2015.

40

Disponível em: <<http://www.womenofvalor/elion.com.br/mulheres-que-ganham-o-nobel-de-medicina-e-fisiologia/>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

falecido precocemente em 1941 por conta de uma infecção no coração (que poderia ter sido curada com penicilina, se esta já existisse), e a morte de sua mãe em 1956, de câncer cervical.⁴¹ Em outra entrevista, também gravada em vídeo, Gertrude voltou ao assunto, ressaltando que ninguém deveria sofrer como seu avô com um câncer no estômago e reafirmou que, embora seu pai preferisse que os filhos fossem dentistas, seu irmão se formou em física e engenharia. Ela foi muito estimulada pela mãe, uma dona de casa que estudou apenas até o nível secundário, mas gostava muito de ler e achava que ela deveria seguir uma carreira.⁴²

A trajetória de Gertrude Elion, bem como as demais aqui analisadas, representa a lenta, mas gradativa presença das mulheres no topo das carreiras científicas. Suas narrativas sugerem que elas elaboraram uma consciência da premiação como um lugar com alta carga simbólica, capaz de garantir visibilidade maior às suas conquistas, proporcionando continuidade, sobre uma base ainda mais consistente, às suas carreiras. A seguir, são elaboradas algumas considerações finais a partir das reflexões que orientam este artigo, sintetizadas no seu início.

TRAJETÓRIAS EM DIÁLOGO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pioneiras aqui abordadas definitivamente não fizeram pouca coisa. Elas atuaram no mesmo campo geral – fisiologia ou medicina –, tendo se especializado na interface entre diferentes áreas: Gerty Cori, em bioquímica, fisiologia e metabolismo; Rosalyn Yalow, em física nuclear, endocrinologia, técnicas de diagnóstico e metabolismo; Barbara McClintock, em botânica, biologia e genética; Rita Levi-Montalcini em bioquímica e fisiologia das células; e Gertrude Elion, em farmacologia.

Para além das suas narrativas, as demais fontes consultadas mostram que elas colaboraram decisivamente para avanços consideráveis em áreas cruciais para o tratamento de males que afetam boa parte da população mundial: câncer, diabetes, Aids, doenças infecciosas em geral, epidemias, distúrbios de origem genética, neurológica. Estas mulheres contribuíram também para criar as possibilidades de realização de cirurgias sofisticadas, tais como transplantes, e de exames diagnósticos que tornar-se-iam cada vez mais avançados, entre outras inúmeras conquistas. Sem dúvida, dadas as suas competências, elas construíram um caminho que as levou ao ingresso em nichos altamente prestigiados pela comunidade científica: predominantemente masculinos, brancos, marcados historicamente por fortes hierarquias de gênero.

Para encerrar este artigo, as trajetórias dessas mulheres são colocadas em diálogo, referindo-se aos aspectos que as unem ou as diferenciam quanto a nacionalidade, origens étnicas e familiares, casamento, filhos, fatores que influenciaram a escolha das carreiras, certas

41

Disponível em: <jwa.org/womenofvalor/elion>. Acesso em: 26 nov. 2015. O site ressalta sua vocação humanitária no trato com a família, estudantes, novas gerações e com os pacientes. Nessa entrevista ela manifesta sua preocupação com o sofrimento causado pelas doenças e sua motivação para lutar pela cura.

42

Disponível em: <www.achievement.org/autodoc/page/eli0int-1>. Acesso em: 16 nov. 2015.

especificidades dos seus percursos profissionais e impactos dos contextos que enfrentaram.

Chama a atenção que a primeira premiação só tenha ocorrido em 1947, ou seja, 46 anos depois da criação do Nobel, uma vez que estudos histórico-sociais e críticos informam que as mulheres participavam de descobertas científicas relevantes na área da medicina ou da fisiologia, pelo menos, desde a virada do século XIX para o XX, quando, em vários países ocidentais, conquistaram o direito de realizar sua formação universitária (McGRAYNE, 1994).

Elas nasceram entre o final do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX⁴³ e, portanto, compartilharam um período marcado por grandes transformações no cenário mundial. Com exceção de Gerty Cori, que faleceu aos 61 anos, as demais tiveram uma vida longa e mantiveram-se produtivas até às vésperas do seu falecimento. Rosalyn e Barbara morreram aos 89 e 90 anos, respectivamente; Gertrude, aos 81 anos, e Rita teve a vida mais longa de todas, falecendo em 2012, aos 103 anos. Todas faleceram de causas naturais.

Do ponto de vista da nacionalidade, observa-se a seguinte situação: Gerty Cori nasceu em Praga, Tchecoslováquia, migrou para os Estados Unidos e se naturalizou norte-americana; Rosalyn Yalow, Barbara McClintock e Gertrude Elion nasceram nos Estados Unidos e eram filhas de imigrantes europeus; a italiana Rita Levi-Montalcini é a única europeia do grupo. No cômputo geral, prevaleceram as norte-americanas. Vale lembrar que Rita desenvolveu boa parte da sua carreira nos Estados Unidos, onde estabeleceu sólidas parcerias.

As obras de Margaret Rossiter, historiadora da ciência norte-americana, ajudam a explicar o contexto histórico das lutas e estratégias das mulheres para ingressar na academia e construir suas carreiras, antes e depois dos anos 1940, favorecendo uma compreensão fundamental para o entendimento das barreiras que as pioneiras tiveram que superar naquele país. Uma das características da década de 1940, segundo destaca a autora, foi a ampliação das oportunidades de formação profissional. Sinalizando para os limites dessa expansão, Rossiter (1982a, 1982b) ressalta a presença de dois tipos de segregação: a hierárquica, interpretada como resultado dos obstáculos impostos à ascensão aos altos postos; e territorial, entendida como a permanência das mulheres em nichos profissionais com baixo prestígio e baixa remuneração.

Seu estudo sobre o período que se inicia com a II Guerra Mundial e se estende ao começo dos anos 1970 ilumina o contexto das décadas seguintes, proporcionando uma ampla visão não apenas sobre os tipos de segregação, mas também sobre o impacto dos avanços na legislação e da expansão das redes e associações de estímulo às carreiras científicas das mulheres impulsionados pelos feminismos contemporâneos (ROSSITER, 1982a). Tais avanços, segundo Evelyn Fox Keller (2006), se

43

Conforme mencionado anteriormente, Gerty Cori nasceu em 1896; Rosalyn Yalow em 1921; Barbara McClintock em 1902; Rita Levi-Montalcini em 1909 e Gertrude Elion em 1918.

refletiram na expansão da presença das mulheres na academia norte-americana a partir dos anos 1980 e as ações políticas desencadeadas pelas cientistas no âmbito das suas organizações profissionais, certamente, influenciaram a produção do conhecimento, em particular, no caso específico da biologia, como mostram suas análises a respeito da reviravolta causada pelas novas interpretações a respeito do papel do óvulo e do espermatozoide na fertilização. Essas mudanças explicam, em parte, não apenas as oportunidades, mas também a ampla rede de parcerias que as pioneiras aqui abordadas construíram ao longo do tempo, principalmente (a julgar pelas autobiografias) Rita Levi-Montalcini e Gertrude Elion, as duas que receberam o Nobel nos anos 1980. E contribuem também, de modo significativo, para uma compreensão das cientistas premiadas após o período aqui considerado.

Conforme as fontes consultadas, nenhuma das pioneiras se declarou feminista. Dentro dos limites desse artigo, torna-se impossível avaliar até que ponto os avanços científicos que realizaram se relacionam com sua condição de gênero. De acordo com Londa Schiebinger (2001), o aumento da participação das mulheres no campo científico não significa que pontos de vista feministas sejam por elas adotados, dada a complexidade das construções de ideias sobre gênero que circulam, inclusive, dentro do próprio âmbito científico e que condicionaram a sub-representação das mulheres. Mas, inspirando-se na compreensão de Fox Keller (2001) (e das demais autoras citadas) sobre homens, mulheres e ciência como construções históricas, é de se supor que suas experiências como mulheres podem ter contribuído para “fazer a diferença” nas suas percepções a respeito das questões científicas que tentaram responder. Provavelmente também, tais experiências repercutiram nas polêmicas científicas de sua época, inclusive naquelas ligadas às suas descobertas, pouco referidas nas suas biografias e discursos.⁴⁴

Talvez por isso mesmo, nas suas narrativas, elas destacam os aspectos mais ligados à evolução das suas descobertas científicas numa linha que ressalta mais as continuidades do que as discontinuidades. As falas de Rosalyn Yalow e de Rita Levi-Montalcini (premiadas em 1977 e 1986, respectivamente) evidenciaram de modo mais explícito a consciência da importância da presença das mulheres nesta premiação. Chama a atenção que elas tenham aproveitado essa solenidade pública, uma das raras ocasiões em que cientistas ocupam a cena mundial com ampla cobertura da mídia, para manifestar, de alguma forma, suas opiniões sobre as desigualdades de gênero na academia. Conforme sugerimos adiante, as conquistas dos movimentos feministas norte-americanos nos anos 1970 e as lutas pela ampliação da participação das mulheres nas carreiras devem ter influenciado seus pontos de vista.

Suas narrativas, no geral, ressaltam tanto os aspectos desfavoráveis quanto os favoráveis às carreiras durante o período da II Guerra

44

As implicações de gênero nas polêmicas estão muito presentes nas citadas biografias de Barbara McClintock (FOX KELLER, 1983; COMFORT, 2003).

Mundial. Se a guerra, por um lado, obrigou as pioneiras a mudanças de percurso, ajustes e migrações (no caso de Gerty Cori e de Rita Levi-Montalcini), por outro, abriu novas possibilidades para as mulheres, justamente em virtude do alistamento dos homens, conforme observado no relato de Rosalyn Yalow. Gertrude Elion, que concluiu o mestrado em 1941, em pleno contexto da II Guerra Mundial, menciona que, nesse período, muitos profissionais da química, tal como ocorreu com ela, passaram a trabalhar em laboratórios industriais. Num deles ela iniciou sua carreira, deslocando-se depois para outros espaços acadêmicos. Entre as cinco, apenas Barbara não se refere à guerra.

Quanto às origens dos familiares, verifica-se uma diversidade socioeconômica. As narrativas sugerem que três delas vieram de famílias lideradas por pais que foram profissionais liberais das áreas da medicina, odontologia e engenharia. Esses são os casos de Barbara, Gertrude e Rita, respectivamente, sendo que apenas a última define a família como pertencente à elite. Rosalyn Yalow admite que seus pais sequer cursaram o nível secundário e, portanto, é de se supor que exerceram funções modestas. Ela é também a única que se coloca como alguém que aprendeu muito daquilo que foi capaz de fazer na prática, nos laboratórios, sem ter realizado um pós-doutorado. Gerty Cori afirma que o pai era um homem de negócios, mas não detalha a informação. Um denominador comum une suas mães: com exceção de Rita, que é filha de uma pintora, as demais são filhas de donas de casa.

No que tange às origens étnicas, todas são brancas e uma delas (Gerty Cori) migrou de um país europeu durante a guerra. As três que nasceram nos Estados Unidos (Rosalyn Yalow, Barbara McClintock e Gertrude Elion) são filhas de imigrantes europeus ou dos seus descendentes. Gerty Cori e Gertrude Elion, além de Rita Levi-Montalcini, afirmaram que são provenientes de famílias judaicas. As referências à infância são poucas. No geral, elas se remetem um pouco mais à juventude e logo se detêm na escolha da carreira e na formação acadêmica.

Todas ingressaram na carreira a partir do diálogo com mentores e/ou orientadores homens, que lideravam os laboratórios nos quais iniciaram sua formação e nenhuma delas ganhou o prêmio em parceria com outra mulher. Com exceção de Barbara McClintock que recebeu o Nobel sozinha, as demais compartilharam a premiação com um ou dois colegas homens, às vezes da mesma instituição. Tais características certamente eram comuns no contexto da sua formação e foram se modificando entre os anos 1990 e a virada do milênio.

Três delas tiveram familiares na área da saúde: um tio de Gerty Cori era professor de medicina pediátrica; o pai de Gertrude Elion era dentista e o de Barbara McClintock era médico. Com exceção do relato de Barbara, mais breve, nos demais é perceptível a influência dos pais na formação em nível superior, mesmo que desejassem outras carreiras

para as filhas. Rosalyn Yalow se reconhece vocacionada para as ciências duras desde muito cedo, afirmando que um professor de física, ao perceber suas competências, a estimulou a seguir uma carreira acadêmica.

Mas outros fatores também influenciaram suas escolhas: tudo indica que o casamento com o colega Carl Cori, com quem desenvolveu uma intensa parceria nas pesquisas, influenciou as escolhas e o desenvolvimento da carreira de Gerty Cori. Conforme vimos anteriormente, Gertrude Elion destaca que suas escolhas por um campo de atuação que repercutiria sobre o tratamento das pessoas enfermas resultou do sofrimento do avô e depois da mãe, portadores de câncer, e também do falecimento do seu noivo, em razão de uma doença infecciosa. Rita Levi-Montalcini não se detém muito sobre o assunto, mas diz que, a certa altura da graduação, ficou em dúvida entre psiquiatria e neurologia, tendo afinal se decidido por desenvolver pesquisas sobre a fisiologia das células.

Sem dúvida, as razões das escolhas de Gertrude, bem como as das demais, podem induzir a uma naturalização do papel feminino: elas afinal cuidaram dos outros, se sacrificaram, se entregaram, fizeram o bem. Entende-se, porém, que essa é apenas uma das leituras possíveis. Os achados teóricos de autoras como Sandra Harding e Donna Haraway e a própria forma como as pioneiras relatam suas trajetórias permitem levantar hipóteses numa outra direção: justamente por estarem tão envolvidas no cuidado com os outros, logo, tão situadas, elas desenvolveram saberes densamente localizados, intuições e capacidades de observação e de registro que as levaram mais longe até mesmo daquilo que projetaram.

Apenas duas entre as cinco pioneiras se casaram e tiveram que conciliar a carreira, o casamento e a maternidade. Ambas com cientistas: Rosalyn Yalow se casou com um especialista em física e teve um filho e uma filha; e Gerty e Carl Cori tiveram apenas um filho. Três escolheram não se casar: Rita e Gertrude explicaram que optaram pelas carreiras; e Barbara, embora não tenham sido encontradas as razões, pode-se imaginar que seja a mesma. Juntas, portanto, elas constituem um grupo com baixa natalidade. Rita parece ter se deslocado mais, entre a Itália e Estados Unidos, principalmente. Ela foi também a única que criou uma Fundação própria e, ainda, a única que assumiu um cargo político fora da academia, sendo nomeada senadora vitalícia em 2001. As demais fizeram carreiras mais centradas em equipes que atuavam nos Estados Unidos.

Finalizando, as fontes consultadas mostram que elas viveram uma vida movimentada: trabalharam em vários laboratórios, receberam inúmeros prêmios, títulos honorários, se filiaram a inúmeras associações, publicaram inúmeros artigos e livros e sua obra está registrada em milhares de páginas na internet.⁴⁵ Essas mulheres lideraram grupos de pesquisa prestigiados, centros de excelência, departamentos, institutos

45

Conforme pode ser visto nas notas e nas referências, os discursos e as palestras da premiação de todas elas estão disponíveis no site do prêmio em formato texto. No caso de Gerty Cori e de Rosalyn Yalow apenas nesse formato, certamente porque foram as primeiras. As demais têm suas palestras, bem como os discursos da premiação, disponíveis também em vídeo. Todas elas têm várias fotos anexadas no site. Somente no caso de Rosalyn consta apenas uma fotografia na idade adulta. No geral, elas aparecem em diferentes idades e ocasiões: na infância, com familiares, colegas de equipe, na solenidade da premiação.

e associações, formaram novas gerações de pesquisadores/as e influenciaram os rumos da ciência básica. Seria impossível reproduzir tudo isso aqui. Cada uma das premiadas mereceria (e tem merecido) estudos à parte. Seguir a pista daquilo que fizeram depois da premiação daria outra pesquisa. Por isso mesmo, dentro dos limites de tempo e de espaço e da formação de socióloga da autora deste artigo – distinta, portanto, do campo das laureadas –, procurou-se, aqui, fazer o possível para entender e compartilhar, ao menos em parte, o alcance das suas conquistas e honrar o legado que deixaram. Fica-se na expectativa de que as mudanças no cenário atual conduzam também as cientistas latino-americanas (e aquelas que igualmente estão fora do “centro”) para o topo das premiações nas carreiras.

REFERÊNCIAS

ALLEN, Garland E. *Viktor Hamburger: a biographical memoir*. National Academy of Sciences, 2015. Disponível em: <<http://www.nasonline.org/publications/biographical-memoirs/memoir-pdfs/hamburger-viktor.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

BARATA, Clara. Morreu Rita Levi-Montalcini, a grande dama da ciência italiana. *Público*, 2012. Disponível em: <<http://www.publico.pt/ciencia/noticia/morreu-rita-levimontalcini-a-grande-dama-da-ciencia-italiana-1579018>>. Acesso em: 17 out. 2015.

BARBARA McClintock. Banquet Speech. *Nobelprize.org*. Nobel media AB 2014. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1983/mcclintock-speech.html>. Acesso em: 18 nov. 2015

BARBARA McClintock: biographical. *Nobelprize.org*. Nobel media AB 2014. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1983/mcclintock-bio.html>. Acesso em: 18 nov. 2015

BARBARA McClintock: Photo gallery. *Nobelprize.org*. Nobel media AB 2014. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1983/mcclintock-photo.html>. Acesso em: 20 nov. 2015

CHANGING the Face of Medicine. Biography: Dr. Gerty Theresa Radnitz Cori. Disponível em: <https://www.nlm.nih.gov/changingthefaceofmedicine/physicians/biography_69.html>. Acesso em: 12 nov. 2015.

CARBONIERI, Fernando. Mulheres que ganharam o Nobel de Medicina e Fisiologia. *Academia Médica*, 09 de março de 2014. Disponível em: <<http://academiamedica.com.br/mulheres-que-ganharam-o-nobel-de-medicina-e-fisiologia>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

CARBONIERI, Fernando. Tu Youyou diz que Nobel “é uma honra para a medicina tradicional chinesa”. *Terra*, 06/10/2015. Disponível em: <<http://saude.terra.com.br/tu-youyou-diz-que-nobel-e-uma-honra-para-a-medicina-tradicional-chinesa,9c2c7be3633018f70eba9fa733aff184k7us0tv5.html>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

CARL Cori. Banquet Speech. *Nobelprize.org*. Nobel Media AB 2014. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1947/cori-cf-speech.html>. Acesso em: 10 nov. 2015.

CARL Ferdinand Cori and Gerty Theresa Cori. Chemical Heritage Foundation. Disponível em: <<http://www.chemheritage.org/discover/online-resources/chemistry-in-history/themes/biomolecules/proteins-and-sugars/cori-and-cori.aspx>>. Acesso em: 14 nov. 2015

COMFORT, Nathaniel. *The tangled field: Barbara McClintock’s search for the patterns of genetic control*. Boston: Harvard University Press, 2003.

CORI, Carl; CORI, Gerty. Polysaccharide phosphorylase. Nobel lecture, December 11, 1947. *Nobelprize.org*. Nobel media AB 2014. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1947/cori-gt-lecture.html>. Acesso em: 10 nov. 2015.

CULLEN, J. Heather; SIDEMAN, Jill. *Barbara McClintock*: geneticist. New York: Chelsea House, 2003.

ELION, Gertrude. The purine path to chemotherapy. Nobel lecture, December 8, 1988. *Nobelprize.org*. Nobel media AB 2014. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1988/elion-lecture.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2015.

FONDAZIONE Rita Levi-Montalcini Onlus. Disponível em: <<http://www.ritalevimontalcini.org/en/>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

FOX KELLER, Evelyn. *A feeling for the organism*: the life and work of Barbara McClintock. New York: W.H. Freeman, 1983.

FOX KELLER, Evelyn. Making a difference: feminist movements and a feminist critiques of science. In: CREAGER, Angela; LUNBECK, Elizabeth; SCHIEBINGER, Londa (Ed.). *Feminism in twentieth-century*. Science, technology, and medicine. Chicago: The University of Chicago Press, 2001. p. 98-112.

FOX KELLER, Evelyn. Qual foi o impacto do feminismo sobre a ciência? *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 27, p. 13-34, jul./dez. 2006.

GERTRUDE B. Elion: biographical. *Nobelprize.org*. Nobel media AB 2014. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1988/elion-bio.html>. Acesso em: 08 nov. 2015.

GERTRUDE Elion Interview. San Francisco, California, March 6, 1991. Disponível em: <www.achievement.org/autodoc/page/eli0int-1>. Acesso em: 16 nov. 2015.

GERTRUDE Elion. *Women of valor*. Jewish women's archive. Disponível em: <jwa.org/womenofvalor/elion>. Acesso em: 14 nov. 2015.

GERTY Cori: biographical. *Nobelprize.org*. Nobel media AB 2014. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1947/cori-gt-bio.html>. Acesso em: 12 nov. 2015.

GREEN, Howard. In memoriam – Barbara McClintock. *Nobelprize.org*. Nobel media AB 2014. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1983/mcclintock-article.html>. Acesso em: 20 nov. 2015.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue. Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, Tomaz (Org.). *Antropologia do ciborgue*: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 33-118.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.

HARDING, Sandra (Ed.). *The feminist standpoint theory reader*: intellectual and political controversies. New York: Routledge, 2004.

HARDING, Sandra. Del problema de la mujer en la ciencia al problema de la ciencia en el feminismo. *Ciencia y Feminismo*. Madrid: Morata, 1996. Capítulo I.

HARDING, Sandra. *Is science multicultural?* Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies. Bloomington: Indiana University Press, 1998.

LEMO, Paulo; MENA, Mari Elizabeth. *Prêmio Nobel de Medicina*: da pesquisa à conquista. São Paulo: Lemos, 2001.

LEVI-MONTALCINI, Rita. The nerve growth factor: thirty five years later. Nobel lecture, December 8, 1986. *Nobelprize.org*. Nobel media AB 2014. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1986/levi-montalcini-lecture.html>. Acesso em: 25 nov. 2015.

LEVI-MONTALCINI, Rita. *In praise of imperfection*: my life and work. New York: Basic Books, 1988.

McGRAYNE, Sharon Bertsch. *Mulheres que ganharam o prêmio Nobel em Ciências*. Suas vidas, lutas e notáveis descobertas. São Paulo: Marco Zero, 1994.

- MINELLA, Luzinete Simões. Graduação em Medicina no Nordeste e no Sul do Brasil: um enfoque interseccional sobre o perfil dos/as estudantes. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM HUMANAS – CONINTER, 3., 2014. Salvador, 8 a 10 de outubro de 2014. *Anais...* Salvador: Aninter-SH, 2014. p. 494-511. Disponível em <<http://aninter.com.br/AnaisCONINTER3/GT07/32.MINELLA.pdf>>.
- MINELLA, Luzinete Simões. Temáticas prioritárias no campo de gênero e ciências no Brasil: raça/etnia, uma lacuna? *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 40, p. 95-140, 2013.
- PITTELLA, José Eymard Homem. O processo de avaliação em ciência e a indicação de Carlos Chagas ao prêmio Nobel de Fisiologia ou Medicina. *Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical*, Uberaba, v. 42, n. 1, p. 67-72, 2009.
- PRAY, L.; ZHAUROVA, K. Barbara McClintock and the discovery of jumping genes (transposons). *Nature Education*, New York, v. 1, n. 1, p. 169, 2008.
- PUGLIESE, Gabriel. Um sobrevôo no “Caso Marie Curie”: um experimento de antropologia, gênero e ciência. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 69-88, jan./jun. 2007.
- RITA Levi-Montalcini: biographical. *Nobelprize.org*. Nobel Media AB 2014. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1986/levi-montalcini-bio.html>. Acesso em: 24 nov. 2015.
- ROSALYN Yalow. Banquet Speech. *Nobelprize.org*. Nobel Media AB 2014. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1977/yalow-speech.html>. Acesso em: 03 nov. 2015.
- ROSSITER, Margaret. *Women scientists in America: before affirmative action 1940-1972*. Baltimore: John Hopkins University, 1982a.
- ROSSITER, Margaret. *Women scientists in America: struggles and strategies to 1940*. Baltimore: John Hopkins University, 1982b.
- ROTH, Jesse. Salomon A. Berson. *Diabetes*, Virginia, v. 22, n. 1, p. 66-68, 1973. Disponível em: <<http://diabetes.diabetesjournals.org/content/22/1/66.extract>>. Acesso em: 25 nov. 2015.
- SCHIEBINGER, Londa. *O feminismo mudou a ciência?* Bauru-SP: Edusc, 2001.
- YALOW, Rosalyn. Radioimmunoassay: a probe for the fine structure of biological systems. Nobel lecture, December 8, 1977. *Nobelprize.org*. Nobel media AB 2014. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1977/yalow-lecture.html>. Acesso em: 06 nov. 2015.

LUZINETE SIMÕES MINELLA

Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e Instituto de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
simoesluzinete@gmail.com

TEMA EM DESTAQUE

DOCÊNCIA DO DIREITO:
FRAGMENTAÇÃO INSTITUCIONAL,
GÊNERO E INTERSECCIONALIDADE

MARIA DA GLORIA BONELLI

RESUMO

O texto aborda a docência do Direito e sua fragmentação institucional, relacionando-as aos hibridismos do profissionalismo. Olha a diversificação social de seus professores – com a incorporação das mulheres e da diferença racial – como embates, encontros de diferenças e negociações identitárias que geram hierarquizações e descentramentos. O objetivo do artigo é mostrar como esses processos globalmente difundidos descentram o perfil docente, ao mesmo tempo que engendram a estratificação que intersecciona gênero e raça com titulação, localização regional, tipos institucionais e regime de trabalho. Apresentam-se indicadores desse deslocamento, que não erradicam desigualdades e dominação nem se restringem à reprodução de um padrão hegemônico fixo. Baseia-se em dados secundários sobre os cursos de Direito, extraídos do Censo Nacional do Ensino Superior, de 2012, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, e a análise é ilustrada com material qualitativo.

PROFISSÃO • TRABALHO DOCENTE • DIREITO • MULHERESLAW COURSES: INSTITUTIONAL FRAGMENTATION,
GENDER AND INTERSECTIONALITY**ABSTRACT**

The text addresses the legal academy and its fragmentation, relating them to the hybridization of professionalism. It considers the social diversification of professors – with the incorporation of women and racial difference – as confrontations, encounters and negotiations of identity differences that generate hierarchies and decentralizations. The purpose of the article is to show how these globally widespread processes decentralize the teaching profile, while at the same time they engender the stratification that intersects gender and race with titling, regional location, institutional types and working conditions. Indicators of this displacement, which neither eradicate inequality and domination nor restrict the reproduction of a fixed hegemonic pattern, are presented. The article is based on secondary data on law courses, taken from the National Higher Education Census of 2012, Inep, and illustrates the analysis with qualitative material.

PROFESSION • TEACHING PRACTICE • LAW • WOMEN

Esta investigação está em andamento, conta com apoio de bolsa produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - e obteve bolsa pesquisa no exterior da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp.

ENSEIGNEMENT DU DROIT: FRAGMENTATION INSTITUTIONNELLE, GENRE ET INTERSECTIONNALITÉ

RÉSUMÉ

Ce texte met en rapport l'enseignement du Droit et de sa fragmentation institutionnelle, avec les hybridismes propres à la profession. La diversification sociale des professeurs, avec l'incorporation des femmes et de la diversité raciale est perçue comme des enjeux, des rencontres entre différents et des négociations identitaires engendrant des hiérarchisations et des décentrements. L'objectif de cet article est de montrer que ces processus provoquent un décentrement du profil enseignant et engendrent une stratification qui de, par son intersectionnalité, recoupe diverses questions telles que celles de genre, race, région, types de institution et régimes de travail. Plusieurs indicateurs de ce déplacement sont présentés ces indicateurs n'éradiquent ni les inégalités ni la domination sans pour autant se limiter a reproduire un modèle hégémonique fixe. L'analyse s'appuie sur des données secondaires sur des cours de Droit, extraites du recensement National de l'Enseignement Supérieur de l'INEP, 2012, et est illustrée avec un aspect qualitatif.

PROFESSION • ENSEIGNEMENT • DROIT • FEMMES

DOCENCIA DEL DERECHO: FRAGMENTACIÓN INSTITUCIONAL, GÉNERO E INTERSECCIONALIDAD

RESUMEN

El texto aborda la docencia del Derecho y su fragmentación institucional, relacionándolas a los hybridismos del profesionalismo. Considera la diversificación social de sus profesores –con la incorporación de las mujeres y de la diferencia racial– como embates, encuentros de diferencias y negociaciones de identidad que generan jerarquizaciones y descentramientos. El objetivo del artículo es mostrar cómo tales procesos globalmente difundidos descentran el perfil docente, mientras engendran la estratificación que ocasiona intersecciones entre género y raza con titulación, localización regional, tipos institucionales y régimen de trabajo. Se presentan indicadores de tal desplazamiento, que no erradican desigualdades y dominación ni tampoco se restringen a la reproducción de un patrón hegemónico fijo. El estudio se basa en datos secundarios sobre los cursos de Derecho, extraídos del Censo Nacional de la Educación Superior de 2012 de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –Inep–, el análisis es ilustrada con material cualitativo.

PROFESIÓN • TRABAJO DOCENTE • DERECHO • MUJERES

VÁRIAS PESQUISAS INTERNACIONAIS SOBRE AS PROFISSÕES JURÍDICAS, NOS PAÍSES DE direito civil ou de direito consuetudinário (ABEL; LEWIS, 1988), destacaram a persistência histórica do predomínio masculino nessas carreiras, além do fato de esses homens pertencerem a grupos étnicos-religiosos dominantes, em especial nas posições de poder e prestígio. O controle sobre as vias de ingresso na profissão e a produção de elites profissionais articuladas à esfera política garantiram a exclusão de grupos que se diferenciavam daquele que detinha a hegemonia das carreiras jurídicas nos países estudados. Até 1960, foi ínfima a participação das mulheres na advocacia (ABEL, 1989, p. 35). As minorias étnico-raciais encontravam-se ainda mais sub-representadas, em decorrência de discriminações estruturais, como os judeus na Alemanha (BLANKENBURG; SCHULTZ, 1988), além de segregadas em guetos profissionais, como os advogados negros nos empregos públicos e na assistência jurídica nos Estados Unidos (ABEL, 1989, p. 111).

O Brasil não se diferenciou desse padrão na composição do grupo profissional e dos laços entre as elites jurídicas e o poder político. Desde a criação dos cursos de Direito no país, no século XIX, até a última década do século XX (ADORNO, 1988; VENÂNCIO FILHO, 1977; FALCÃO, 1984), as carreiras privadas e públicas foram preenchidas principalmente por homens brancos ou embranquecidos pela posição social, sendo que a docência do Direito manteve-se ajustada aos mesmos critérios de seleção e recrutamento.

Foi na década de 1990 que o número de cursos privados de Direito deu um salto, ampliando o mercado do ensino jurídico ao mesmo tempo que as mulheres vão expandindo sua participação como profissionais. Segundo Geller (2012, p. 10), em 1991, existiam 165 cursos de Direito no Brasil; dez anos depois, em 2001, esse total havia subido para 380 cursos e, em 2004, chegou a 733.

A lógica empresarial tem predominado sobre a lógica profissional na multiplicação desses estabelecimentos de ensino superior, resultando num modelo híbrido e fragmentário. A maneira mais característica de organização do trabalho profissional articula a obtenção de uma formação universitária – para o domínio de uma área do saber por meio do conhecimento abstrato – com o controle de mercado pelos pares. Essa lógica é sustentada no ideário da prestação de serviços especializados com qualidade, além de autonomia da *expertise* em relação aos interesses do Estado, do mercado e do cliente. A lógica dos negócios que dá embasamento ao ensino superior privado se nutre do discurso da livre-concorrência, que é crítica ao fechamento e proteção de mercado – como no profissionalismo –, mas conta com apoio financeiro do Estado, sem vê-lo como intervenção no mercado. O Estado, por sua vez, opera em torno da lógica burocrática, que dá mais valor à eficiência e às relações verticalizadas de comando e execução do que às relações horizontais mais características aos pares profissionais. Se o avanço do conhecimento é o maior valor na *expertise*, a relação entre custo e benefício predomina na gestão gerencial das organizações e da burocracia.¹

A expansão da participação das mulheres no ensino do Direito decorre do deslocamento do modelo profissional dominante até então, que, ao construir monopólios de mercado, também fecha o espaço de atuação para quem ingressa mais tarde na atividade. A hibridização do profissionalismo com a lógica empresarial e organizacional, juntamente com o crescimento de posições disponíveis, diversificou o perfil social dos docentes nos cursos jurídicos.

Antes dessa expansão, embora houvesse alguma participação feminina no ensino jurídico, tal pioneirismo não teve desdobramento imediato na sua multiplicação. Esther de Figueiredo Ferraz tornou-se professora do curso de Direito do Mackenzie em 1961, tendo sido reitora dessa universidade entre 1965 e 1971. Ada Pellegrini Grinover e Odete Medauar ingressaram na docência da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – USP –, nos primeiros anos da década de 1970, ambas chegando ao topo da carreira de professora titular. Ivette Senise Ferreira começou a lecionar Direito na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – em 1969 e, vários anos depois, se tornou docente da USP e professora titular, sendo a única mulher a ocupar o cargo de diretora da Faculdade de Direito, entre 1998 e 2002.

¹ Sobre essas três lógicas de organização do trabalho, ver Freidson (2001).

Maria Helena Diniz é professora titular de Direito Civil na PUC-SP desde 1981, tendo ingressado na carreira nessa instituição em 1972.

A diversificação da composição do grupo de docentes do Direito tem uma história a ser contada tanto sobre a conquista de posições centrais na carreira por mulheres como a respeito das idas e vindas do longo processo de descentramento do corpo acadêmico “normásculo” (CHABAUD-RYCHTER et al., 2014), dando expressão às diferenças na docência jurídica. Para essas autoras, “normásculo” remete ao papel histórico dos discursos científicos dominantes em tornar invisíveis as questões de gênero na produção do conhecimento dos grandes expoentes do pensamento social ocidental. Elas apontam como os estudos feministas se constituíram nos últimos 40 anos, conquistando espaço nas disciplinas acadêmicas, ao enfrentar as abordagens canônicas

[...] e romper com as Ciências Sociais “normásculas” (ou malestream) e que pensam o masculino sem mesmo perceber; sem perceber e impregnando de masculinidade resultados ou teorias supostamente “objetivas”, uma neutralidade que é, de fato, marcada por sua indiferença em relação às desigualdades entre os homens e as mulheres, e mais profundamente ainda, por sua indiferença ao domínio das segundas pelos primeiros. (CHABAUD-RYCHTER et al., 2014, p. 3)

Processo semelhante ocorreu nas faculdades de Direito, cujo ingresso feminino no corpo docente tornou-se maioria do alunado, mas não teve o mesmo resultado na composição do professorado. A inclusão das mulheres e da diferença na docência ganhou expressão recentemente, mas elas têm que lidar com a ideologia profissional dominante, apoiada no ideário da neutralidade do conhecimento, construído por homens, brancos, heterossexuais, dos grupos estabelecidos, a partir de perspectivas eurocêntricas. Enquanto a presença de profissionais com marcas sociais distintas do perfil predominante foi ínfima, elas e eles buscaram apagar as diferenças que os subalternizam aderindo à neutralidade inclusive na corporalidade. Nesse sentido, dar visibilidade à diferença dos corpos, dos cabelos, dos penteados, das faces maquiadas ou não, do caminhar, da voz, do vestir faz parte desse descentrar do masculino, das cores neutras dos terninhos, da “discrição” que apaga registros dissonantes, pluralizando a diversidade na aparência e atuando para que outras imagens sejam reconhecidas como profissionais.

Por outro lado, com o adensamento dos marcadores da diferença entre os docentes, a visibilidade do feminino e da diversidade passou a ser vocalizada por aqueles e aquelas que se identificavam não só com a profissão, mas também com sua condição de gênero, étnico-racial, de sexualidade e classe, descentrando a produção teórica concentrada nos

modelos analíticos neutros e nos conceitos que sustentavam essas abordagens. Novas perspectivas elaboradas por homens e mulheres, brancos e não brancos, heterossexuais e homoafetivos, dos grupos privilegiados e de origem social desfavorecida, provenientes do norte ou do sul têm contribuído para deslocar a produção canônica de conhecimento (CONNELL, 2006).

Os indicadores quantitativos de alguns aspectos dessa mudança estão no Censo Nacional de Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. O Observatório do Ensino do Direito, da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo – FGV-SP –, analisou os resultados para 2012, constatando que as mulheres docentes somavam 15.683 profissionais, 38,4% dos 40.863 professores de Direito no Brasil. Quanto à cor e raça, havia informação para 27.022 docentes, dos quais 22,1% informaram não serem brancos. Nesse ano, existiam no país 1.156 cursos de Direito, sendo 183 no sistema público, 449 em instituições de ensino superior – IES – privadas com fins lucrativos e 524 em IES privadas sem fins lucrativos.

Embora tenham se ampliado os estudos sobre profissões jurídicas, gênero e diferenças, no caso da docência do Direito no Brasil, não foram objeto de análise sociológica a maneira como o feminino e o masculino se constroem e desconstroem e como a interseccionalidade se relaciona às negociações identitárias, aos hibridismos e às desigualdades.

O artigo apresenta a intersecção entre gênero e raça com o grau de titulação, localização regional, tipo de instituição e regime de trabalho. O objetivo é mostrar que a interseccionalidade contribui tanto para descentrar o ensino do Direito como para produzir a estratificação profissional, reordenando diferenças e desigualdades sem erradicá-las. Entende-se que a fragmentação dos modelos institucionais e a variação do perfil docente geram oportunidades e constrangimentos distintos, burilados pelos professores que constroem suas carreiras cotidianamente, com respostas que escapam aos padrões.

Este artigo aponta a ocorrência de descentramento na produção do conhecimento, no conteúdo do profissionalismo, na fragmentação institucional e no perfil docente. Na produção do conhecimento, as vertentes contra-hegemônicas, o pluralismo jurídico, os estudos feministas do Direito e os estudos jurídicos críticos exemplificam tal processo. Na perspectiva profissional, destaca-se a passagem do predomínio do profissionalismo ocupacional para a presença do profissionalismo organizacional. No primeiro, o grupo profissional valoriza a *expertise*, o conhecimento específico que dá identificação, e orienta a ação e as normas comuns da profissão. O segundo é acionado como uma ideologia pelos gestores, pelas corporações, para produzir comportamentos no grupo, disciplinando-o e controlando-o de cima para baixo. Os múltiplos usos do profissionalismo diluem as fronteiras que as profissões tradicionais

construíram para preservar sua autonomia, diante dos negócios empresariais e da lógica administrativo-gerencial.

Na dimensão da fragmentação dos modelos institucionais, tais deslocamentos podem gerar mais oportunidades, diversidade e distanciamento do ensino jurídico estabelecido, em seu conteúdo e avaliação. Quando novos enfoques se distanciam dos conteúdos dominantes, isso se reflete nas disputas por legitimação desses saberes e na forma como se avalia negativa ou positivamente esse ensino. Toda inclusão ampla ou democratização do acesso leva a questionamentos sobre a perda da qualidade, refletindo as múltiplas percepções do descentrar, inclusive do ingresso. E, por fim, no perfil docente, os dados disponíveis no momento sobre sua composição social referem-se a gênero, cor/raça, faixa etária e grau de titulação dos professores. Essa base sustenta o argumento de que o modelo dominante de profissionalismo jurídico e o padrão tradicional do professor de Direito têm que lidar com as modificações no ideário empresarial e de controle administrativo, na pluralização das abordagens de mentores e mentoras e nas práticas de ensino dos docentes que são vistos à frente das disciplinas por seus alunos e alunas.

Os descentramentos também são identitários (HALL, 2005) e incorporam os deslocamentos da experiência à própria identificação, interseccionando a profissão, com o gênero, a cor/raça, a origem social, a sexualidade e a geração, na forma como compreendem sua trajetória profissional. Mesmo que as explicações sobre a diferença sejam naturalizadas ou essencializadas, elas são vivenciadas subjetivamente, gerando hibridismos.

Para além das disputas entre credencialismo profissional, empresários do ensino do Direito, Ministério da Educação, docentes e discentes, há a incorporação de novos sujeitos na docência em um contexto de diluição das posições fixas no centro do mundo acadêmico. A visibilidade das mulheres e de minorias expande a diversidade na profissão e os referenciais para o corpo discente, construindo novos exemplos por meio de orientações e mentorias. Com a enorme expansão do sistema de ensino superior, acompanhada da variação nos modelos organizacionais, da interiorização e da diversificação regional, novos espaços foram preenchidos tornando as fronteiras mais fluidas e dando visibilidade a mudanças não lineares no mundo do Direito, em particular na sua atribuição formadora de advogadas, advogados e demais profissionais da área.

A pesquisa registra a expansão dessa diversidade e dos deslocamentos que a acompanham, entendendo que os descentramentos analíticos observados não resultam da essencialização dessa produção, reduzida aos autores e autoras que portam as marcas de um gênero, uma cor/raça, uma sexualidade não hegemônica. Ao contrário, entende-se que é da hibridação, do encontro e do embate das diferenças que

surgem as abordagens dissonantes que descentram o saber canônico. Elas podem ser produzidas por mulheres e homens, por negros e brancos, por heterossexuais ou homoafetivos, que partilham conhecimentos elaborados em relações distintas daquelas que marcaram as concepções hegemônicas, com sua perspectiva colonial eurocêntrica.

NOTA METODOLÓGICA

A pesquisa em seu conjunto propõe recursos metodológicos distintos, como estudo de casos, entrevistas qualitativas, análise documental e histórica e dados quantitativos secundários, para dar conta de suas dimensões micro, meso e macro. Este artigo focaliza os dados docentes do Censo Nacional do Ensino Superior, do Inep, para 2012, desagregados para os cursos de Direito. As semelhanças e contrastes com outros estudos internacionais sobre as mulheres na docência do Direito auxiliam a compreender a experiência brasileira na sua padronização e especificidade. Nessa direção, algumas evidências do processo de descentramento são introduzidas e exemplificadas com material qualitativo, já que essa é outra etapa do trabalho de campo.

MUNDO ACADÊMICO DO DIREITO, PROFISSIONALISMO E GERENCIALISMO

Thornton (2014) analisou a articulação entre o regime de gênero² (CONNELL, 2006) e o neoliberalismo no mundo acadêmico do Direito, na Austrália. Segundo a autora, o pilar desse regime é a ideologia do mérito; sua suposta neutralidade obscurece a preferência pela masculinidade que acompanha o modelo da “melhor pessoa para o trabalho”. A virada neoliberal nas universidades, orientada pela lógica gerencial das corporações e dos negócios, teria dado novo ânimo aos critérios normásculos que guiam o ensino, a pesquisa, a extensão, a gestão e as demais atividades acadêmicas, reconfigurando o regime de gênero, em um contexto no qual as mulheres já representavam 56% da docência do Direito.

Ela entende que, nos anos 1980 e 1990, o ideário da justiça social encontrava-se em ascensão e as universidades estavam mais abertas às políticas de inclusão, observando-se agora o retrocesso desse cenário, apoiado na ideologia do mérito e da “escolha” das mulheres pela dedicação às crianças em detrimento do avanço profissional. Para Thornton (2014), o mito da objetividade do mérito esconde elementos inegáveis de “reprodução homossocial”, sustentado na dimensão subjetiva do processo de seleção sobre quem se “encaixa” ou não na cultura do ambiente do trabalho. Tanto a construção do mérito como o regime de gênero não são estáticos e se ajustam a contextos distintos. Com o predomínio da lógica gerencial e de negócio nas universidades, os professores foram perdendo força enquanto grupo, e o ensino foi ficando mais feminizado. No modelo universitário neoliberal, as funções de gestão e avaliação

2

Connell (2006) refere-se ao regime de gênero como parte integrante do local de trabalho, a partir de um estudo de dez organizações do setor público na Austrália. Ela constrói uma abordagem multidimensional de gênero mostrando as limitações do conceito de teto de vidro, que pensa gênero como duas categorias fixas de pessoas. O ponto de partida da autora é que as instituições são genderizadas e que políticas de igualdade para superação do teto de vidro concebem essas administrações como independentes de gênero. Ela destaca quatro dimensões do regime de gênero: divisão do trabalho segundo o gênero; relações de poder e hierarquias de autoridade segundo o gênero; relações humanas e emoções nas organizações; e cultura de gênero e simbolismo no ambiente de trabalho.

acadêmica ganharam poder e prestígio, masculinizando-se ao serem ocupadas pelos docentes que conseguiam viabilizar suas ambições de carreira.

Sommerlad (2015) analisa como o mérito, sendo fluido, contingente e instrumental, foi construído como neutro e objetivo, por meio de uma “mágica social” que reflete as relações sociais dominantes e o poder das elites das profissões jurídicas na Inglaterra e no País de Gales, atribuindo à excelência profissional os padrões masculinos e ao mérito as práticas informais racializadas. Dessa forma, reproduz-se a hegemonia dos homens brancos de classe média alta na profissão, como resultado legítimo e justamente merecido de seus privilégios sistemáticos, com a inclusão subalternizada da diversidade.

Pensando o conceito do profissionalismo diante do predomínio da lógica das organizações que se globalizam e do gerencialismo que acompanha esse padrão, Evetts (2012) procurou diferenciar a forma como o profissionalismo foi construído enquanto valor normativo partilhado pelo grupo ocupacional (profissionalismo ocupacional), do tipo de visão de mundo organizacional, que ressignifica esse ideário por meio de discursos para controlar o trabalho e os corpos nas empresas (profissionalismo organizacional).

Segundo a autora, essas duas formas de organização do trabalho baseadas em conhecimento podem ser sistematizadas em:

- profissionalismo ocupacional, que se relaciona ao discurso construído dentro do grupo profissional, à autoridade colegiada, à discricionariedade e controle ocupacional do trabalho, à confiança no praticante por parte de clientes e empregadores, aos praticantes que operacionalizam os controles e à ética profissional monitorada por instituições e associações, localizando-se no modelo durkheimiano de comunidades morais;
- profissionalismo organizacional, que diz respeito ao discurso de controle cada vez mais usado pelos administradores nas organizações de trabalho, às formas e autoridade racional-legal, aos procedimentos padronizados, às estruturas hierárquicas de autoridade e decisão, ao gerencialismo, à prestação de contas e à obtenção de formas externas de regulação, estabelecimento de metas e supervisão de desempenho, ligando-se ao modelo weberiano de organização (EVETTS, 2012, p. 7).

McClelland (1990), estudando a advocacia, relacionou o caso anglo-americano à profissionalização vinda de dentro do grupo profissional e o caso alemão, como “profissionalização vinda de cima”, do Estado. Evetts (2012) incorpora essa abordagem e a amplia, entendendo que a iniciativa de cima também pode vir de corporações, como ocorre hoje nas empresas, partindo de grupos poderosos articulando discursos do

profissionalismo, sem a base institucional. Por outro lado, o profissionalismo enquanto discurso disciplinador, bem como seu desdobramento no profissionalismo organizacional, desempenha principalmente o papel oposto do profissionalismo como valor normativo: não unifica o grupo, fragilizando-o diante dos segmentos de elite que articulam visões críticas a tal ideário, na perspectiva de gerar práticas sujeitas ao controle das cúpulas das organizações privadas e dos órgãos públicos. A força do profissionalismo organizacional vem de cima e de fora do campo das profissões e seu poder origina-se no âmbito da política ou da esfera econômica e social. Trata-se de uma ressignificação discursiva que, partindo do antiprofissionalismo proveniente do gerencialismo e da lógica da livre concorrência no mercado, se difunde na sociedade e influencia os profissionais e a área de estudo das profissões em que também ganha novos sentidos. Apesar dessa característica, os profissionais em organizações burilam o profissionalismo organizacional de forma a conquistar novos campos de atuação, numa interação que não se reduz à subordinação intencionada pela corporação (MUZIO; KIRKPATRICK, 2011).

Assim, o tipo profissionalismo, conceituado por Freidson (2001) em contraste com o tipo burocrático ou o tipo do livre mercado, se hibridiza na concepção de Evetts (2012), sendo usado não só pelos profissionais, mas também pelos gestores e pelas corporações. É em consonância com a tipologia proposta por essa autora que articula a possibilidade de um profissionalismo como sentimento comum interno ao grupo e um profissionalismo que vem de cima para baixo, como discurso de controle, que o presente estudo investiga a profissionalização da carreira docente nos cursos de Direito.

GÊNERO, DIFERENÇAS E MUNDO DO DIREITO

Em um levantamento sobre o estado da arte das pesquisas sobre as mulheres nas profissões jurídicas, Kay e Gorman (2008) reuniram estudos que encontraram um padrão assimétrico na distribuição da carga de ensino nos cursos de Direito segundo o gênero, nos Estados Unidos, entre os docentes na carreira para obter estabilidade (*tenure-track*). As professoras apresentavam menor participação nas disciplinas mais valorizadas, como Direito Constitucional, e maior presença naquelas de menor prestígio, como redação jurídica, prática de julgamento e questões concernentes à família. Tal como nas sociedades de advogados, a representação feminina no topo da carreira acadêmica é bem menor do que a masculina.

No ano acadêmico de 1999-2000, as mulheres constituíam 69% dos auxiliares de ensino (*instructors* e *lectures*), 48% dos professores assistentes, 46% dos professores associados (posição que

normalmente ainda não tem estabilidade nas escolas de Direito), e 22% dos professores com *tenure* (Neumann, 2000). No caso do corpo docente na carreira para obter estabilidade, isso representa uma melhoria em relação a 1986-1987, quando as mulheres constituíam 34% entre os elegíveis e 11% entre os professores com *tenure*. (Chused, 1988).³ (KAY; GORMAN, 2008, p. 308, tradução nossa)

A maioria das análises internacionais sobre a expansão da participação das mulheres na docência do Direito enfatiza a dimensão estrutural das práticas de gênero, destacando a segregação, a incorporação das mulheres em posições subalternas do meio acadêmico e a reprodução, na carreira, dos estereótipos de gênero da vida privada, com a concentração das professoras em disciplinas identificadas como femininas. McGinley (2009), ao comparar estatísticas de 1998-1999 e de 2007-2008 da Associação Americana de Faculdades de Direito, observa que as mulheres fizeram progressos nesse período, mas se concentram nas posições com baixa remuneração e nos empregos de baixo prestígio. Para a autora, existe uma divisão de gênero que reproduz estruturas genderizadas em vez de neutralidade, com o predomínio de masculinidades que causam danos às mulheres. Segundo ela, oportunidades iguais só serão possíveis se as explicações naturalizadas dessas disparidades, como a que atribui as diferenças à escolha feminina, forem desafiadas, tornando visíveis essas práticas de gênero entre os docentes do Direito.

Um *survey* realizado nas escolas de Direito no Reino Unido, em 1997 (MCGLYNN, 1999), apontou que, embora as mulheres seguissem sub-representadas nas posições seniores, registravam-se aspectos positivos de progressão. Elas eram 14% dos “professores”, o topo da carreira, e tinham ampliado para 22% sua atuação em cargos de direção de faculdade e chefia de departamentos. No total do grupo acadêmico, as mulheres correspondiam a 40% dos docentes, mas, considerando-se o fato de a escola ser tradicional ou de criação mais recente, a variação obtida era de 45% delas nos estabelecimentos novos e 35% nos antigos. Segundo a autora, a posição na carreira também reflete as desigualdades na remuneração, o preconceito e a marginalização, com a difusão de valores na cultura jurídica acadêmica que relacionam a autoridade e o profissionalismo à masculinidade. Ela argumenta que as mudanças na composição das escolas de Direito quanto a gênero, raça, classe, nacionalidade, religião e outros fatores terão impacto na natureza da disciplina, já que a modificação nos *gatekeepers*, os controladores do ingresso, se reflete no sentido e no caráter do campo de estudo.

Merrit e Reskin (2003) acompanharam por vários anos as carreiras de homens e mulheres no mundo acadêmico do Direito nos Estados Unidos, analisando também o fator racial nesse percurso. O foco da pesquisa foi a trajetória de mais de mil docentes que começaram a

3

No original: “In the 1999-2000 academic year, women constituted 69% of instructors and lecturers, 48% of assistant professors, 46% of associate professors (a status that does not usually carry tenure in law schools), and 22% of full professors (Neumann 2000). In the case of tenure-track faculty, this represents an improvement from 1986-1987, when women constituted 34% of tenure-eligible faculty and 11% of tenured professors (Chused 1988).”

atuação no final dos anos 1980 e 1990. Apesar de encontrados resultados positivos, como a presença de quatro mulheres de origem afro-americana e uma mulher branca entre os dez docentes mais citados na lista de 1998, os aspectos negativos são evidentes, como a maior presença feminina branca e negra nas posições que não concorrem à estabilidade (*tenure-track*), a contratação delas para as posições inferiores do *tenure-track* e a designação das disciplinas prestigiadas para os homens, como Direito Constitucional, e daquelas práticas para as mulheres. Quanto ao abandono da atividade, as maiores porcentagens foram encontradas para mulheres negras e brancas e homens negros, revelando as dificuldades de seguirem na carreira, enquanto os homens brancos progrediam com mais facilidade. Com base nesses resultados, as autoras propuseram cinco passos para contratação e apoio a esses e essas docentes, visando a enfrentar as disparidades: fortalecimento das ações afirmativas; continuidade dessas ações depois do recrutamento, decidindo sobre que cargo ocuparão, que disciplinas oferecerão, em que sala trabalharão; enfrentamento das questões de retenção e promoção, alterando a concentração do período de avaliação da estabilidade reduzido a apenas seis anos, entre os 28 e 34 anos; expansão da inclusão das diferenças de raça, sexualidade, religião, habilidades físicas para constituir um grupo acadêmico mais diverso; e reconhecimento do potencial das mulheres para a liderança não só na gestão, mas também na excelência intelectual, na dimensão social e entre os pares.

Apesar de as pesquisas e propostas de ação elaboradas nos últimos 20 anos terem tido resultados positivos, estudos mais recentes vêm sinalizando para a retomada das desigualdades, decorrentes da lógica de negócios predominante na educação de nível superior na atualidade. Thornton (2014) identifica o retrocesso nas políticas por igualdade de oportunidades na docência do Direito na Austrália, associando tal recuo à privatização neoliberal das universidades que reforçou a estratificação genderizada. Sua abordagem relaciona-se aos estudos da teoria feminista do Direito, que focam as desigualdades de gênero como decorrentes da dominação masculina.

Em um levantamento nas páginas *on-line* das faculdades de Direito, em 2013, a autora encontrou 41,1% de mulheres docentes distribuídas em uma hierarquia que aumenta a participação delas conforme diminui a posição na carreira, havendo 57,1% na base, como *associate lecturer*, e 34,6% no topo, como *professor* (THORNTON, 2014). Na Austrália, nos últimos 25 anos, o ensino jurídico ampliou-se de 12 para 36 universidades, com a força dos estabelecimentos privados, da mercantilização, do gerencialismo e das corporações, gerando congruência dessas práticas com a hipermasculinidade da competição, do poder e do controle, em vez da masculinidade da paternidade (THORNTON, 2014, p. 7). A “melhor pessoa para o trabalho” espelha essa imagem e, no contexto de

ampliação da presença feminina, o poder que os professores detinham nas universidades foi transferido para os executivos das corporações de ensino, com a ida de homens para essa atividade.

Analisando as carreiras de professoras seniores nas universidades do Reino Unido, Wells (2003) encontra barreiras semelhantes, com uma porcentagem bastante limitada da participação feminina nessa posição, se comparada com o total de mulheres na hierarquia acadêmica do ensino do Direito. Segundo a autora, os docentes do Direito são majoritariamente homens, numa proporção de 60% para eles e 40% para elas. Na posição de *senior lectures* são 70% e 30%, respectivamente. No topo da docência, como *professors*, em que se chega a partir dos 40 e poucos anos, a participação masculina é de 83% e a feminina de 17%. Em 2000, havia 55 mulheres nesse degrau em todo o Reino Unido, sendo que 60% dessas universidades nunca haviam tido uma mulher professora sênior no curso de Direito. Aquelas que alcançaram essa ascensão partilhavam perfil social homogêneo em termos de classe (classe média alta), formação educacional (em escola de *ranking* elevado), origem étnico-racial (branca), mas tinham uma diversidade de percepções individuais sobre os efeitos do gênero e dos significados das culturas organizacionais nisso. Algumas consideravam que exerciam no departamento funções que demandavam mais tempo de acompanhamento dos alunos, e que isso tinha impacto negativo na progressão na carreira. Aquelas que ocuparam posições de gestão consideravam esse período de muito estresse e sobrecarga de trabalho, além de relações difíceis no departamento e/ou universidade. Segundo Wells (2003), não foi incomum encontrar pessoas que reconheciam as desigualdades de gênero na vida dos outros, mas falhavam em perceber que elas também estavam inseridas em culturas masculinistas. Viam preconceito em outras organizações, mas não naquela onde atuavam. Para a autora, é dessa diversidade de situações que resultam as formas como os sujeitos negociam ou transcendem o gênero na atuação na carreira, em um ambiente profissional de dominação masculina.

Os estudos feministas no Direito deram contribuições relevantes para a compreensão das relações de gênero no mundo jurídico. Thomas e Boisseau (2011) sistematizam essa trajetória, datando tal movimento intelectual nos anos 1970, com o ingresso significativo das mulheres no meio acadêmico.

Dentro desse guarda-chuva mais amplo da teoria feminista do Direito, as pesquisadoras do Direito têm identificado mais comumente quatro escolas de pensamento: liberal, diferença, dominação e pós-moderna.⁴ (THOMAS; BOISSEAU, 2011, p. 18-19, tradução nossa)

4

No original: "Within this umbrella of feminist legal theorizing, legal scholars have commonly identified four distinct schools of thought: liberal, difference, dominance and postmodern."

A primeira escola, do feminismo liberal ou da igualdade, dá relevância ao que há de comum entre homens e mulheres, não reconhecendo diferenças jurídicas significativas entre eles. Tal vertente busca remover as barreiras e as leis que tratam homens e mulheres de formas distintas e reivindica acesso igual aos direitos públicos e privados (THOMAS; BOISSEAU, 2011, p. 19).

A segunda escola ressalta as diferenças culturais entre mulheres e homens, discordando da perspectiva que foca as semelhanças sem conseguir dar conta de como a construção social do gênero diferencia elas e eles. São reconhecidas as diferenças entre as mulheres, em especial quanto à raça, e a dimensão genderizada das instituições sociais e jurídicas. Como decorrência, apoiam-se leis que aliviam a sobrecarga que as expectativas de gênero colocam sobre as pessoas, inclusive aquelas de violência contra as mulheres (THOMAS; BOISSEAU, 2011, p. 19-20).

A terceira escola desloca o foco sobre a mulher e a forma como a lei a trata, para olhar como o sistema jurídico se configura em um mecanismo de perpetuação da dominação masculina e subordinação feminina nas noções de poder historicamente embutidas na lei. Em vez de propor uma ou outra lei que contemplem as mulheres, advoga-se pela reforma do sistema legal como um todo, demonstrando a ausência de objetividade das leis e seu viés masculinista (THOMAS; BOISSEAU, 2011, p. 21).

A quarta escola, da teoria feminista pós-moderna, questiona a classificação binária de gênero e de sexo, desconstruindo a naturalização do sexo biológico, homem e mulher, além do gênero cultural masculino e feminino. Apoiando-se nas contribuições de Butler (2003), essa perspectiva deixa de focalizar as experiências das mulheres em si, passando a abordar o amplo leque de possibilidades de como o gênero é performado e corporizado (THOMAS; BOISSEAU, 2011, p. 23).

Segundo as autoras, desde sua origem, o pensamento jurídico feminista é marcado pelo pragmatismo e pela diversidade de concepções, com o objetivo de persuadir os tribunais e os formuladores de políticas sobre o mérito dos pleitos. Tal é a característica do feminismo pragmático que elas endossam, no qual a variedade de abordagens torna-se um conjunto de instrumentos a ser usado quando for apropriado, mostrando como as teorias feministas do Direito são mais holísticas e integradas do que compartimentalizadas, constituindo um corpo teórico mais nuancado e complexo que outros (THOMAS; BOISSEAU, 2011, p. 26).

A trajetória das teorias feministas do Direito estão relacionadas aos estudos sobre gênero e ao conhecimento que acumularam borrando as fronteiras disciplinares, em especial nas Ciências Humanas. Este artigo segue caminho semelhante se apoiando na bibliografia sobre profissões jurídicas, teoria feminista do Direito, gênero e diferenças. A perspectiva é de articular concepções que dão ênfase à reflexividade

e às negociações identitárias pelas quais as pessoas se distanciam, por processos subjetivos, das situações em que estão envolvidas, refletindo sobre elas, manuseando-as, burilando-as e modificando-as criativamente. Embora em vários dos trabalhos mencionados as estruturas de gênero sejam abordadas como regimes que se reproduzem apesar das tentativas de superação das desigualdades, a perspectiva desta pesquisa é a de considerar as ambivalências do poder e da autonomia individual e coletiva para integrar a resistência e emancipação aos olhares que enfatizam a dominação e a produção das disparidades.

Para viabilizar esse recorte, a pesquisa partilha da visão de Billingsley (2015), que propõe uma articulação das abordagens que debatem criticamente as visões da esperança no empoderamento das mulheres com aquelas que destacam a suspeita sobre as formas ocultas como a dominação masculina falseia a sujeição. A autora parte da concepção de Sedgwick (2003) sobre a pluralidade de afetos, a mudança, a contingência e a positividade com referência à esperança, integrando-a à perspectiva da desconfiança em Pateman (1988⁵ apud BILLINGSLEY, 2015) e Butler (1995⁶ apud BILLINGSLEY, 2015). Essas últimas autoras recorrem a técnicas de suspeita que iluminam os aspectos inerentemente arriscados e frágeis do projeto da esperança, argumentando que voltar-se a ela como afeto político requer cautela em função das qualidades ilusórias da dominação. A perspectiva totalizante das metodologias paranoicas inviabiliza a esperança. Billingsley (2015) combina as duas perspectivas na “esperança desconfiada”, incluindo a concepção de poder em Allen,⁷ que sustenta tal compatibilidade.

5

PATEMAN, Carole.
The sexual contract.
Stanford: Stanford
University Press, 1988.

6

BUTLER, Judith. Contingent
foundation: feminism
and the question of
“postmodernism”. In:
BENHABIB, Seyla; BUTLER,
Judith; CORNELL, Drucilla;
FRASER, Nancy (Ed.).
*Feminist contentions: a
philosophical exchange*.
New York: Routledge, 1995.

7

A abordagem integrativa
de Allen consiste em três
sentidos básicos de poder:
poder sobre, poder para,
e poder com. O primeiro
é a dominação sobre os
outros, conter a ação alheia;
o segundo é a resistência,
o empoderamento; e o
terceiro é o empoderamento
coletivo, que inclui a
solidariedade. É essa
combinação entre o poder
de dominar e o de resistir
que sustenta a integração
entre suspeita e esperança
(BILLINGSLEY, 2015, p. 607).

Através da manutenção de uma posição desconfiada quando praticando a teoria política feminista, nós podemos lutar por um tipo particular de esperança que tenta evitar o mais possível formas disfarçadas de subjugação, mantendo a vigilância quando navegando dificuldades da esperança, aberturas frágeis. Dessa maneira, a desconfiança pode coexistir com o chamado de Sedgwick para o pluralismo de comportamentos afetivos (Sedgwick, 2003, 141) enquanto reconhecendo sua ênfase na fragilidade da esperança. Em resumo, esperança é um afeto de abertura em direção a novas possibilidades que Sedgwick contrasta com o afeto restrito da paranoia. Ambas, Pateman e Butler utilizam métodos de desconfiança em suas filosofias que arriscam fechar as possibilidades para a esperança na filosofia política feminista. A descrição pluralista de poder em Allen mostra que ainda podemos derivar esperança da filosofia feminista desconfiada. Abordagens feministas desconfiadas afirmam a importância de uma efetiva abertura para as possibilidades de decepção porque isso irá nos ajudar a evitar depositar nossas esperanças em ilusões que as disfarçam como

emancipadoras apesar de voltar-se para subjugação e exclusão.⁸
(BILLINGSLEY, 2015, p. 611, tradução nossa)

No Brasil, as pesquisadoras e os pesquisadores do gênero e das diferenças nas profissões jurídicas vêm construindo esse conhecimento e combatendo as discriminações. Sobre as mulheres nas carreiras jurídicas no país há uma significativa produção, que ganha mais visibilidade a partir da década de 1990. Predominam as análises sobre as mulheres na advocacia e na magistratura. Os estudos pioneiros foram os de Elias (1989) e Junqueira (1998, 1999), seguidos das contribuições de Sadek (2006), Bonelli *et al.* (2008), Barbalho (2008), Marques Jr. (2014), Fragale Filho, Moreira e Sciammarella (2015), Campos (2015) e Oliveira e Ramos (2016). Além dessas duas carreiras, Bonelli (2013) aborda as relações de gênero e a diferença entre promotores e promotoras de justiça, os defensores e defensoras públicas e os procuradores e procuradoras do Estado de São Paulo. Silveira (2009, 2014), no primeiro trabalho, analisa as delegadas de Polícia Civil e, no segundo, investiga a Polícia Federal focalizando o gênero e as masculinidades entre delegados e delegadas, estas últimas também pesquisadas por Sadek e Almeida (2015).

Ao deslocar identificações fixas e posições estáticas na produção e reprodução de saberes, gênero e diferença no mundo acadêmico do Direito, buscam-se as negociações de significados que ocorrem entre os sujeitos que experimentam a vida profissional em contextos fragmentários. Como em outros campos do conhecimento, os processos globalizantes no ensino jurídico engendram formas de homogeneização na profissão, mas estas apresentam espaço suficiente para uma fragmentação articulada do mundo, reordenando diferenças e desigualdades sem erradicá-las (GARCÍA CANCLINI, 2014).

O gênero é abordado como uma construção cultural e social, uma categoria analítica que questiona a naturalização da dualidade sexual como constitutiva da essência fixa e imutável do ser, reconhecendo que a ênfase nas diferenças anatômicas foram essencializadas em contextos históricos e culturais específicos. Tal concepção apoia-se em Scott (1990), que critica a essência atribuída à diferença física entre homens e mulheres, que universaliza a dominação masculina no tempo e no espaço, destacando a dimensão relacional da categoria de gênero, focalizando a mulher nas relações sociais e culturais com outros homens e mulheres. O gênero como categoria analítica desconstruiu a concepção biologizada, mostrando como a diferença sexual é socialmente construída, em vez de ser a base da subordinação feminina. A autora evidenciou também como a segregação no mercado de trabalho é parte do processo de construção binária do gênero e das relações de poder que engendraram.

8

No original: "By maintaining a suspicious position when practising feminist political theory, we can strive for a particular kind of hope that attempts to avoid deceptive forms of subjugation as much as possible, maintaining vigilance when navigating hope's difficult, fragile openness. In this way, suspicion can coexist with Sedgwick's call for a pluralism of affective comportments (Sedgwick 2003, 141) while also acknowledging her emphasis on the fragility of hope (146). In sum, hope is an affect of openness toward new possibilities that Sedgwick contrasts with the restricted affect of paranoia. Both Pateman and Butler utilize methods of suspicion in their philosophy that risk closing off possibilities for hope in feminist political philosophy. Allen's pluralistic description of power shows that we can still derive hope from suspicious feminist philosophies. Suspicious feminist approaches stress the importance of an affective openness toward possibilities of deception because this will help us to avoid placing our hopes in illusions that mask themselves as emancipatory despite leading to subjugation and exclusion."

Butler (2003) critica a associação obrigatória linear entre sexo, gênero, desejo e práticas sexuais prescrita na matriz heterossexual. Segundo a autora, o gênero que o corpo expressa é resultado de atos e gestos performáticos que fabricam identidades normalizadas, imitadas ou parodiadas da norma social e histórica da feminilidade, da masculinidade. Sua articulação analítica supera a naturalização e o essencialismo no uso de conceitos como sexo, gênero, desejo, mulher, compreendendo-os como cultural e discursivamente constituídos, sem um sentido fixo, mas contextuais e inconstantes. A significação cultural que se inscreve no corpo muda no tempo e no espaço, não se reduzindo a oposições binárias simples. Sexo e gênero não constituem características descritivas da experiência, uma “identidade”, mas sim práticas reguladoras que os constroem normativamente: “não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero; essa identidade é performaticamente constituída, pelas ‘expressões’ tidas como seus resultado” (BUTLER, 2003, p. 48).

Quanto à diferença, a pesquisa utiliza a conceituação proposta por Brah (2006). Para ela, gênero e raça não são fixos e nem experimentados da mesma forma pelos sujeitos, as marcas sociais não denotam sempre o sentido excludente da diferença. Assim, o diferente é negociado, ganhando novos contornos, como a diversidade, e seu sentido de inclusão.

O conceito de diferença, então, refere-se à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados. Algumas construções da diferença, como o racismo, postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes. Outras construções podem apresentar a diferença como relacional, contingente e variável. Ou seja, a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão, ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política (BRAH, 2006, p. 374).

No enfoque das relações profissionais em uma sociedade racialmente estruturada (HALL, 1980⁹ apud SILVÉRIO, 2013), é relevante olhar para as formas como as marcas raciais são produzidas, negociadas e apagadas pelos discursos da *expertise* e pelas experiências de atuação na docência do Direito. Para tanto, o estudo recorre ao conceito de racialização assim sintetizado:

A ideia contemporânea de “racialização” ou “formação de raça” se baseia no argumento de que a raça é uma construção social e categoria não universal ou essencial da biologia. Raças não existem fora da representação. Em vez disso, elas são formadas na e pela simbolização em um processo de luta pelo poder social e político. O conceito de racialização refere-se aos casos em que as relações sociais entre as pessoas foram estruturadas pela significação de

características biológicas humanas, de tal modo a definir e construir coletividades sociais diferenciadas. (SILVÉRIO, 2013, p. 34-35)

Aborda-se também o ideário do branqueamento como construção ideológica (HOFBAUER, 2003), que, articulado aos discursos do profissionalismo e da neutralidade do mérito, atua sobre os processos de inclusão e exclusão no grupo, revelando as complexidades do fenômeno social do racismo no Brasil refletidas no mundo do Direito.

Embora as diferenças venham sendo estudadas nas organizações, a interseccionalidade entre gênero, raça e classe conjuntamente é pouco abordada (ACKER, 2012). O foco na intersecção permite compreender como ela atua para reproduzir ou mudar os regimes de desigualdades, dando visibilidade ao que pode parecer imperceptível, como a distinção entre o que está em processo daquilo que já está estruturado. Na concepção da interseccionalidade, a pesquisa articula o olhar analítico que combina constrangimentos e oportunidades, seja nas marcas sociais transformadas em disparidades, em sua dimensão estruturada, seja nas formas como as pessoas atuam sobre elas por meio da reflexividade e das negociações identitárias (BAGGULEY; HUSSEIN, 2016).

PADRONIZAÇÃO, HIBRIDISMOS E DESCENTRAMENTOS NA FRAGMENTAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA DO DIREITO

A fragmentação dos modelos institucionais no Brasil tem mais semelhança com os processos de massificação ocorridos em sociedades periféricas, embora tenha as características neoliberais apontadas nas análises sobre a Austrália, os Estados Unidos e o Reino Unido. Nesses países, a expansão das faculdades é significativa, mas o total de cursos é bem menor do que o brasileiro. Os Estados Unidos possuem 205 escolas de Direito credenciadas pela American Bar Association, num total aproximado de 250 cursos. O *survey* realizado por McGlynn em 1997 (1999) refere-se a 81 universidades oferecendo cursos de Direito no Reino Unido. No Brasil, a OAB recomenda apenas 90 cursos dos mais de mil existentes.

A diversificação começa pelo tipo de mantenedora (pública ou privada), passa pela categoria administrativa das IES (privada sem fins lucrativos, com fins lucrativos, federal, estadual, municipal, especial), pela organização acadêmica (faculdade, centro, universidade), pela localização regional (macrorregiões), pela divisão territorial e administrativa (capital, interior) e pelo regime de trabalho (dedicação exclusiva, tempo integral, tempo parcial, horista), chegando ao perfil docente, com a diferenciação segundo sexo (mulher e homem), cor/raça (branca, parda, preta, amarela, indígena) e faixa etária (até 29 anos, 30-39 anos, 40-49 anos, 50-59 anos, 60 anos ou mais).

As 880 IES são geridas por 96 mantenedoras públicas e 624 privadas. Grupos educacionais com fins lucrativos controlam várias dessas mantenedoras privadas, como o Grupo Anhanguera (cinco mantenedoras, 25 IES e 36 cursos).¹⁰

Entre os 1.156 cursos de Direito predomina como organização acadêmica a faculdade, com 52,9%; as universidades são 35,4% e os centros acadêmicos correspondem a 11,6%. O regime de trabalho nas IES é de tempo parcial para 35,5% dos docentes, os horistas são 32,9%, aqueles com tempo integral sem dedicação exclusiva somam 25,7% e com dedicação exclusiva são 5,9%. Os estabelecimentos nas capitais representam 41%, mas já se mostram mais dispersos pelas demais cidades brasileiras aqui classificadas de interior, com 59% dos cursos.

Quanto à cor/raça dos docentes atuantes nos cursos de Direito, não há informação para 31% deles. Entre os demais, têm-se 53,8% brancos, 13,8% pardos, 1,2% pretos, 0,4% amarelos e 0,1% indígenas. Os professores com alguma deficiência (cegueira, baixa visão, auditiva, surdez, física, múltipla) perfazem 2,8%.

Segundo a faixa etária, os docentes distribuem-se em 7,3% até 29 anos, 40,8% entre 30 e 39 anos, 29,8% de 40 a 49 anos, 14,8% de 50 a 59 anos e 7,3% com 60 anos ou mais. Sobre o grau de titulação, 1,7% dos professores são graduados, 31,9% possuem especialização, 45,7% mestrado e 20,6% doutorado. Desses docentes, 3,6% possuíam bolsa de pesquisa. Observa-se boa renovação do grupo, com quase 50% de professores relativamente jovens para essa carreira, o que remete à possibilidade de expansão do grau de titulação mais alto, bem como para as diferenças geracionais na forma de vivenciar as intersecções entre gênero e raça na prática docente.

A variação das categorias administrativas das IES tem baixo impacto sobre a presença feminina na docência do Direito. A maior incidência de mulheres encontra-se nas instituições com fins lucrativos, com 41,2%. A menor porcentagem está nas instituições federais, com 36,5%, mas a distância entre as IES quanto à visibilidade das mulheres ministrando aulas nos cursos presenciais varia pouco. Já para a presença dos docentes negros, a categoria administrativa revela maior variabilidade como também a ausência dessa marca da diferença em muitos cursos. Somando os professores pardos e pretos, verifica-se que são as IES estaduais que mais colaboram com essa participação, chegando a 30,3%. Um fator a explicar esse resultado é que 56% das IES estaduais estão na região Nordeste, onde é maior a representação dos negros.

O Nordeste é a área onde os professores negros estão mais presentes na docência, com média de 35,3%. Em contraste, eles estão quase ausentes no Sul (2,3%) e no Sudeste (8,2%). Já a presença das docentes mulheres pelas macrorregiões brasileiras apresenta variação menor do que a dos negros, mas é mais favorável a elas no Sul, chegando, em média, a 42,4% de participação. Já o Sudeste revelou-se a região mais

10

Essa base de dados sobre os cursos e docentes do Direito foi desmembrada do Censo de 2012 do Inep pelo Observatório do Ensino do Direito, da Escola de Direito de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas. Agradeço aos coordenadores da pesquisa José Garcez Ghirardi, Luciana Gross Cunha e Marina Feferbaum o compartilhamento desse acervo.

masculina nessa composição, com 62,2% de homens, mesmo sendo a área que conta com maior presença feminina no país. Considerando a composição racial e de gênero do Brasil, o Sudeste se destaca na produção “normáscula” da docência do Direito.

Para além das hierarquias profissionais que os bastiões masculinos produzem nas carreiras acadêmicas, que coloca o Sudeste no referencial masculino e branco, há evidências que apontam para esses deslocamentos no cânone do ensino jurídico. Isso pode ser observado nos depoimentos de várias docentes da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, USP, no vídeo “Mulheres e carreiras – Docência em foco”, produzido pelo Movimento Resgate Arcada. O vídeo apresenta dados coletados na Faculdade de Direito da USP sobre a participação das mulheres no quadro docente composto de 170 professores, sendo 29 professoras e uma delas negra; entre 2007 e 2013, a proporção de mulheres inscritas nos concursos realizados pela faculdade foi de cerca de 230 mulheres para 1.000 candidatos e a composição das bancas avaliadoras foi formada em média por uma professora para quatro professores. Nesse trabalho, 16 mulheres compartilham as formas subjetivas como viveram o gênero na carreira docente jurídica, destacando sua intersecção com a profissão, dando visibilidade às diferenças inclusive ao racismo, no caso de uma professora negra. Os depoimentos falam da experiência de gênero, do não aceitar o lugar que havia sido reservado para as mulheres inicialmente na vida privada e posteriormente nos guetos profissionais ou nas posições menos valorizadas da carreira. Elas iluminam a postura de batalhar pelo reconhecimento, pelo sucesso e progressão, nos espaços públicos não discretos dos notáveis do Direito, assumindo os marcadores sociais que antes precisaram ser apagados.

Dois depoimentos transcritos desse vídeo¹¹ relatam os processos reflexivos tanto de tomada de consciência das discriminações, como das desigualdades decorrentes da diferença de gênero e da compreensão de suas dimensões sociais. Em ambas as experiências na docência, as identificações de gênero vão se suturando às profissionais, descentrando-as.

Eu passei no concurso, tomei posse e engravidei sem planejar. Já era casada, mas não pensava em engravidar, não estava nos meus planos. Vocês não podem imaginar meu sentimento de culpa. Eu ficava pensando o que meu orientador ia pensar, o que meus colegas iam pensar, eu pedi uma audiência com o professor..., fui no escritório dele, eu precisava falar com ele sobre uma coisa muito importante. Hoje, olhando para trás, eu acho um absurdo o que eu fiz: eu fui pedir desculpas por ter engravidado. A reação dele foi super, assim... Você pergunta se ele teve alguma reação negativa. Pelo contrário, foi uma tranquilidade. A reação dele foi de não compreensão da minha atitude, mas eu fui pedir desculpas por ter engravidado [...]

¹¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NWTmsOVvBYA>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

Se existiu, se existe uma certa igualdade de ingresso na carreira, isso não ocorre na ascensão. Em muitas oportunidades, eu tive um sentimento que pode ser apenas reflexo de meus complexos de que: Que mais ela quer? É como se houvesse essa frase: que mais ela quer? Ela já é professora, já é advogada, já é doutora. Que mais ela quer? Esse clima foi muito palpável quando eu prestei o concurso para livre-docente. Era como se eu tivesse já chegado aonde era para eu chegar. Eu tive essa sensação. Tinha alguns comentários, a falta de apoio de muitas pessoas, entendeu? Outras apoiaram? Apoiaram, mas a demora para marcar meu concurso.

Hoje com 40 anos, eu posso dizer com toda a convicção: para uma mulher brilhar na carreira acadêmica, ela tem que se dedicar no mínimo três vezes que qualquer homem. Ela tem que estudar três vezes mais, abrir mão de mais coisas na sua vida pessoal, lazer e tudo mais, para ela poder ter uma ascensão equivalente à do homem. (Professora associada, USP) (Movimento Resgate Arcada, 2015)

Se olharmos o número de doutorandos e doutores, ele é praticamente igual ao número de doutorandas e doutoras, mas seguindo na carreira acadêmica com a participação de professoras esse número já se reduz para 30%, e se olharmos para o número de professoras titulares, percebemos que a porcentagem vai de 11% a 18%. Então existe uma dificuldade seja de ingresso seja de ascensão no mundo acadêmico como um todo [...]

A atividade docente seria o terceiro turno do trabalho da mulher: ela trabalha na casa, trabalha no escritório e ela vem à faculdade. Não posso falar da minha experiência pessoal, mas é o que percebo aqui. A dificuldade é devida à estrutura social na qual a nossa Faculdade de Direito se insere. Isso cria sim dificuldades adicionais à mulher, mas como eu disse, isso não é uma realidade só da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco nem só no Brasil. Existem estudos de outras instituições acadêmicas que demonstram que existem menos mulheres nos cargos mais altos da docência, por exemplo. (Professora doutora, USP) (Movimento Resgate Arcada, 2015)

Outro indício do deslocamento do modelo estabelecido no ensino jurídico na cidade de São Paulo é a proposta do curso de Direito da Universidade Zumbi dos Palmares, que se coloca por missão a inclusão do negro na educação superior. Embora os conteúdos dos cursos acabem balizados pelas expectativas discentes de aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil, registram-se iniciativas que se distinguem da memorização de manuais e apostilas, como atestam as publicações, eventos e congressos da Associação Brasileira do Ensino do Direito.¹²

Os processos de descentramentos identitários incluem as intersecções na identificação dos sujeitos, deslocando a profissão de uma posição fixa no *self*, que as abordagens tradicionais sobre identidade profissional deixaram estáticas no núcleo do ser. Por meio de processos reflexivos, de conversações interiores, o sujeito sutura classe, gênero, raça, sexualidade à profissão, deslocando a ideologia da neutralidade de seu panteão. Isso ocorre mesmo quando ele ou ela recorre aos símbolos dominantes de prestígio e poder profissional na busca por reconhecimento.

O relato a seguir, de um advogado professor de Direito, foi extraído da dissertação de mestrado de Araújo (2016). A passagem ilustra essas intersecções, bem como a resistência e reflexividade do entrevistado sobre os estereótipos e as desigualdades que enfrenta na vida profissional em São Paulo.

Na advocacia não é fácil. Os clientes não estão acostumados com advogado negro. Há um estranhamento. É muito comum, antes acontecia mais agora menos por conta da minha posição assertiva, acredito que os títulos acadêmicos, é muito comum você chegar numa reunião o sujeito ficar te testando para ver se você sabe o que está falando, para saber se tem experiência. Isso acaba te estressando. Como professor é a mesma coisa, os alunos te testam, querem saber, cria-se muita curiosidade. Tem um negro dando aula ali, eles querem saber o que esse cara faz, isso te estressa. E a advocacia é uma profissão que você só se afirma diante de um resultado favorável para o cliente. Então o sujeito te contrata ele precisa confiar em você, precisa ver em você e ver mesmo, a possibilidade de resolver o problema dele. Então você precisa sinalizar para ele, por meio de retórica, geração por meio de sinais de riqueza que você tem condições de cuidar do caso dele. Então o terno tem que ser impecável, o terno, o sapato, a gravata, o relógio, o carro, e eu senti muita dificuldade com isso. Não com roupa, mas com o carro. E você vai aprendendo que essas coisas fazem parte da própria constituição da advocacia. E quando você é negro é muito mais forte, é muito mais agudo você precisa realmente estar impecável, mostrar que você é diferenciado. Isso é até uma vantagem em certos momentos porque as pessoas falam “bom, se esse negro conseguiu chegar até aí é porque esse cara deve ser bom”. Mas não é sempre não. É sempre um desafio. E isso a gente sempre quis deixar claro no escritório, essa é a marca do escritório. Um escritório que tem dois sócios negros. Fazemos questão de contratar. Eu sei da minha condição. Eu não sou um professor igual aos outros. E não é porque eu sou melhor que os outros, é porque eu sou um professor negro. É duro porque eu tenho insistido nisso e tem me causado alguns conflitos [...]

Eu sou um intelectual negro, mas também sou um negro intelectual. O que isso significa? Significa que por mais que eu fale de assuntos gerais, a minha condição de negro aparece também. Quando eu falo de assuntos relacionados a questão racial, a minha condição intelectual também aparece. É de tal sorte que isso me dá vantagem e desvantagem. A desvantagem é que as pessoas têm a expectativa de que tudo que você fale se refira a questão racial, isso provoca um problema muito sério porque a concepção que eu tenho da questão racial é a concepção de integrar reflexão racial as grandes questões do mundo, da economia, da política. Eu não concebo a possibilidade de pensar o racismo como um problema de negro. O racismo é um processo, o racismo é formado de práticas materiais, e as práticas materiais estão dentro de lógica de funcionamento do mundo. Você não tem o racismo enquanto processo, se você não tem mecanismos políticos e econômicos atuando para que o racismo se reproduza. Então eu acho que toda pessoa que estuda a questão racial tem que estudar economia, tem que estudar política, porque senão não pode entender de racismo. E tem que estudar também antropologia, sociologia. Quem estuda só economia e política no Brasil tem o dever intelectual de estudar o racismo. Não é uma curiosidade acadêmica, é um problema de pesquisa. Eu cheguei a recusar alguns convites para falar, sabe? Ah vai ter uma mesa sobre cotas, sobre economia, sobre política no Brasil. Aí me chama para falar de cotas, eu não vou. Porque não me chama para falar de economia? Aí porque na mesa de economia eu vou falar de racismo. Não de política. (Professor doutor, setor privado sem fins lucrativos, 39 anos quando concedeu a entrevista) (ARAÚJO, 2016, p. 66, 82-83)

Por fim, o grau mais elevado de titulação docente e o regime de trabalho são aspectos decisivos nos processos de estratificação profissional, que, combinados aos marcadores sociais e às formas como os docentes os manuseiam, produzem mais ou menos exclusão, inclusão, desigualdade e deslocamento do modelo tradicional. As universidades federais apresentam maior proporção de docentes em regime de dedicação exclusiva, com média de 49,7%, e reúnem a maior média de professores com titulação de doutorado, com 39,8%. Também trabalham nessas instituições os docentes que mais recebem bolsas de pesquisa, com 3,9%. Em contraste, as IES com fins lucrativos apresentam percentual de 39,6% de horistas, que é o regime que concentra os professores nesta categoria administrativa, sendo a posição mais desfavorável. As estaduais destacam-se no regime de tempo integral sem dedicação exclusiva, com 39,2% de seus docentes. As municipais reúnem em média 44,7% de professores em tempo parcial e titulação mais baixa, com

50,6% tendo especialização. Excluindo as universidades federais que têm maior titulação e as municipais que possuem a menor, nas demais IES privadas e públicas, a titulação de mestrado é predominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho elaborou teoricamente as possibilidades de descentrar a docência do Direito no mesmo processo fragmentário que produz as formas de homogeneização do ensino jurídico. A padronização costuma acompanhar os diagnósticos da massificação desses cursos, e os dados aqui reunidos procuram dar visibilidade também ao que escapa ao enquadramento da reprodução. Para tanto, relacionam-se a dispersão territorial e regional dos cursos, as mudanças nos formatos administrativos e organizacionais das IES, o regime de trabalho e o grau de formação dos docentes com os novos discursos do profissionalismo e do gerencialismo no mundo do Direito. Lógicas hibridizadas de organização do trabalho se refletem na expansão do profissionalismo organizacional em luta concorrencial com o profissionalismo ocupacional, deslocando a profissão de sua posição fixa e central nas experiências e identificações de parte de seus membros.

A interseccionalidade e os encontros da diferença no meio acadêmico do Direito têm produzido perspectivas analíticas que criticam as abordagens canônicas, resultantes das contribuições não essencializadas da reflexividade. A diversificação do corpo docente, com a ampliação da participação feminina e de outros marcadores das diferenças no grupo profissional, como a cor/raça, soma-se a esse processo, combinando limites e possibilidades, esperança de emancipação e cautela desconfiada da falácia da dominação.

Os estudos sobre as mulheres nas carreiras jurídicas enfatizaram como a participação profissional foi genderizada, inclusão excluída pela segregação ou marcada pelo trabalho no cuidado da família, estratificando a profissão segundo o gênero. Procurando apagar esse estereótipo visto como desqualificado, várias mulheres profissionais orientaram-se pelo discurso hegemônico do profissionalismo. Este baseia-se na ideologia da neutralidade e do apagamento das diferenças que afastam da corporalidade e das práticas “normásculas”, tendo por referência a postura profissional masculina. É em relação a este cenário que a desconfiança é fundamental.

Há, entretanto, o outro lado da moeda, da ambivalência dessas relações, que se evidenciam pelo deslocamento, pelas formas como as subjetividades ressignificam a dominação por meio da resistência, da solidariedade, das complexas negociações consigo mesmo, com os pares, os gestores, os alunos, os clientes. Os depoimentos inseridos no texto ilustram como as novas identificações demandam reconhecimento e

combinam as interseccionalidades criativamente. Elas contribuem para o descentramento identitário mesmo quando a carreira nucleia o sentimento de pertencimento de muitos profissionais. A convivência das gerações e das diferenças na docência influencia a todos, mesmo que seus membros sejam posicionados em espaços opostos no jogo de força, o encontro e o embate de corpos marcados pelas diferenças modificam as formas de agir e pensar nos grupos estabelecidos e nos que ingressaram depois nas carreiras. A positividade dessa contingência sustenta a esperança desconfiada na emancipação, com a ideia de que emancipadas, tais diferenças possam se tornar imperceptíveis em vez de invisíveis (COLEBROOK; WEINSTEIN, 2008).

REFERÊNCIAS

- ABEL, Richard L. *American lawyers*. New York: Oxford University Press, 1989.
- ABEL, Richard L.; LEWIS, Philip S. (Ed.). *Lawyers in society*. Berkeley: The University of California Press, 1988. 2 v.
- ACKER, Joan. Gendered organizations and interseccionalidade: problems and possibilities. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, v. 31, n. 3, p. 214-224, 2012.
- ADORNO, Sergio. *Os aprendizes do poder*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- ARAÚJO, Dafne. *Identidade e diferença: o exercício da advocacia por profissionais negros(as) na cidade de São Paulo*. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- BAGGULEY, Paul; HUSSEIN, Yasmin. Negotiating mobility: South Asian women and higher education. *Sociology*, v. 50, n. 1, p. 43-59, 2016.
- BARBALHO, Renne M. *A feminização das carreiras jurídicas e seus reflexos no profissionalismo*. 2008. 192 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- BILLINGSLEY, Amy. Hope in a vice: Carole Pateman, Judith Butler and suspicious hore. *Hypatia*, v. 30, n. 3, p. 597-612, 2015.
- BLANKENBURG, Erhard; SCHULTZ, Ulrike. German advocates: a highly regulated profession. In: ABEL, Richard; LEWIS, Philip (Ed.). *Lawyers in society: the civil law world*. Berkeley: The University of California Press, 1988. p. 124-159.
- BONELLI, Maria da Gloria. *Profissionalismo, gênero e diferença nas carreiras jurídicas*. São Carlos: EdUFSCar, 2013.
- BONELLI, Maria da Gloria; CUNHA, Luciana G.; OLIVEIRA, Fabiana L.; SILVEIRA, Maria Natália B. Profissionalização por gênero em escritórios paulistas de advocacia. *Tempo Social*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 265-290, jun. 2008.
- BRAH, Avthar. Diferença, diversidade e diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAMPOS, Veridiana P. P. *A fala das meritíssimas: um estudo sobre as relações entre agência individual, ocupação feminina de um espaço de poder e mudança social*. 2015. 274 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- CHABAUD-RYCHTER, Danielle; DESCOUTURES, Virgine; DEVREUX, Anne-Marie; VARIKAS, Eleni (Org.). *O gênero nas ciências sociais*. São Paulo: Unesp, 2014.

- CHUSED, Richard. The hiring and retention of minorities and women on american law school faculties. *University of Pennsylvania Law Review*, n. 137, p. 537-569, Mar./Apr. 1988.
- COLEBROOK, Claire; WEINSTEIN, Jami (Ed.). Deleuze and gender. *Deleuze Studies*, Edinburgh, v. 2, Dec. 2008. Supplement.
- CONNELL, Raewyn. Glass ceilings or gendered institutions? Mapping the gender regimes of public sector worksites. *Public Administration Review*, v. 66, n. 6, p. 847-849, Nov./Dec. 2006.
- ELLAS, Roseli. *Mulher e advocacia: elementos de ideologia e trabalho*. 1989. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.
- EVETTS, Julia. Professionalism: value and ideology. 2012. Disponível em: <<http://www.isa-sociology.org/publ/sociopeda-isa>>. Acesso em: 5 mar. 2014.
- FALCÃO, Joaquim. *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1984.
- FRAGALE FILHO, Roberto; MOREIRA, Rafaela; SCIAMMARELLA, Ana Paula. When seniority breaks up the glass ceiling: women judges as court administrators in Brazil. In: LAW AND SOCIETY ASSOCIATION MEETING. Seattle, 2015. *Annals...* Salt Lake City, UT: LSA, 2015.
- FREIDSON, Eliot. *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity, 2001.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Observatório do Ensino do Direito. Ensino superior 2012: instituições. Quem oferece os cursos de Direito no Brasil. FGV *Direito SP*, v. 2, n. 1, 2014. Disponível em: <direitosp.fgv.br/observatorio-ensino-direito>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Imagined globalization*. Durhan: Duke University Press, 2014.
- GELLER, Rodolfo Hans. Apresentação. In: GELLER, Rodolfo Hans et al. *OAB recomenda: indicador de educação jurídica de qualidade*. 4. ed. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2012. Disponível em: <http://www.oab.org.br/arquivos/pdf/Geral/Programa_OAB_Recomenda.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.
- HOFBAUER, Andreas. Conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” no século XIX. *Teoria & Pesquisa*, n. 42/43, p. 63-110, jan./jul. 2003.
- JUNQUEIRA, Eliane B. A mulher juíza e a juíza mulher. In: BRUSCHINI, C.; HOLANDA, H. B. *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; 34, 1998. p. 135-162.
- JUNQUEIRA, Eliane B. *A profissionalização da mulher na advocacia: relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999.
- KAY, Fiona; GORMAN, Elizabeth. Women in the legal profession. *Annual Review of Law and Social Sciences*, v. 4, p. 299-332, 2008.
- MARQUES JR. Gessé. Espaço, profissões e gênero: mobilidade e carreira entre juízes e juízas no Estado de São Paulo. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 43, p. 265-297, jan./jun. 2014.
- MCCLELLAND, Charles E. Escape from freedom? Reflections on German professionalization 1870-1933. In: TORSTENDAHL, R.; BURRAGE, M. (Org.). *The formation of professions: knowledge, state and strategy*. London: Sage, 1990. p. 97-113.
- MCGINLEY, Ann C. Reproducing gender on law schools faculties. *Brigham Young University Law Review*, n. 1, p. 99-155, 2009.
- MCGLYNN, Clare. Women, representation and the legal academy. *Legal Studies*, n. 19, v. 1, p. 68-92, 1999.
- MERRIT, Debora Jones; RESKIN, Barbara. New directions for women in legal academy. *Journal of Legal Education*, v. 53, n. 4, p. 489-495, Dec. 2003.
- MOVIMENTO RESGATE ARCADAS. Mulheres e carreira: docência em foco. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?feature=youtu.be&v=NWTmsOVvBYA&app=desktop>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

MUZIO, Daniel; KIRKPATRICK, Ian. Introduction: professions and organizations: a conceptual framework. *Current Sociology*, v. 59, n. 4, p. 389-405, Jul. 2011.

NEUMANN, Richard K. Women in legal education: what the statistics show. *Journal of Legal Education*, n. 50, p. 313-357, Sep. 2000.

OLIVEIRA, Fabiana L.; RAMOS, Luciana. Os diretores jurídicos e os advogados corporativos: carreiras em ascensão no mundo profissional do Direito. In: BONELLI, M. G.; SIQUEIRA, W. L. *Profissões republicanas: experiências brasileiras no profissionalismo*. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 107-144.

SADEK, Maria T.; ALMEIDA, Tatiane da C. Retratos das delegadas da polícia federal. 2015. Disponível em: <<https://blogdodelegado.wordpress.com/2015/09/26/adpf-apresenta-resultados-da-pesquisa-retratos-das-delegadas-de-policia-federal>>. Acesso em: 6 nov. 2015.

SADEK, Maria Tereza. *Magistrados: uma imagem em movimento*. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, 2006.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SEDGWICK, Eve K. Paranoid reading and reparative reading: or you're so paranoid you probably think this essay is about you. *Touching feelings: affect, pedagogy, performativity*. Durham, N.C.: Duke University Press, 2003. p. 123-152.

SILVEIRA, Maria Natália B. da. *As delegadas de polícia em São Paulo: profissão e gênero*. 2003. 134 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SILVEIRA, Maria Natália B. da. *Delegados da Polícia Federal: profissionalismo e diferenças*. 2014. 190 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SILVÉRIO, Valter R. Multiculturalismo e metamorfose na racialização: notas preliminares sobre a experiência contemporânea brasileira. In: BONELLI, M. G.; LANDA, M. D.V. *Sociologia e mudança social no Brasil e na Argentina*. São Carlos: Compacta, 2013. p. 33-60.

SOMMERLAD, Hilary. The “social magic” of merit: diversity, equity, and inclusion in the English and Welsh legal profession. *Fordham Law Review*, v. 83, n. 5, p. 2325-2347, Sep./Oct. 2015. Disponível em: <<http://ir.lawnet.fordham.edu/flr/vol83/iss5/7>>. Acesso em: 10 set. 2015.

THOMAS, Tracy A.; BOISSEAU, Tracey J. *Feminist legal history*. New York: New York University Press, 2011.

THORNTON, Margaret. *Dissonance and distrust: women in the legal profession*. Melbourne: Oxford University Press, 1996.

THORNTON, Margaret. *The changing gender regime in the neoliberal legal academy*. Canberra: Australian National University, 2014 (ANU College of Law Research Paper, n. 14-35). Disponível em: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2482926>. Acesso em: 10 nov. 2015.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo: cento e cinquenta anos de ensino jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1977.

WELLS, Celia. The remains of the day: the women law professors project. In: SCHULTZ, Ulrike; SHAW, Gisela (Ed.). *Women in the world's legal professions*. Oxford: Hart, 2003. p. 225-246.

MARIA DA GLORIA BONELLI

Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar –, São Carlos, São Paulo, Brasil
gbonelli@uol.com.br

TEMA EM DESTAQUE

ENGENHEIRAS NA CONSTRUÇÃO CIVIL: A FEMINIZAÇÃO POSSÍVEL E A DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO

MARIA ROSA LOMBARDI

RESUMO

Este artigo discute os desafios do processo de feminização em um segmento específico da construção civil, edificações habitacionais. Pesquisa recente trouxe indícios da imbricação das práticas de assédio moral e de gênero na construção da identidade profissional do/a engenheiro/a de obras. Submetidos/as a organização e condições de trabalho peculiares, desde cedo, os/as engenheiros/as de obra encaram os tratamentos rudes e desrespeitosos recebidos de colegas e chefes como parte integrante da sua formação prática. Em geral, esses padrões de conduta são aceitos como normais e não como assédio moral. Para as engenheiras, acresce-se o assédio de gênero, configurado por meio de situações explícitas de discriminação e de violência, que tendem a influenciar negativamente a sua maior inserção nos canteiros de obra.

**MULHERES • ENGENHARIA CIVIL • RELAÇÕES DE TRABALHO •
DISCRIMINAÇÃO SEXUAL**

WOMEN ENGINEERS IN CONSTRUCTION INDUSTRY: THE FEMINIZATION POSSIBLE AND GENDER DISCRIMINATION

ABSTRACT

This article discusses the challenges of feminization in a specific sector: housing construction. Recent research has brought evidence of the imbrication between work and bullying and gender harassment practices in the construction of the professional identity of construction engineers. Undergoing peculiar organization and working conditions, since early, engineers face the rude and disrespectful treatment received from colleagues and bosses as an integral part of their practical training. In general, these standards of conduct are accepted as normal, not as bullying. For women engineers, there is also gender harassment, which is characterized by explicit situations of discrimination and violence, which tend to negatively influence their greater inclusion in construction sites.

**WOMEN • CIVIL ENGINEERING • LABOUR RELATIONS •
SEX DISCRIMINATION**

INGÉNIEURES EN CONSTRUCTION CIVILE: LA FÉMINISATION POSSIBLE ET LA DISCRIMINATION DE GENRE

RÉSUMÉ

Cet article examine les défis de la féminisation dans un segment spécifique de la construction civile, celui du bâtiment. Une recherche récente a montré l'imbrication des pratiques d'harcèlement moral et de genre dans la construction de l'identité professionnelle de l'ingénieur(e) de chantiers. Soumis(es) à une organisation ainsi qu'à des conditions de travail particulières, très tôt, les ingénieur(e)s de chantiers envisagent les traitements rudes et irrespectueux de la part de leurs collègues et chefs, comme partie intégrante de leur formation pratique. Ce genre de conduite est accepté et jugé normal et non pas comme du harcèlement moral. Pour les ingénieures on doit ajouter l'harcèlement de genre, configuré par des situations explicites de discrimination et de violence qui tendent à influencer négativement leur pleine insertion sur les chantiers.

**FEMMES • INGÉNIERIE CIVILE • RELATIONS INDUSTRIELLES •
DISCRIMINATION SEXUELLE**

INGENIERAS EN LA CONSTRUCCIÓN CIVIL: LA FEMINIZACIÓN POSIBLE Y LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO

RESUMEN

Este artículo discute los desafíos del proceso de feminización en un segmento específico de la construcción civil, las edificaciones para vivienda. Una reciente investigación aportó indicios de la imbricación de las prácticas de acoso moral y de género en la construcción de la identidad profesional del/de la ingeniero/a de obras. Sometidos/as a organización y condiciones de trabajo peculiares, precozmente los/las ingenieros/as de obra encaran los tratamientos rudos y irrespetuosos recibidos de colegas y jefes como parte integrante de su formación práctica. En general, tales patrones de conducta se aceptan como normales y no como acoso moral. Para las ingenieras, debemos agregar también el acoso de género, configurado por medio de situaciones explícitas de discriminación y violencia, que tienden a influir negativamente sobre su mayor inserción en los obradores.

**MUJERES • INGENIERÍA CIVIL • RELACIONES LABORALES •
DISCRIMINACIÓN SEXUAL**

ESTE ARTIGO TRAZ ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DA engenharia no Brasil, tendo como base indícios provenientes de pesquisa empírica recente.¹ A referida pesquisa objetivou conhecer o trabalho concreto dos/as engenheiros/as civis em um segmento específico da construção civil: edificações habitacionais, procurando identificar eventuais transformações no conteúdo, nas relações e condições de trabalho do/a engenheiro/a comparativamente aos primeiros anos do milênio.

Foram entrevistados 81 profissionais (33 homens e 48 mulheres) de diversas faixas etárias e em diferentes momentos de suas carreiras. As entrevistas seguiram roteiros flexíveis com foco na descrição do trabalho atual e na recuperação das trajetórias profissionais. Quando menções sobre discriminações de gênero não surgiram espontaneamente, os/as entrevistados/as foram estimulados/as por meio de pergunta direta.

Eles/as eram estagiários/as, assistentes de obra, auxiliares de engenharia, técnicos/as em segurança no trabalho, arquitetos/as, engenheiros/as juniores e seniores, coordenadores/as de obra, gerentes e diretores/as de engenharia, empresários/as. Esses profissionais trabalhavam em escritórios e canteiros de construtoras, em um escritório de projetos, em um sindicato patronal e em sindicatos de engenheiros, a maioria como empregados, outros como pessoa jurídica – PJ –, e alguns eram autônomos.

Para este artigo, foram selecionados depoimentos de mulheres de diversas gerações, que estavam em diferentes momentos da carreira,

¹ O projeto “Engenharia, trabalho e relações de gênero na construção de edificações” foi desenvolvido no Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas – DPE/FCC –, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp –, entre maio de 2014 e junho de 2016. Agradecemos a colaboração de Fernanda Mandetta (bolsista da FCC), durante as fases de campo e de sistematização das informações qualitativas.

e também de alguns homens. Se a contundência das experiências femininas constituiu o fio condutor deste texto, a perspectiva teórica das relações de gênero ou sexo não dispensou as vozes e as experiências masculinas, essenciais para compreender a engenharia civil na construção, área de trabalho que se mantém masculina. Entendemos que as relações de gênero, consubstancialmente com diversas outras relações sociais, atuam na sociedade e particularmente sobre o trabalho e os seus ambientes, engendrando oportunidades de formação, de emprego e de desenvolvimento de carreiras desiguais entre homens e mulheres. E nas engenharias, assim como em outros campos de trabalho masculinos, os embates de poder entre os dois sexos costumam ser mais explícitos, potencializando a percepção das desigualdades de gênero. Este artigo está estruturado em quatro partes, além desta introdução. Na primeira, discute-se brevemente o processo de feminização das engenharias no Brasil e se argumenta que o seu ritmo lento se assentaria na força da cultura masculina das engenharias, especialmente presente nos locais de trabalho do segmento estudado. Na segunda, discutimos a imbricação da identidade profissional de engenheiro/a de obras com a sua cultura profissional, permeada de práticas de assédio moral e sexual, fenômeno que consideramos um achado empírico relevante da pesquisa. Na terceira, analisam-se depoimentos de engenheiros/as civis que trabalham na construção de habitações, em que expõem a naturalização dos assédios, com ênfase no papel desses mecanismos no ingresso, na permanência e nas carreiras das engenheiras. Finalizamos com considerações sobre os dados de pesquisa analisados.

A FEMINIZAÇÃO DA ENGENHARIA NO BRASIL

Entendemos feminização como um processo histórico, que mostra alguma regularidade ao longo do tempo, situado em um campo de trabalho de homens ou, historicamente, com inexpressiva presença feminina e não necessariamente atrelado à evolução numérica (LE FEUVRE, 2005). Estudos têm mostrado que a feminização numérica não é sinônimo de igualdade; indica apenas a diminuição da exclusão de um sexo em relação ao outro e não altera a divisão sexual do trabalho nem as relações de poder (FORTINO, 2009). Nas engenharias, a resistência à inserção e integração das mulheres persiste e é denunciada pelo ritmo lento, quando comparado ao de outras profissões igualmente de prestígio, como as do direito e da medicina. Como informam estatísticas do Censo do Ensino Superior do Ministério da Educação, a parcela feminina entre matrículas de cursos de graduação presenciais de engenharia cresceu de 20,1% em 2000 para 25,5% em 2012 (SALERNO et al., 2013). Embora se deva considerar a variação que existe entre as especialidades (por exemplo, na química, metade das matrículas era feminina; na civil, 21%;

na computação, 11%), inegavelmente, a feminização nas engenharias está muito aquém da que ocorre no direito e na medicina, carreiras em que, respectivamente, 53 e 55% das matrículas são femininas, segundo a mesma fonte.

Do lado dos empregos formais, por sua vez, houve um crescimento relativo de 3% entre 2003 e 2013, sendo que neste ano as engenheiras ocuparam 17,7% dos postos de trabalho da categoria, de acordo com os dados da *Relação Anual de Informações Sociais* – RAIS (BRASIL, 2003, 2013). Na medicina, no mesmo ano, 44,4% dos empregados eram mulheres e, no direito, 51%.² Segundo a mesma fonte, seus patamares de remuneração permanecem significativamente inferiores aos dos homens, pois, se 57% dos engenheiros ganham mais de dez salários mínimos – SM –, 17% dos quais mais de 20 SM, apenas 44% das engenheiras se enquadram nessa faixa de remuneração. Recentes estudos, como por exemplo os de Marques (2010), Cascaes *et al.* (2010) e Tadim (2011), demonstraram que as engenheiras estão segregadas não apenas horizontalmente – ocupadas majoritariamente em especialidades como civil, produção e segurança, agrossilvipecuária, eletrônica e afins e química –, mas também verticalmente, não conseguindo chegar ao topo das hierarquias, dificuldade que dividem com todas as demais profissionais. Essas têm sido algumas das razões frequentemente invocadas para justificar a baixa presença das mulheres na profissão.

Alguns estudiosos vêm contribuir com outras dimensões para a compreensão da lentidão do processo de feminização nas engenharias ao analisar a construção da identidade profissional e a cultura que se desenvolve nos locais de trabalho ou cultura profissional. A imagem negativa do ambiente de trabalho na construção civil tem sido, sem dúvida, um desestímulo à integração de outras engenheiras, principalmente nos canteiros de obra. E o círculo não virtuoso se reproduz. As engenheiras de obras são vistas e se veem como exceção, possuidoras de personalidade peculiar que favoreceria aquela inserção; além disso, a dita condição de excepcionalidade desse reduzido contingente não chega a atrair outras mulheres e tende mesmo a afastá-las. Na contrapartida, porque elas são poucas, um coletivo feminino que pudesse buscar a efetiva transformação de práticas, crenças e comportamentos nos locais de trabalho não chega a se constituir; ainda, as engenheiras exitosas costumam assumir modos de agir e de pensar masculinos no trabalho e na condução de equipes, como forma de sobrevivência, resistência e defesa, sendo raro encontrar entre elas uma visão crítica do processo de inserção das mulheres nesses espaços masculinos de poder. Partindo de evidências empíricas, levantamos a hipótese de que a cultura masculina e machista atuante na construção de habitações intimida as mulheres e se constitui em barreira à maior inserção e à permanência de engenheiras nas construtoras de um modo geral e nas obras em particular.

²

Consideradas as famílias ocupacionais advogados, promotores e procuradores, defensores públicos e afins (Classificação Brasileira de Ocupações – CBO).

IDENTIDADE, CULTURA PROFISSIONAL E ASSÉDIO MORAL E DE GÊNERO NA CONSTRUÇÃO CIVIL

Seguimos o entendimento de Dubar (2005, p. 136-146) de “identidade” como o

[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições [...] As esferas do trabalho e do emprego [...] e também da formação [...] constituem áreas pertinentes das identificações sociais dos próprios indivíduos.

A identidade profissional é construída em um processo de socialização que interliga formação profissional, trabalho e carreira, dentro de empresas e instituições diversas, bem como participação em sindicatos e outras associações de representação coletiva, e será esse percurso que legitimará um indivíduo, atribuindo-lhe reconhecimento profissional para si mesmo, para a comunidade de pares e para a sociedade. Longe de ser estática, a socialização profissional perpassa o percurso de vida dos indivíduos, está em constante construção e reformulação, submetida a interferências sociais, econômicas e psicológicas mais amplas. O processo de socialização profissional se encarregará de transmitir uma base cultural comum da profissão, composta, entre outras dimensões, de uma visão de mundo, de uma prática, de um linguajar e de uma ética peculiares. Segundo aquele autor,

[...] não se trata fundamentalmente de acumulação de conhecimentos, e sim de incorporação de uma definição de si e de uma projeção no futuro, envolvendo, antes de tudo, o compartilhamento de uma cultura do trabalho profissional e a exigência do trabalho bem feito. (DUBAR, 2012, p. 357)

Wendy Faulkner é pesquisadora das engenharias e feminista. Entre suas preocupações está o entendimento dos fatores que têm dificultado a entrada e a permanência das mulheres nas engenharias. Em pesquisa etnográfica feita em seis companhias que empregavam engenheiros/as nos Estados Unidos e na Inglaterra (FAULKNER, 2009), ela detecta a importância da cultura profissional em ação nos locais de trabalho, em nível organizacional e em nível individual. A cultura profissional das engenharias, fortemente marcada pela masculinidade dominante (mais pronunciada em algumas especialidades do que em outras), teria um papel crucial na integração dos profissionais, agindo em sentidos opostos para cada um dos sexos. Ou seja, a integração tenderia a se tornar mais fácil para a maioria dos homens – supostamente

afinada com a masculinidade dominante – e, ao mesmo tempo, mais difícil para a maioria das mulheres – supostamente afinada com seu oposto, a feminilidade dominante. É nesse sentido que a autora afirma que trabalhar, “fazer seu trabalho” é inseparável de “fazer gênero”. Nas palavras da autora, a definição de cultura profissional:

[...] uma coleção amorfa de práticas que caracterizam a interação cotidiana entre engenheiros [...] Algumas dessas práticas são diretamente relacionadas ao trabalho, outras refletem a identidade profissional partilhada entre os engenheiros, outras refletem suas vidas e identidades fora do trabalho. Essas dimensões se entrelaçam na vida diária de trabalho, por isso, trabalhar frequentemente envolve “fazer gênero”. Isso é significativo porque culturas profissionais trazem consequências cruciais [...] Primeiro elas azeitam as rodas do trabalho e da organização. Segundo, elas dão forma aos que são incluídos e aos excluídos no trabalho.³ (FAULKNER, 2009, p. 5, tradução nossa)

Concordamos com os autores quanto à importância da convivência nos locais de trabalho, pois é ali que a socialização profissional, iniciada nas escolas e forjada na prática, vai se expressar por intermédio de expectativas, conceitos e preconceitos, formas de tratamento e linguagem própria, visões de mundo, etc. Além disso, o trabalho e as relações sociais que em torno dele se tecem nas empresas e instituições diversas revelarão os jogos de poder e a luta por espaços e posições no mundo do trabalho entre os dois sexos, ou as relações sociais de sexo ou gênero (KERGOAT, 2009). O trabalho situado é, assim, um lugar privilegiado para observação das relações sociais, de trabalho, de sexo e profissionais.

E cada especialidade da engenharia expressará uma identidade profissional peculiar. Na construção de habitações, é considerado um engenheiro civil “de verdade” aquele que tem domínio completo da sua profissão, o que inclui conhecer como se desenvolve um projeto em suas inúmeras etapas e conhecer as atividades de campo, administrar e resolver todo tipo de problema, seja ele técnico ou gerencial. Deve também assumir a responsabilidade total da obra, os acertos e os erros, respondendo pelos prazos de execução e pelos parâmetros de qualidade e segurança. Em outras palavras, para ser um engenheiro completo, o profissional deve ter trabalhado em projetos – seja em escritório de projetos, seja em departamentos de engenharia de construtoras – e em canteiros. Para Alexandre, 29 anos, engenheiro residente na construtora A, ser engenheiro de obras é – “70% do tempo” – gerenciar pessoas, fornecedores e empreiteiros, empregados técnicos ou administrativos. E conflitos de interesses de todo tipo. Sobre os residentes, portanto, recai

3

No original: “a rather amorphous collection of practices which characterise everyday interactions between engineers, as I observed and heard them [...] Some of these practices are directly work-related, others reflect engineers shared identities as engineers, and others reflect their out-of-work lives and identities. These three strands are inextricably interwoven in people’s everyday working lives, which is why doing the job so often involves doing gender. And this is significant because workplace cultures are extremely consequential, in two crucial ways [...]. First, they oil the wheels of the job and the organization. Second, they shape who is included and who is excluded at work”.

a pressão das construtoras por cumprimento dos parâmetros de qualidade, dos prazos e dos custos da obra. Além da pressão quanto a esses três aspectos, o engenheiro tem que lidar com o aumento do número de terceiros para gerir, as fiscalizações e exigências dos financiadores quanto à segurança e à qualidade, a maior conscientização dos consumidores sobre seus direitos e, principalmente, com a ausência de mestres e encarregados bem treinados e experientes. Todos esses fatores contribuiriam para o aumento do estresse do engenheiro de obras. Segundo Vandré, coordenador de engenharia na mesma construtora, hoje o grande desafio do engenheiro de obras “É vencer a pressão. Engenheiro de obra desestressado eu não conheço, são todos estressados. A gente percebe que os engenheiros de obra hoje estão todos no limite” (Vandré, 31/1/2015).

Um engenheiro civil que domine igualmente a parte de projetos e o trabalho em canteiros não é comum, na opinião de vários entrevistados; a situação mais frequente seria a especialização em projetos ou em obras, tanto em função das oportunidades de trabalho surgidas nas trajetórias individuais, como das personalidades e preferências pessoais. No caso do engenheiro de obras – mais emblemático e visível que aquele que trabalha com projetos de engenharia no escritório da construtora –, o mercado de trabalho tende a valorizar o profissional que apresenta um portfólio de experiências diversificado e extenso. A carreira até chegar ao topo da hierarquia – o engenheiro residente, gestor ou de produção –, implica passar por todas as fases do aprendizado prático. Uma trajetória frequente – embora não seja a única – costuma se desenrolar por vários anos, a começar pelo estágio ainda como estudante, prosseguindo em muitas empresas no cargo de assistente de obras depois de formado, até aceder à carreira de engenheiro propriamente dita, nos graus júnior, pleno e sênior, com direito ao salário mínimo profissional determinado em lei. Outra alternativa é sua contratação como PJ, a partir da formatura, prestando serviços para uma ou várias empresas construtoras. Esse longo percurso promoverá a definição de si mesmo como engenheiro de obras do sexo masculino.

Segundo pudemos apreender da pesquisa de campo, os engenheiros de obra na construção de habitações se acostumaram: com situações de exploração no trabalho e com trabalho intensificado, o que inclui trabalhar além do horário contratual e em finais de semana, sempre à mercê da necessidade da obra, sejam eles estagiários ou formados; a receber salários inferiores aos condizentes com sua formação de engenheiros; a serem contratados como Pessoa Jurídica segundo a conveniência das empresas; a trabalhar em ambientes desconfortáveis ou insalubres, com desgaste físico pronunciado e prolongado, como é o caso da construção civil. Linamara, 36 anos, coordenadora de obras na construtora C, por exemplo, relembrou o tempo em que trabalhou

como residente em grandes projetos contratados por incorporadoras internacionais, que lhe exigiam dedicação total. Lá ela trabalhava “de segunda a segunda, o dia que saía mais cedo era no domingo, às 16 horas” (Linamara, 19/6/2015). Lina, 20 anos, estagiária na construtora A, por sua vez, relata o cansaço físico e os imprevistos que têm que ser administrados na obra: “Aqui eu canso tanto a mente como o corpo, toda a hora a gente sobe e desce. Estamos há dois meses sem elevador, são vinte andares... Às vezes, a gente tem que operar a grua que fica no 12º, então a gente sobe o dia inteiro” (Lina, 10/2/2015).

Os/As engenheiros/as se habituem também ao linguajar rude, não raro desrespeitoso, dos colegas e principalmente dos chefes, permeado de xingamentos, deprecições, afirmações autoritárias e machistas. Assim se acostumaram porque consideram que essas situações fazem parte da trajetória profissional do engenheiro de obras, sem as quais sua formação prática não estaria completa, nem estaria legitimada a sua identidade profissional como engenheiro civil na construção de edificações.

Em suma, tornar-se um “engenheiro de verdade” na construção de habitações implica necessariamente aceitar situações de exploração (trabalho intensificado, jornadas estendidas) mescladas com relações interpessoais nem sempre respeitadas, como um mal necessário, constituinte mesmo da sua identidade profissional. Em outros termos, a identidade profissional do engenheiro de obras também se forja incorporando práticas de assédio moral e sexual banalizadas em padrões de conduta e relacionamento. E a tendência será reproduzir a mesma lógica junto aos subordinados, ao chegar aos postos de comando nas obras. Como nos confidenciou León, estagiário na construtora D, 25 anos, jornada de 12 horas/dia, ele resolveu abandonar o estágio e as chances de fazer carreira nessa grande empresa porque, além do cansaço e da “exploração”, ele percebeu que estava reproduzindo o comportamento do seu residente, tratando mal os colegas e outros empregados, com palavrões, grosserias.

Consideramos um relevante achado de pesquisa a imbricação do trabalho árduo e intensificado e de elevados padrões de responsabilidade e desempenho com situações de assédio moral e sexual na constituição da identidade profissional do engenheiro e da engenheira, no segmento edificações habitacionais da construção civil. Não reconhecer essas práticas como assédio moral e sexual, mas identificá-las como fazendo parte mesmo do tipo de atividade, justifica-as e legitima-as e, em decorrência, banaliza-as.⁴

ASSÉDIO MORAL E SEXUAL

A Organização Internacional do Trabalho – OIT – assume que o assédio moral existe

⁴ Lideranças sindicais dos engenheiros integrantes da Federação Interestadual de Sindicatos de Engenheiros – Fisenge – afirmam que o assédio moral está inserido na cultura profissional das engenharias, a ponto de ser considerado “natural”.

[...] quando uma pessoa se comporta com intenção de rebaixar o outro, mediante meios vingativos, cruéis, maliciosos ou humilhantes. Esses atos podem estar dirigidos contra uma pessoa ou contra um grupo de trabalhadores. Trata-se de uma prática em que as críticas ao outro são repetitivas, visando desqualificá-lo e menosprezá-lo, isolando-o do contato com o grupo e difundindo falsas informações a respeito da pessoa. (HELOANI; BARRETO, 2015, p. 147)

Pezé (2001) amplia a compreensão do fenômeno, pois, além de inseri-lo na estrutura da organização do trabalho, considera os efeitos psíquicos e comportamentais na vítima do assédio e dos seus colegas e superiores. Para a autora, o assédio moral é uma técnica deliberada de destruição emocional do outro, tendo em vista fins econômicos ou pessoais, e cujos efeitos são acentuados na economia globalizada, com a intensificação do trabalho, a desestabilização das relações de trabalho e o desmanche das estratégias coletivas de defesa nos locais de trabalho e nas instâncias de representação sindical. Essa situação induz ao sofrimento psíquico e engendra mecanismos de defesa por parte do trabalhador, entre os quais está uma intensificação suplementar do próprio trabalho para se mostrar capacitado e produtivo, à altura das exigências, em reação à desvalorização sofrida. O assédio constrói um campo fecundo para comportamentos de submissão, dominação e de defesa. A tolerância à injustiça e ao sofrimento infringido ao outro tende a ser erigida como “ideologia defensiva da profissão ou ocupação”, pois

[...] um homem verdadeiro deve ser capaz de ignorar o medo e o sofrimento, seus e do outro. A virilidade social se mede pela capacidade de exercer sobre os outros violências entendidas como necessárias, que unem um coletivo de trabalho em torno de uma radicalização defensiva contra “portadores de deficiências”, “negros”, “mulheres”. (PEZÉ, 2001, p. 33)

Nessa perspectiva de assédio moral, estabelece-se uma relação de causa e efeito entre o aprofundamento dos mecanismos de defesa dos trabalhadores e a deterioração das condições de trabalho, podendo chegar ao ponto de deformar a percepção da realidade por parte do sujeito que, então, passa a incorporar e banalizar as situações de assédio.

Mas o que dizer quando o assediado não é um engenheiro, mas uma engenheira? No tocante às mulheres, pode-se acrescentar o assédio sexual ou, segundo Rios (2015), configurar-se-ia uma situação de “assédio moral sexual”. As discriminações relacionadas à condição feminina no trabalho, ou discriminações de gênero, podem evoluir, em ambientes androcêntricos, para o assédio sexual, o qual se diferencia do assédio

moral. Barros (1998⁵ apud RIOS, 2015) caracteriza o assédio sexual como incitações de natureza sexual de qualquer tipo que violem a dignidade, intimidem ou humilhem o/a trabalhador/a. Se desejar se integrar à comunidade de engenheiros, a mulher deverá passar pelo mesmo processo de socialização, encontrar sua própria definição de profissional da engenharia do sexo feminino e, além disso, aceitar o desafio de conviver com o machismo e a discriminação com base no sexo, dos quais os assédios moral e sexual são expressões.

As integrantes da Diretoria da Mulher da Federação Intersindical de Sindicatos de Engenheiros – FISENGE – colocaram a questão do assédio moral e de gênero nas pautas de atividades desde 2011, quando da institucionalização da Diretoria da Mulher nos estatutos daquela Federação. No entender da atual diretora, “O assédio moral continuou [fazendo parte] da agenda política. É um tema constante, porque não finda, não é uma campanha” (Cintia, entrevista coletiva, 28/5/2015). Alba, engenheira agrônoma do Sindicato de Engenheiros da Paraíba – Senge/PB –, uma das responsáveis por estabelecer as questões de gênero como política na Fisenge, entende que a luta maior é contra o machismo estabelecido na sociedade e nas práticas profissionais e que há necessidade de as mulheres se conscientizarem que estão discutindo relações de poder. Segundo Alba, “Porque a relação é de poder. Por enquanto, nos são concedidos espaços. A gente tem que ter uma organização política suficiente para disputar o poder sim, porque [senão] a gente vai continuar coadjuvando para o resto da vida” (Entrevista coletiva 28/5/2015).

Diversas atividades voltadas para a conscientização sobre a naturalização do assédio moral e de gênero na categoria profissional foram desenvolvidas em 2013, 2014 e 2015 pelo Coletivo de Mulheres e pela Diretoria da Mulher da Fisenge, as quais, na sequência, espalharam-se pelos sindicatos de engenheiros integrantes da Federação. Por exemplo, em 2013, no Dia Internacional da Mulher, a Diretoria e a Federação organizaram o seminário “Assédio moral. Vida, sobrevivência e diversidade” e fizeram o lançamento da série em quadrinhos da *Engenheira Eugênia*, tirinhas que “pretendem a sensibilização e a formação em relação a práticas de violência contra a mulher, principalmente o assédio moral” (FISENGE, 2014).⁶ Destaque-se também o seminário “Estado, poder e assédio: relações de trabalho na administração pública”, realizado em Curitiba, em 27 de abril de 2015, com a articulação e apoio de inúmeras entidades.⁷

DISCRIMINAÇÕES DE GÊNERO, ASSÉDIO MORAL E SEXUAL E SUA NATURALIZAÇÃO NAS VOZES DE ENGENHEIROS E ENGENHEIRAS CIVIS

De uma forma geral, a primeira reação das engenheiras entrevistadas, quando questionadas sobre práticas de discriminação de gênero no

5

BARROS, Alice Monteiro de. O assédio sexual no Direito Comparado. *Ltr*, ano 62, n. 11, p. 1465- 1476, nov. 1998.

6

Para acessar as tirinhas, ver: <<http://fisenge.org.br/index.php/coletivo-de-mulheres/quadrinhos-da-eugenia>>.

7

Vide reportagem na revista *FISENGE em Movimento*, p. 10-13, 2015. Disponível em: <<http://www.fisenge.org.br/index.php/publicacoes/revista/item/2518-em-movimento-n-13>>. Acesso em: jun. 2015.

trabalho, foi afirmar que nunca sofreram esse tipo de discriminação nem viram acontecer com alguma colega. No decorrer da entrevista, aos poucos, elas vão se lembrando de episódios e situações vividas, verbalizam-nos e refletem sobre eles, reforçando a tese da naturalização das situações de exploração no trabalho e de assédio moral e sexual.

Milu, engenheira orçamentista de 36 anos, casada com dois filhos pequenos, optou por se desligar de grande construtora em que trabalhava “para trabalhar de outra forma, prestar serviços de consultoria e porque queria ser mãe. Saindo de casa às 6 horas e voltando às 20h, quando voltava cedo, ou às 22h, não dava” (Milu, 10/04/2015). Entre suas lembranças da atividade na área, essa engenheira trouxe situações em que foi alvo, no mínimo, de estranhamento, mas também de desconfiança e de tratamentos ofensivos pelo fato de ser mulher. Milu afirma que, se nunca teve maiores problemas com os trabalhadores da construção, o mesmo não pode dizer de colegas e superiores engenheiros enquanto, anos depois, trabalhava como engenheira orçamentista em canteiros de construtoras. Em uma dessas, a implantação de um sistema de planejamento lhe custou quase um ano de trabalho de convencimento do coordenador de obras, que não a deixava entrar na obra, “não formalmente, mas rodeava, arrumava empecilhos, ‘hoje não dá, o mestre não pode participar com a gente’”. Se a resistência à implantação de um novo sistema de planejamento que implicava mudanças suscitaria resistências, o diferencial de gênero se localiza no longo processo de resistência, pois esse engenheiro

[...] não queria mulher no canteiro. Quando uma estagiária foi para a obra, eu percebi isso, “Ah, porque não tem banheiro para ela”... Era um monte de empecilhos. Então, assim, é um preconceito velado. Não sei se eles têm medo da mulher superar, pode ser, não é?
(Milu, 10/04/2015)

Em outra situação, Milu foi induzida a rescindir o contrato em uma obra em adiantado estágio de construção na qual trabalhava, desde o início, em parceria com outra engenheira. Quando esta se afastou por licença-maternidade, o arquiteto que assumiu o posto não queria mulheres na obra e passou a impor sucessivas dificuldades ao desempenho do seu trabalho, até que ela saiu. Outro episódio: Milu e outras mulheres que trabalhavam numa construtora – e elas eram a maioria – eram constantemente depreciadas pelo engenheiro e proprietário. Ele costumava dizer “mulher para trabalhar tinha que nascer sem útero e coisas assim”. Por isso, quando Milu encontrou uma solução para um problema que o agradou e ele lhe disse “até que, por ser mulher, você é bem inteligente!”, ela considerou um grande elogio. Segundo a entrevistada, com a nova geração de engenheiros, essa situação começa a mudar, pois

eles convivem com mulheres desde as escolas de engenharia. O preconceito continua a existir, mas “um rapaz dizer ‘Ah, não quero trabalhar com mulher, só se ela estiver sem útero’ acho que não se falaria mais”.

Nívia, 35 anos, mãe de dois filhos, um de 14 e um recém-nascido, é engenheira civil que trabalhava fiscalizando obras em uma gerenciadora de obras. Contratada como PJ, sabia que em breve seria desligada da empresa em função da crise no setor de construção. Simultaneamente costumava trabalhar como prestadora de serviços autônoma, dedicando-se à engenharia de obras. À época da entrevista (abril 2015), Nívia estava teoricamente em licença-maternidade de um bebê com 50 dias, mas continuava fiscalizando três obras e levava o recém-nascido com ela. Há três anos mora com Arnaldo, também engenheiro civil, que está desempregado. Nascida de família de classe média da Grande São Paulo, enfrentou forte resistência familiar ao escolher cursar engenharia. A resistência veio das mulheres da família, que a menosprezavam: “Engenharia é coisa de homem”; “Mulher engenheira? Eu nunca vi, você não tem condições, você não tem cabeça”; “Você é burra para isso” (Nívia, 4/2015).

Nívia trabalha em canteiros desde estagiária. Na sua carreira, não foram raras as situações em que assumiu sozinha a responsabilidade da obra como engenheira residente – não estando ainda formada –, trabalhando diretamente com mestres e encarregados. Na maior parte das obras que realizou, ou trabalhou para pequenos empreiteiros ou diretamente para o cliente, muitas vezes um engenheiro que subcontratava o serviço, sempre “com pé no barro”. Esse contato direto ensejou diversos embates de autoridade com peões e mestres, além de situações explícitas de assédio sexual por parte de engenheiros e empreiteiros, que ela contou espontaneamente. Em uma dessas situações, o assédio sexual partiu de um engenheiro residente que costumava assediar as mulheres que com ele trabalhavam. Quando viajavam juntos para conhecer uma obra,

Me deu uma câibra, ele parou o carro e foi passar a mão na minha coxa: “Vamos comprar uma pomada que eu massageio sua perna.” Desci do carro, fui embora. “Não estou mais trabalhando para você.” Ele assediou minha irmã, que não caiu, uma amiga, que também não caiu, aí pegou uma que precisava de dinheiro, a secretária”. (Nívia, 4/2015)

Gardênia, 35 anos, é engenheira civil formada em 2002, casada com um filho de três anos, à época da entrevista. Ela fiscaliza obra rodoviária de grande porte para uma gerenciadora que tem como cliente uma empresa do estado de São Paulo. A obra está dividida em seis canteiros ou lotes tocados por consórcios de grandes construtoras de

obras de infraestrutura. No trabalho atual, quando há reunião geral da fiscalização,

[...] devem ser uns 30 engenheiros para uma mulher. Na área de infraestrutura, ainda é mais raro [a presença da mulher]... Se, na parte de habitação, empreendimento imobiliário é preconceituoso, na parte de infraestrutura, é bem pior. (Gardênia, 15/04/2015)

A engenheira relaciona o preconceito mencionado à constante desconfiança sobre a capacidade técnica feminina, mesclada com a identificação de comportamentos que ora seriam reprováveis porque remetem a um modelo feminino (emocional), ora porque remetem a um modelo masculino de comportamento (brigar), ambos estereotipados. Nas suas palavras:

É preconceito mesmo de achar que a gente sabe menos tecnicamente, a gente é muito emocional. Se a gente vê um problema, a gente quer discutir, brigar [risos], que a gente quer conversar da noite para o dia. Tenho uma colega que fica revoltada quando vê uma situação de preconceito explícito. Eu não ligo, acho que a gente tem mais é que saber lidar porque não vai mudar hoje e é mostrando nosso trabalho que a gente vai mostrar que a gente tem como competir. Eu vivo isso diariamente na empresa do consórcio que a gente tem aqui. (Gardênia, 15/4/2015)

O depoimento da engenheira demonstra, em primeiro lugar, que a diminuição e o menosprezo da capacidade das mulheres em obras de infraestrutura são contínuos, independentemente de haver um fato ou situação que os acione, pois é um preconceito de gênero baseado em relações de poder verbalizadas pelos homens. Por ser repetitiva, contínua, caracteriza prática de assédio moral. Tem a intenção de submeter as mulheres, enquanto eles preservam para si mesmos o campo profissional. Em segundo lugar, tal depoimento evidencia que ela toma essa situação como normal e, ao menos no discurso, não se importa com ela. Focar no trabalho e fazer dele seu espelho, tendo em vista sua aceitação como profissionais, é a receita de quase todas as engenheiras para lidar com o machismo explícito da área. Por isso mesmo, têm que mostrar que “dão conta”, trabalhando muito mais que os homens, estando disponíveis a qualquer hora do dia e da noite e em finais de semana. Nas suas palavras, como se dá a invasão do trabalho no tempo privado que deveria ser dedicado ao descanso, à família:

Eu estou o tempo todo disponível... e com as pessoas que eu sei que posso conversar a respeito da obra na sexta-feira às 21 horas,

eu discuto sem problemas. Por quê? É uma hora que meu filho está dormindo, meu marido está assistindo um filme, eu não estou fazendo nada... mas não pesa, sabe?... Eu gosto demais do que eu faço... eu não ligo de atender telefone no sábado de manhã... atendendo, converso, leio... uma ata de reunião que ficou pronta na sexta-feira às 21 horas... mando e-mail de volta com observações... não vejo problema... Acho que facilita muito porque, na segunda-feira, não preciso estar no escritório às 8 horas. (Gardênia, 15/4/2015)

Na ocasião dessa entrevista, a construção já reduzia quadros; Gardênia relata que a equipe de engenheiros majoritariamente masculina foi desfeita e se transformou em majoritariamente feminina, justamente levando em conta a produtividade: “a equipe eram sete pessoas, quatro homens e três mulheres, agora ficou um homem e três mulheres... O critério para a dispensa foi preservar quem dava conta do trabalho do outro” (15/04/2015). Nesse sentido, ela entende que o reconhecimento da qualidade do trabalho das engenheiras no mundo corporativo está demorando muito: “eles aceitam a contragosto”. A engenheira relata situação anterior de seleção em uma gerenciadora na qual foi preterida em favor de um homem. Foi-lhe oferecido um salário muito rebaixado, que ela não aceitou, mas depois ficou sabendo que um engenheiro foi selecionado, “ele [o então coordenador de obras] apostou todas as fichas nesse cara... e hoje quem é o braço direito do atual coordenador? Sou eu” (15/04/2015). Gardênia revela, assim, a estafante estratégia das mulheres para se inserirem num ambiente como a engenharia de obras de infraestrutura: “Eu acho que uma das coisas que motiva a gente a fazer mais e dar conta de mais é isso: mostrar que a gente pode fazer tanto quanto [eles] ou mais” (15/04/2015). Gardênia, assim como a maioria das engenheiras entrevistadas, responsabiliza-se integralmente pelos rumos de sua carreira profissional. Perguntada sobre o que as empresas e as profissionais poderiam fazer para uma maior abertura do campo de trabalho, ela acredita que “depende da própria mulher”. Tomando a si mesma como exemplo, ela acredita que as mulheres dão conta das exigências profissionais, da casa, da família e dos filhos.

Assim também entende Ireny, coordenadora de obras na construtora G, dois filhos – 17 e 10 anos –, que ficam com o avô esperando ela e o marido, que trabalha a 100 km, chegarem. Ireny reconhece ter “uma jornada quádrupla... eu acho que não preciso dormir tanto. Acordo às 5 horas e vou dormir às 24. É meu esquema... mas tudo bem, eu estou acostumada; por enquanto estou dando conta” (Ireny, 28/9/2015).

Gardênia pensa em ter outro filho e vai

[...] tentar conciliar [com o trabalho], inclusive eu pretendo conversar com o pessoal aqui da empresa antes. Eu não acho justo falar

“eu quero engravidar agora” independente dos planos da empresa para mim. Se eu quero ter sucesso profissional, tenho que achar um meio-termo. (15/4/2015)

Em outras palavras, a próxima gravidez de Gardênia será negociada com a empresa, que lhe acenava, na ocasião da entrevista, com uma promoção que implicaria sua vinda para o escritório: “Se fosse o caso, não seria hora de eu engravidar. Seria hora de eu engravidar daqui a um ano, para eu colocar as coisas nos eixos e aí poder me ausentar quatro ou cinco meses” (Gardênia, 15/4/2015). A ingerência da esfera produtiva na reprodutiva na vida dessa engenheira é considerada natural, normal, esperada! O desejo de conciliar carreira e maternidade a faz submeter os planos individuais e conjugais de maternidade à disposição do tempo e dos interesses do empregador, num grau intenso de subjugação da força de trabalho feminina ao capital.

Os resultados dessa estratégia de conciliação podem, porém, não trazer o reconhecimento esperado, como no caso de Ireny. Essa engenheira atualmente é coordenadora de obras na construtora G, em Campinas, e tem dois filhos. Um mês depois que seu filho mais velho (hoje com 17 anos) nasceu, ela já havia retornado ao trabalho, cumprindo exaustiva rotina de idas e vindas para amamentá-lo. Depois de seis meses, o dono da construtora a demitiu e disse “Você não é mais a mesma”. Nossa, não tive licença-maternidade e não sou a mesma? Brincadeira!” (Ireny, 28/9/2015).

Íris, 54 anos, solteira, arquiteta, é proprietária de uma firma de projetos de arquitetura dedicada integralmente à prestação de serviços para a construtora B, na qual também tem uma pequena participação societária. A construtora B foi formada por Íris e pelo engenheiro Oscar, seu atual proprietário, nos anos 1980. Desde então, estabeleceu-se uma forte ligação de trabalho, baseada na amizade e na confiança entre ambos, que se mantém até hoje. No início dos anos 1980, quando Íris começou sua carreira de arquiteta “de obras” (pois, desde estagiária, sua trajetória profissional se deu em canteiros, com “pé no barro”, desenvolvendo o trabalho de engenheiro residente), ouvia dos professores, dos amigos e da família que mulher em obra “não vai dar certo”, ainda mais “arquiteta”. Sua persistência na prova da capacidade técnica contribuiu para o sucesso da sua carreira e ela foi testemunha da entrada das mulheres estagiárias nas construtoras nas décadas seguintes, em projetos, sobretudo. Ela acentua a necessidade da mulher “provar sempre que é muito melhor para se destacar”. Mais uma profissional que coloca sobre seus ombros a responsabilidade total do sucesso e do fracasso na profissão e passa a tomar a sua experiência como exemplo que pode ser seguido por outras mulheres que desejarem ser bem-sucedidas. Sempre se

baseando na constante superação, no enfrentamento das adversidades e no trabalho intensificado e árduo.

Mildred, 29 anos e recém-casada, é formada tecnóloga em construção civil e engenheira civil, respectivamente em 2011 e 2013; ela trabalha na construtora B há sete anos, desde quando estagiava como tecnóloga, sempre no escritório, no setor de compras e suprimentos. Ela é a única engenheira trabalhando na construtora, uma empresa familiar com reduzido corpo técnico. Mildred chega a ser invisível como engenheira. Seu chefe imediato, engenheiro Ronei, ao elencar de memória o pequeno corpo de engenheiros e estagiários da construtora B, não se lembrou de incluir Mildred. Mesmo após sua formatura, Mildred continuou registrada como compradora, com salário muito inferior aos pisos salariais dos engenheiros. Repetidas vezes (como estagiária e já como engenheira) propôs implantar um sistema de planejamento de obras que ajudasse os engenheiros de campo, uma vez que a construtora não lhes oferece essa retaguarda técnica. Nas suas palavras, a resistência enfrentada como mulher, ao propor mudanças na forma de trabalhar:

O pessoal (da construtora) é mais antigo... eles opõem muita resistência [a mudanças]. Minha proposta era ir para a obra para ajudar eles a fazerem um planejamento, para ajudar essa obra a andar... Eu fui umas duas vezes, conversei com os mestres, mas depois eu não consegui desenvolver o que eu queria... acabei desgostando... fiquei meio irritada.... Eu que fico no escritório percebo coisas que eles não veem. Só que eu sou mulher, então acho que a luta é muito grande para tirar essa coisa da mulher secretária, sabe? Sabe aquela coisa, "liga pra fulano", "imprime não sei o quê"... Café eu fiz um dia só, falei "eu não faço mais café!". (Mildred, 3/9/2015)

Seu chefe junto com os outros engenheiros a excluem da discussão dos planos de trabalho da empresa; como mulher e jovem, atribuem-lhe um lugar de suporte na equipe, remetem-na "à retaguarda... a mulher é aquela que organiza, aquela que sabe onde está tudo e atualmente eu me sinto assim". Da mesma forma, Mildred percebe claramente a desconfiança na sua capacidade por parte da chefia e dos colegas, quando tratam de assuntos técnicos com ela: "Como se eu não fosse entender alguns termos técnicos... como se estivessem explicando para um leigo... Não sei se estão me diminuindo, eu não tento ver por esse lado... porque eu vou ficar muito braba" (3/9/2015). A engenheira atribui todas as restrições que sofre na construtora aos papéis tradicionais atribuídos às mulheres na sociedade e ao machismo que existe na construção civil. A constatação do mesmo machismo se manifesta no comportamento esperado de uma mulher, submissa e suave sempre. Mildred tem que ficar atenta "no jeito que você (mulher) tem que ter para falar com eles, ir

de mansinho quando percebo que está em um mau dia. Entre eles, não estão nem aí, é cacetada um no outro mesmo, não tem essa suavidade, sabe?” (3/9/2015). Por outro lado,

Eu não posso ser braba, entendeu? Ele é nervoso [porque] está num mau dia. A mulher não: está estressada, com TPM.⁸ Então, quando você não é submissa, é contrária, não é amiga, as pessoas associam você à mulher grossa, ao pessoal dela e não ao profissional. [Você] tem que [saber] ser firme e suave. Se for [só] delicada, não dá certo. (Mildred, 3/9/2015)

Apesar da sua juventude, a entrevistada é bastante lúcida, sendo uma das raras engenheiras que demonstraram ter consciência da posição subalterna das mulheres nessa área e das práticas explícitas de assédio moral e sexual e verbalizaram isso espontaneamente. Na sua percepção, o assédio sexual e moral contra mulheres é uma realidade, a luta masculina por manter o poder numa profissão tradicional de homens é evidente, há barreiras salariais e de ascensão hierárquica que restringem a progressão das engenheiras nas carreiras. Nas suas palavras:

[Assédio sexual] existe, do cara olhar, vir em cima e tentar, assoviar, de falar, sabe? O assédio moral existe também. Vai tentar te diminuir para dizer que você é menos, que você não sabe porque é mulher, só por conta disso. Você pode saber mais do que ele, mas ele vai tentar provar que ele é melhor porque é homem e você, mulher. A engenharia civil é uma profissão muito masculina. As mulheres foram se inserindo nesse mercado. Elas começaram a calcular, digamos assim, antes ela não calculava, não ia à escola, não pensava... Aí ela começou a pensar, começou a tomar um espaço que era deles... Existe diferença salarial, até porque ela nunca vai (chegar) no topo. Então, eu acho que não é só uma característica da engenharia civil, mas talvez seja de outras engenharias, de outras profissões, principalmente as que eram masculinas. (Mildred, 3/9/2015)

A engenheira Linamara tem 36 anos, dois filhos pequenos, um de seis e outro de dois anos. Formada em 1999, sempre trabalhou em canteiro, revezou-se por curtos períodos em escritórios, mas sua preferência são as obras, onde estagiou desde o segundo ano da faculdade. Linamara trabalhou em vários lugares, parece ser muito respeitada pelos donos da construtora C, onde, entre idas e vindas, trabalha há 16 anos, e onde é coordenadora de obras. Hoje ela “só orienta”, aprendeu a “não sair fazendo as coisas” que são de responsabilidade do residente. Talvez para se policiar ela estivesse vestida “para sair” e de salto na obra. A conciliação entre trabalho e maternidade não foi fácil para Linamara;

ela nos confidenciou que, durante a sua primeira gestação, estava com sete meses e pediu para a empresa afastá-la do canteiro porque lá ela tinha muitos problemas, ficava muito nervosa e já estava pesada, não conseguia correr o canteiro como antes, “não podia acompanhar a obra direito, como deve ser”. Sem obter o afastamento, depois de um feriado de carnaval em que ela trabalhou todos os dias, seu filho nasceu prematuro. Na gestação do segundo filho, ela “aprendeu a não sofrer mais”, tanto que sua ginecologista lhe “deu nota dez nessa gestação”. O sofrimento de Linamara revela a angústia das mulheres frente aos altos padrões de desempenho autoimpostos (e esperados) na vida profissional e privada. Na construção civil, ademais, das engenheiras transgressoras que trabalham nos canteiros não são aceitáveis falhas técnicas, de gestão e menos ainda envolvimento emocional com colegas e chefes. Como relatou um gerente de operações da construtora Z, não foram mais contratadas engenheiras para o campo depois que “houve problemas de relacionamento afetivo/sexual entre uma engenheira de produção e um engenheiro residente” (Joaquim, 19/9/2014), episódio que levou à demissão da engenheira. Nesse caso, segundo o entrevistado, houve assédio moral contra a engenheira após o rompimento do relacionamento afetivo com o seu superior.

Linamara expõe sua concepção sobre o que deve ser um engenheiro de obras, residente ou coordenador: “é muita responsabilidade, eu não consigo largar uma responsabilidade, dormir sabendo que eu tenho um monte de coisas para providenciar, isso me consome” (Linamara, 19/6/2015). Essa engenheira revela, dessa forma, a habituação à carga de trabalho e de responsabilidade, a expedientes prolongados e ao trabalho em finais de semana, a qual permeia a construção da identidade profissional do engenheiro de obras, independente de seu sexo, e que se inicia na aprendizagem prática desde os estágios. A prática de estagiar desde o início do curso é bastante comum e desejada pelos futuros engenheiros de obras. Leon, por exemplo, tem 25 anos, está no quarto ano de engenharia civil e estagia desde o segundo; estuda à noite e, na época da entrevista, fazia estágio em obra de uma grande empresa, a construtora D, na cidade de São Paulo. Ele confirma que o contrato firmado é de seis horas de trabalho por dia, “mas ninguém cumpre, eu trabalho 12 horas, entro às 7h e saio às 19h”. Ele reconhece que, para ser contratado, precisa ter experiência: “é uma exploração, mas vale a pena pelo aprendizado” (Leon, 29/5/2015).

Para serem ouvidas, as residentes devem se endurecer, principalmente no início da carreira, pois, além de mulheres, elas são jovens: “Quando a gente se forma, a gente acha que tem que ser igual a homem, forte como eles, cobradora com os colaboradores, empreiteiros... Você acaba sofrendo um pouco mais. Hoje eu vou mais *light* para não assustar” (Linamara, 19/6/2015). Reconhece que a engenheira residente

precisa querer muito trabalhar em obras, pois, “além de ter foco, persistência, disciplina e saber lidar com pessoas”, ter um “perfil dominante, de liderança” como o dela ajuda. Sobretudo em grandes construtoras que trabalham para incorporadoras internacionais, em que o nível técnico é muito elevado e em que só profissionais de alto desempenho conseguem ficar. Nessas empresas, prevalece um universo ainda mais masculino, porque “é um perfil de obra completamente diferente. Normalmente tem mais de um turno. E a mulher precisa cuidar dos filhos, da família... A não ser que ela seja solteira, não tenha e não queira namorado” (Linamara, 19/6/2015).

O perfil feminino proativo, disposto a qualquer trabalho, aliado a um perfil psicológico forte e determinado, parece ser decisivo para o sucesso das mulheres na engenharia. Saura, 60 anos, solteira, é engenheira civil e proprietária de escritório de projetos de sistemas prediais na região de Campinas. Em sua longa e diversificada trajetória profissional, ela constata a segregação vertical feminina. Ainda hoje, os comandos das empresas são masculinos, embora haja muitas engenheiras nas reuniões de trabalho, o que não era comum quando começou sua carreira. Não lhe escapa o fato de que, se hoje há muitas estagiárias nas empresas, as engenheiras são poucas, e raras são as residentes, as empresárias e as dirigentes na construção. Em sua opinião,

[...] para a mulher dominar um mercado muito, muito comandado por homens, você tem que mostrar eficiência, eficácia e força psicológica... porque, para você comandar a vida inteira um escritório com um monte de homens, inclusive muitos mais velhos que você... você tem que mostrar que é capaz... de gerenciar técnica e administrativamente... E acho que ter sido mãezona ajuda muito, não só em relação ao escritório, mas em relação ao cliente. (Saura, 20/8/2015)

Um protagonismo sem restrições, quase heroico, é esperado das engenheiras, assumindo a disponibilidade total que se espera dos homens, a metade da humanidade que não engravida nem menstrua, como Saura completa:

[...] a nossa área de engenharia requer muita decisão, muita presença, muito vai, vou, faço, aconteço, subo, desço, principalmente quando se trata de obra. A situação da mulher na questão dessas fragilidades – isso eu ouvi e senti –, a história da TPM, da gravidez e alguns comportamentos psicológicos frágeis interferem muito. Então, na hora de escolher (um funcionário), acaba escolhendo um homem. Por quê? Por conta da fragilidade física. (Saura, 20/8/2015)

Enfim, essa entrevistada referenda a receita para as engenheiras serem bem-sucedidas na profissão: agir destemidamente como o modelo masculino dominante socialmente, de forma proativa e protagonista, demonstrando ser capaz técnica e administrativamente, ter personalidade forte e se impor com respeito e, sobretudo, estar sempre disponível para o trabalho, mesmo com filhos, grávida ou indisposta e sendo, como mulher, a responsável final pela organização da vida familiar e conjugal. Qualquer resvalo a esse estereótipo racionalizado contará contra a engenheira, que tenderá, então, a ser preterida nas empresas e escritórios em favor de um engenheiro. O verso desse espelho está no fato de Saura avaliar que ter um comportamento feminino acolhedor, ser boa ouvinte e boa conselheira técnica e pessoal jogou positivamente no seu sucesso como engenheira e empresária. Ela descreveu o paradoxo a que estão submetidas mulheres em profissões predominantemente masculinas, sempre andando no fio da espada para conjugar sua identidade de mulher com o desempenho profissional esperado de homens. Aparentemente esse malabarismo feminino tem sido possível para muitas engenheiras que construíram suas carreiras na construção civil, embora traga sofrimento pessoal, em maior ou menor grau. Sofrimento que normalmente é sublimado, banalizado, muitas vezes nem percebido, admitido ou então é diminuído, nunca demonstrado, porque é visto como parte integrante da profissão escolhida, principalmente para a engenheira que teve a chance de ascender nas organizações.

Justina, 50 anos, casada com dois filhos, uma de 21 anos e outro de 14, formou-se em engenharia civil em 1988. Mora em São Paulo durante a semana e mantém residência fixa em outro estado. Trabalha há 30 anos no setor da construção e teve uma trajetória diversificada; atualmente é alta dirigente de associação de fabricantes de materiais de construção, onde é a única mulher no corpo diretivo. Aceitou todos os desafios que apareceram na carreira até chegar ao posto atual, que lhe dá muita visibilidade; paralelamente empreendeu esforços para conciliar os papéis de mãe, esposa e profissional. Nas suas palavras, o *making of* dessa trajetória bem-sucedida – os sacrifícios e malabarismos que teve que fazer, o sofrimento psíquico e o cansaço físico – não é nem imaginado, nem conhecido dos seus pares, para quem ela aparece “sempre disposta”. Sua receita para o sucesso feminino num universo de homens segue a de outras entrevistadas, a saber, discricção no vestir e no comportamento (o que não inclui desleixo), ter controle emocional sempre, porque senão “vai cair no descrédito, ‘está vendo? Mulher é assim, está naqueles dias...’” (Justina, 8/4/2015), saber quando ceder, negociar e quando ser firme e impor a opinião, estar sempre disponível para o trabalho, superar obstáculos e provas constantes da capacidade técnica, conquistar seu espaço, mas mansamente. A exigência sobre uma mulher engenheira é “muito, muito, muito grande” e ela está sempre

sendo alvo de observação e julgamento: “Você é uma borboleta em um alfinete, aquela borboleta que o cientista espeta no alfinete e está ali avaliando, você mexe a asa assim, você faz não sei o quê, e tal. Você está sendo observada na mínima reação que você esboce” (Justina, 8/4/2015). A engenheira admite ainda que a boa avaliação de uma engenheira engendra a contratação de outras e que o inverso também é verdadeiro. Justina expressa com clareza incomum o paradoxo a que estão submetidas as engenheiras e outras mulheres em profissões masculinas: se as mulheres desejaram tanto o lugar dos homens, têm que ser “iguais a eles”, têm que “não ser mulher”. Ela explica:

As mulheres brigaram tanto por uma diferença. Qual é a nossa diferença hoje? Poder não ser mulher, ser igual a eles, poder agir, pensar, raciocinar igual. O que é que o mundo masculino exige da gente? A percepção, a comunicação, coisas assim que muitas vezes não é o perfil masculino, mas que ela não tenha o lado negativo [feminino], cheia de diz que me disse, dali a pouco está nervosinha. Você está num ambiente profissional. Você não quer o mesmo lugar que eles têm? Então, você não pode impor o fato de ser mulher numa organização. O que acontece é que existe uma barreira natural porque, quando você pensa em contratar uma mulher, você diz “Agora ela é solteira, mas vai casar, ficar grávida, ela tem licença-maternidade, ela tem uma série de coisas que o homem não tem”. Querendo ou não, isso impacta nos custos de uma empresa. Então, você tem que superar isso, a qualidade do teu trabalho tem que ser desejada, mesmo que eu tenha licença-maternidade... [se] você quer estar nesse universo, que funciona desse jeito e não vai mudar. (Justina, 4/8/2015)

As vozes masculinas fornecem um contraponto para a compreensão das relações de gênero na construção de edificações e da posição atribuída às engenheiras nas construtoras, como o retrato desenhado pelas entrevistadas mostrou. De um modo geral, os engenheiros entrevistados, e particularmente os com mais de 35 anos, mantêm um discurso politicamente correto em relação à presença feminina no segmento. Veem-na como normal e crescente, reiteram que não há diferença na capacidade intelectual e no preparo técnico entre homens e mulheres e chegam a ressaltar supostas vantagens das engenheiras sobre os engenheiros, a saber, uma maior preocupação com a qualidade, com a organização e com os detalhes do trabalho, uma visão das cadeias de trabalho mais ampla que a deles. Essas seriam vantagens competitivas das engenheiras, apesar da sempre possível gravidez seguida do afastamento temporário do trabalho, de ausências devidas ao cuidado com filhos e família, além de certa variação emocional atribuída preconceituosamente

à oscilação hormonal (TPM). Arnaldo, 36 anos, companheiro de Nívia, por exemplo, afirma que “se a pessoa for competente, independente de ela ser homem ou mulher, não vejo problema” (Arnaldo, 17/4/2015). Seu discurso sublinha imparcialidade no julgamento profissional, eclipsando o sexo do profissional e as relações de gênero. O engenheiro Vinicius, 36 anos, assistente de obras na construtora A, traz uma observação mais apurada da questão, compartilhada com alguns(mas) colegas das novas gerações. Ele vai se referir à mesma discriminação de gênero que desafia a inserção e a permanência das engenheiras nas obras, situando-a também como um embate de poder que se dá também com os operários. Na sua percepção, “o peão de obra não vê a mulher como um superior, que pode ensinar algo” (Vinicius, 31/1/2015).

De modo geral, os colegas do sexo masculino e os chefes procuraram se isentar como eventuais causadores de problemas de relacionamento e atitudes discriminatórias contra as engenheiras, transferindo-os para os peões, mestres e encarregados. Insinuaram ou explicitaram uma pretensa brutalidade dos peões, contra a qual as mulheres deveriam ser protegidas, justificando a pequena presença feminina nos canteiros como uma questão de segurança. O depoimento do engenheiro Ronei, 61 anos, coordenador de compras, custo e planejamento na construtora B é um exemplo desse discurso:

Ainda tem certa preocupação de ter o sexo feminino no canteiro de obras porque o serviço é mais bruto, o pessoal é mais bruto também. Acho que as empresas se preocupam mais pela segurança delas. Eu acho que não tem diferença entre homem e mulher desde que você peque no mesmo nível. O sexo feminino é mais preocupado com a qualidade do que está fazendo. (Ronei, 3/9/2015)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada trouxe indícios consistentes sobre a imbricação entre o trabalho – sua organização, seu ritmo, as condições de exercício, as relações de trabalho – e certas práticas de assédio moral e sexual na construção da identidade profissional do engenheiro e da engenheira de obras no segmento edificações habitacionais da construção civil. Nesse segmento, é considerado/a um/a engenheiro/a “de verdade” aquele/a que tem domínio completo da profissão, o que inclui conhecer projetos e obras, resolver todo tipo de problema, técnico ou gerencial, e assumir a responsabilidade total da obra. Ele/a está submetido a forte pressão no exercício de suas atividades, para cumprimento de prazos e custos, dentro dos parâmetros de qualidade e segurança especificados. Os/As engenheiros/as de obra se acostumaram às jornadas prolongadas, ao ritmo intenso, às condições desconfortáveis e muitas vezes insalubres das

obras e a se colocarem à mercê do ritmo e das necessidades da obra, de dia e de noite, em finais de semana e feriados. Eles/as se acostumaram com o linguajar rude, não raro desrespeitoso, dos colegas e principalmente dos chefes, porque consideram que essas situações fazem parte da trajetória profissional de um/a engenheiro/a de obras, sem as quais sua formação prática não estaria completa, nem estaria legitimada a sua identidade profissional. Em outros termos, a identidade profissional do engenheiro de obras também se forja incorporando práticas de assédio moral e sexual, banalizadas em padrões de conduta e comportamento, embora, de forma geral, eles/as não reconheçam essas práticas como tal. Ao contrário, identificam-nas como fazendo parte mesmo do tipo de atividade que desenvolvem, justificam-nas e legitimam-nas e, em decorrência, naturalizam-nas.

Para as engenheiras, crescem-se situações explícitas de discriminação e de violência nos locais de trabalho, dirigidas especificamente ao sexo feminino. É assim que as engenheiras são recorrentemente depreciadas na sua capacidade técnica, o que as faz trabalhar mais do que os engenheiros e aceitar todo tipo de desafio para provar que elas “dão conta” e permanecer na profissão. É assim também que as engenheiras desconsideram a sua gravidez e o direito ao período de licença-maternidade e continuam trabalhando normalmente, em canteiros, escritórios, em casa, não raro levando o recém-nascido com elas para as obras. É assim também que elas devem se mostrar sempre discretas – porém não desleixadas –, afáveis e boas ouvintes, colaboradoras e compreensivas, dando apoio aos engenheiros – na retaguarda de preferência –, sabendo dosar firmeza com suavidade, etc. Caso contrário, elas serão alvo de comentários machistas e preconceituosos, cujo foco tende a ser a sexualidade e a feminilidade, a maternidade, a TPM, reforçando uma suposta inadequação entre o sexo feminino e a engenharia civil em obras. Como definiu uma entrevistada, as exigências sobre as mulheres engenheiras são muito grandes e elas são alvo de constante observação e julgamento, estando submetidas ao paradoxo de, ao mesmo tempo, “ser iguais a eles” e “não ser mulher”.

As vivências das entrevistadas revelaram inúmeros episódios de discriminações de gênero, de assédio moral e sexual, mas a maioria delas não os considera como tal. Ao contrário, entendem que, para se inserirem na profissão com legitimidade, cabe-lhes ver a discriminação e as práticas de assédio como normais, como um tipo de pedágio a pagar pela sua aceitação nessa cultura profissional masculina e machista. Nesse sentido, não espanta o fato de haver tão poucas mulheres trabalhando como engenheiras em construtoras, menos ainda em obras e raríssimas como engenheiras residentes ou coordenadoras de obras. A feminização, particularmente nestes últimos postos de trabalho, enfrenta a cultura profissional masculina forjada na construção de habitações, como pudemos constatar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)*, 2003-2013. Bases *on-line*.
- CASCAES, Tania R. F.; SPANGER, Maria Aparecida F. C.; CARVALHO, Marília G. de; SILVA, Nanci S. A invisibilidade das mulheres em carreiras tecnológicas: os desafios da engenharia civil no mundo do trabalho. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE CIÊNCIA, GÊNERO E TECNOLOGIA, 8., abril 2010, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2010. CD ROM.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/jago. 2012.
- FAULKNER, Wendy. Doing gender in engineering workplace cultures. Observations from the field. *Engineering Studies*, v. 1, n. 1, p. 3-18, 2009. DOI: 10.1080/19378620902721322.
- FEDERAÇÃO INTERESTADUAL DE SINDICATOS DE ENGENHEIROS. Fisenge: duas décadas de lutas e esperança (1993-2013). Rio de Janeiro, Fisenge, 2014. p. 199.
- FEDERAÇÃO INTERESTADUAL DE SINDICATOS DE ENGENHEIROS. *Revista FISENGE em Movimento*, ano 6, n. 13, p. 10-13, abr./jun. 2015.
- FORTINO, Sabine. Coexistência dos sexos (verbete). In: HIRATA, H.; LABORIE, F.; LE DOARÉ, H.; SENOTIER, D. (Org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Unesp, 2009. p. 44.
- HELOANI, Roberto; BARRETO, Margarida. Assédio moral nas relações sociais no âmbito das instituições públicas. In: GEDIEL, José Antônio Peres; SILVA, Eduardo Faria; ZANIN, Fernanda; MELLO, Lawrence Estivalet de (Org.). *Estado, poder e assédio: relações de trabalho na administração pública*. Curitiba: Kairós, 2015. p. 145-162.
- KERGOAT, Daniele. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo (verbete). In: HIRATA, H.; LABORIE, F.; LE DOARÉ, H.; SENOTIER, D. (Org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Unesp, 2009. p. 67.
- LE FEUVRE, Nicky. La féminisation des anciens “bastions masculins”: enjeux sociaux et approches sociologiques. In: GUICHARD-CLAUDIC, Yvonne; KERGOAT, Danièle; VILBROD, Alain (Org.) *L'inversion du genre: quand les métiers masculins se conjuguent au féminin et réciproquement*. Rennes: PUR, 2005.
- MARQUES, Rogério dos S. B. Engenharia e ambiente rural: o gênero na agronomia. In: SEMINÁRIO TRABALHO E GÊNERO, 3., setembro 2010. Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2010.
- PEZÉ, Marie Grénier. Contrainte par corps: le harcèlement moral. *Travail, genre et sociétés*, Paris, n. 5, p. 29-41, 2001.
- RIOS, Roger Raupp. Assédio moral sexual: conceito jurídico e prova. In: GEDIEL, José Antônio Peres; SILVA, Eduardo Faria; ZANIN, Fernanda; MELLO, Lawrence Estivalet de (Org.). *Estado, poder e assédio: relações de trabalho na administração pública*. Curitiba: Kairós, 2015. p. 73-92.
- SALERNO, Mario; TOLEDO, Demétrio G. C. de; GOMES, Leonardo A. V.; LINS, Leonardo Melo. *Tendências e perspectivas da engenharia no Brasil*. Relatório EngenhariaData 2012: Formação e Mercado de trabalho em Engenharia no Brasil. USP/IEA, abril 2013.
- TADIM, Magda Cristina Figueiredo. *A construção de identidade profissional das mulheres engenheiras mecânicas: um estudo de caso com egressas do CEFET-MG*. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2011.

MARIA ROSA LOMBARDI

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil
mr Lombardi455@hotmail.com

TEMA EM DESTAQUE

O "TETO DE VIDRO" NA FRANÇA: O SETOR PÚBLICO É MAIS IGUALITÁRIO QUE O SETOR PRIVADO?

CATHERINE MARRY • SOPHIE POCHIC

TRADUÇÃO Lia Obojes

REVISÃO TÉCNICA Maria Rosa Lombardi

RESUMO

O artigo compara carreiras de mulheres executivas no serviço público e no serviço privado, na França. Na primeira parte, é realizada a revisão das principais abordagens e interpretações oferecidas à questão do teto de vidro na literatura sociológica. Na segunda parte, são explorados os traços comuns e as diferenças marcantes entre as lógicas sociais de construção das desigualdades de carreira sexuadas nos dois setores. O setor público, por muito tempo, pareceu ser um meio mais "igualitário" e aberto às mulheres do que as empresas privadas. Indaga-se, na conclusão, se esse traço distintivo estaria se dissipando.

MULHERES • FRANÇA • SETOR PÚBLICO • SETOR PRIVADO

THE "GLASS CEILING" IN FRANCE: IS THE PUBLIC SECTOR MORE EGALITARIAN THAN THE PRIVATE SECTOR?

ABSTRACT

The article compares the careers of women in top executive and high ranking positions in the public and private sectors in France. The first part presents a review of the main approaches and interpretations offered to the glass ceiling issue in the sociological literature. The second part investigates the common traits as well as the striking differences in the social logic of the construction of gender inequalities in careers, in both sectors. The public sector, for a long time, has seemed to be more "egalitarian" and open to women than private companies. However, in the conclusion, we question if this distinctive characteristic is disappearing.

WOMEN • FRANCE • PUBLIC SECTOR • PRIVATE SECTOR

LE “PLAFOND DE VERRE” EN FRANCE: LE PUBLIC PLUS ÉGALITAIRE QUE LE PRIVÉ?

RÉSUMÉ

Cet article compare les carrières des femmes cadres supérieurs dans les secteurs public et privé en France. La première partie examine les principales approches et interprétations apportées à la question du plafond de verre dans la littérature sociologique; dans une deuxième partie explore, sur la base d'enquêtes récentes, les traits communs notoires aux logiques sociales de construction des inégalités de carrière sexuées dans les deux secteurs puis les différences fortes. Si le secteur public a longtemps paru être un milieu de travail plus « égalitaire » et ouvert aux femmes que les entreprises privées, ce trait distinctif est-il en train de s'estomper?

FEMMES • FRANCE • SECTEUR PUBLIC • SECTEUR PRIVÉ

EL “TECHO DE VIDRIO” EN FRANCIA: ¿EL SECTOR PÚBLICO ES MÁS IGUALITARIO QUE EL PRIVADO?

RESUMEN

El artículo compara las carreras de mujeres ejecutivas en el sector público y en el privado en Francia. En la primera parte se lleva a cabo la revisión de los principales abordajes e interpretaciones relacionados con el tema del techo de vidrio en la literatura sociológica. En la segunda se exploran los rasgos comunes y las marcadas diferencias entre las lógicas sociales de construcción de las desigualdades de carrera sexuadas en los dos sectores. Durante mucho tiempo el sector público pareció ser un medio más “igualitario” y abierto a las mujeres que las empresas privadas. Se indaga en la conclusión si tal rasgo distintivo se estaría disipando.

MUJERES • FRANCIA • SECTOR PÚBLICO • SECTOR PRIVADO

HÁ CERCA DE 30 ANOS, NA FRANÇA E EM OUTROS PAÍSES, AS PESQUISAS SOBRE AS desigualdades de carreiras entre mulheres e homens nas profissões mais qualificadas se desenvolveram muito na sociologia do trabalho e do gênero, ao mesmo tempo em que se generalizava o acesso das mulheres à universidade e às profissões usualmente reservadas aos homens (MARRY, 2004). A figura da mãe educadora, dedicada à carreira do cônjuge e ao sucesso dos filhos dá lugar, em grande medida, à da “burguesa laboriosa” (MOSCONI, 1994). Professoras do ensino superior e pesquisadoras, médicas, advogadas, jornalistas, engenheiras, executivas e funcionárias públicas de alto escalão,¹ delegadas de polícia, musicistas de orquestra saem da sombra e “explodem as linhas de gênero” (SCHWEITZER, 2010). Mas, em nenhum lugar, se vê a igualdade dos empregos e das carreiras. Por toda parte, as mulheres tendem a ser designadas para funções menos prestigiosas e desaparecem ao longo da progressão para as mais altas esferas.

1 N. de R.: Não há correspondente em português para a noção de *cadres*, citada muitas vezes neste artigo. Na França refere-se a uma categoria de trabalhadores que assume funções de comando em diversos escalões da hierarquia de uma empresa ou instituição (supervisores, chefes, gerentes, diretores, etc.). Neste texto, essa noção se refere aos postos de alto comando das empresas públicas e privadas e convencionamos preferencialmente denominar “executivos” do setor privado e “funcionários de alto escalão” do setor público.

A metáfora do *glass ceiling* ou teto de vidro, introduzida nos Estados Unidos no final dos anos 1970 a propósito de executivas em grandes empresas privadas, chama a atenção para os obstáculos invisíveis com os quais elas se deparam para ter acesso a essas posições mais visíveis e mais bem remuneradas (LAUFER, 2004). Os trabalhos de sociologia realizados na França sobre esse tema abrangem hoje uma vasta gama de profissões de nível universitário dos setores público e privado (BUSCATTO; MARRY, 2009). Eles se inscrevem, desde os anos

2000, em um contexto de políticas de igualdade, cada vez mais ativas e impositivas, que se traduzem em objetivos numéricos de feminização dos postos de trabalho mais elevados. As leis que instauram cotas para favorecer o acesso aos cargos decisórios, tanto no setor público como no privado, foram obtidas pela mobilização ativa de mulheres diplomadas (BLANCHARD; BONI-LE GOFF; RABIER, 2013).

Balanços recentes indicam, contudo, o caráter difuso e por vezes redundante desses trabalhos sobre os fatores explicativos do “teto de vidro” nas organizações de trabalho, ligado à falta de perspectiva histórica e comparativa (BUSCATTO; MARRY, 2009; LE FEUVRE, 2016; MARRY, 2016). Este artigo busca responder em parte a essas críticas, propondo uma comparação entre o setor público e o privado na França.

Depois de relembrar, na primeira parte, as principais abordagens e interpretações oferecidas à questão do teto de vidro na literatura sociológica, exploraremos, na segunda parte, com base em pesquisas recentes, os traços comuns às lógicas sociais de construção das desigualdades de carreira sexuadas nos dois setores e, posteriormente, as diferenças marcantes. Por muito tempo, o setor público pareceu ser um meio mais “igualitário” e aberto às mulheres do que as empresas privadas. Esse traço distintivo estaria se dissipando?

AS DESIGUALDADES SEXUADAS DE CARREIRAS: DAS DESVANTAGENS DAS MULHERES AOS PRIVILÉGIOS DOS HOMENS

A interpretação das desigualdades no acesso às mais altas esferas deslocou-se das mulheres e de sua suposta falta de ambição, ligada à sua socialização familiar e às imposições de sua “vida dupla” – interpretação resumida na palavra “autocensura” – para os privilégios concedidos aos homens em todas as etapas da sua vida e em todas as esferas de atividade pelos efeitos da socialização masculina para a dominação. Na família, na escola, nas empresas, nos clubes esportivos ou grupos musicais, eles aprendem a lançar desafios, a combater os rivais (e as rivais), a criar vínculos de amizade e cumplicidade com colegas que os apoiarão em suas carreiras. A despeito da generalização da atividade das mulheres, os homens continuam interiorizando o modelo do *breadwinner* (provedor). Para eles, um “bom” marido e “bom” pai é aquele que devota sua vida ao trabalho e à carreira para garantir o conforto material do lar e a manutenção ou o prosseguimento de sua ascensão social. Esse modelo ainda seduz uma minoria de mulheres diplomadas que garantem um apoio conjugal irrestrito a esses *breadwinner*. É o caso dos diplomatas que são acompanhados das esposas para onde quer que sejam designados (LORIOU, 2009), ou dos conservadores de museu, cujas esposas desempenham o papel de assistentes voluntárias em suas carreiras científicas

(BEZES; JOIN-LAMBERT, 2010). São muito raras as mulheres, por mais brilhantes que sejam, que podem contar com o apoio incondicional de cônjuges donos de casa ou que trabalhem em tempo parcial, que as liberem das contingências da vida doméstica e que lhes garantam apoio voluntário no exercício da profissão (GADEA; MARRY, 2000; WAJCMAN, 1998). Somente mulheres que dispõem de recursos que as distinguem tanto de outras mulheres quanto de homens conseguiram romper o teto de vidro: excelência escolar irrepreensível, educação igualitária, apoio dos parentes próximos e do cônjuge (PIGEYRE, 2001; MARRY, 2004).

Explorando a organização do trabalho e as políticas de gestão da mão de obra nas grandes empresas contemporâneas, outros trabalhos revelam “vieses de gênero” alojados no coração de administrações ou de empresas que restringem o acesso das mulheres às funções mais elevadas (KANTER, 1977; ACKER, 1992; HALFORD; LEONARD, 2000). Eles expõem o papel das normas e práticas organizacionais na construção das desigualdades de carreira entre os sexos (LAUFER, 1982; WAJCMAN, 1998; FORTINO, 2002; LAUFER, 2004). Nos Estados Unidos, Rosabeth Moss Kanter (1977) observava, em uma obra inaugural dos estudos sobre *women in management* (mulheres na gerência), que as mulheres minoritárias entre os *managers* (menos de 15%) se encontravam em uma posição visível de *token* (símbolo) com duas estratégias possíveis: superar-se (mas sem exagerar para não entrar em conflito com os colegas) ou se fundir no grupo dominante (mantendo-se discretas, neutralizando sua aparência); ao mesmo tempo, estavam sujeitas à projeção de estereótipos (a amante, a dama de ferro, a secretária). Ela já enfatizava o papel integrador ou excludente das redes de sociabilidade, observando que os dirigentes têm a tendência a recrutar clones, que os momentos de interação (reuniões, formações, intervalos) são lugares masculinos onde os homens falam de esporte, bebem muito e fazem piada para testar as mulheres. Ela afirmava que, sendo mais de 35%, os minoritários (mulheres ou minorias étnicas) podiam então fazer alianças e interferir na cultura do grupo majoritário, mas que tudo dependia também da “estrutura das oportunidades” de promoção oferecida às profissões femininas.

Na França, os trabalhos pioneiros de Jacqueline Laufer (1982) tiveram como objeto as estratégias profissionais das mulheres em posição de intrusas nos círculos do poder dominados por homens. Ela mostrou as diferentes estratégias identitárias e de carreira das executivas segundo o contexto organizacional, mais ou menos marcado pela cultura masculina e técnica – do alinhamento à cultura masculina à reivindicação da diferença como um recurso para as mulheres, passando pela submissão à ordem dos sexos.

Mais tarde, sintetizando os múltiplos trabalhos internacionais realizados sobre o tema do gênero e das organizações, Joan Acker (2009) destacou a existência de “regimes de desigualdades” para descrever o

conjunto dos processos organizacionais que produzem as hierarquias e as desigualdades de gênero, mas também etnorraciais, em todos os atos de gestão do pessoal: recrutamento, promoção, atribuição e avaliação dos postos de trabalho, controle e supervisão, determinação de salário. Os vieses de gênero inscrevem-se, por um lado, nos procedimentos formais de gestão das carreiras, aparentemente neutros, mas na realidade calcados em um referencial masculino (critérios de idade estritos, mobilidade geográfica permanente, flexibilidade de horário, passagem por postos operacionais, valorização diferenciada dos diplomas, profissões e percursos), que produzem então a discriminação indireta. Mas eles se encontram também nas normas e procedimentos informais de seleção ou de exclusão de pessoas “com potencial” para se tornarem dirigentes (influência de redes de cooptação, qualidades de “bom” gestor: inteiramente disponível, carismático, autoritário, competitivo, etc.). Nessa mesma perspectiva de análise das organizações do ponto de vista do gênero, mas com dados estatísticos, Sophie Pochic (2005), seguindo Bénédicte Bertin-Mourot (1997), destacou, na França, o papel do primeiro diploma nessa segmentação generificada do grupo de executivos: as *grandes écoles*,² como as de engenharia, mais masculinas, são a via privilegiada de acesso para funções de supervisão e para os postos de poder, mas as mulheres vão mais para as universidades, independentemente de seus resultados escolares, e acabam ficando com os postos funcionais e especializados. Resumiremos aqui esses trabalhos à luz da noção de “fabricação organizacional” dos dirigentes; a noção de “fabricação” acentua o caráter dinâmico e processual da seleção e da socialização para alcançar os postos mais altos, que evolui segundo os contextos, ao contrário do caráter estático da metáfora do “teto de vidro” (POCHIC; PEYRIN; GUILLAUME, 2011).

Nos anos 2000, começaram a se desenvolver pesquisas sobre a fabricação de desigualdades entre os sexos na função pública na França, ressaltando as semelhanças, mas também os contrastes, entre os contextos privados e públicos (DONIOL-SHAW; LE DOUARIN, 2005; MILEWSKI, 2004; ALBER, 2013). A função pública aparece com frequência, em uma primeira abordagem, como um contexto *a priori* mais igualitário e propício às carreiras das mulheres, devido às regras que regulam o recrutamento, as remunerações e a promoção profissional. Contudo, trabalhos históricos revelaram que esse princípio de igualdade é relativamente recente, visto que, até meados do século XX, diversos obstáculos jurídicos excluía as mulheres de posições superiores da função pública (RENNES, 2007; AZIMI, 2013). Hoje, apesar da afirmação de um princípio de igualdade entre os sexos e da implementação de políticas que deveriam promovê-la, apesar do movimento de feminização das categorias superiores ligado à elevação do nível de formação das mulheres, a função pública não oferece, na prática, as mesmas oportunidades profissionais aos dois sexos.

2
N. de. R.: O sistema universitário francês se compõe de Universidades, “Grandes écoles” e Escolas especializadas. As “Grandes écoles”, uma especificidade francesa, são escolas de elite, desfrutam de grande prestígio e permitem aos seus egressos aceder automaticamente a postos de comando nas esferas pública e privada.

Os dados de pesquisas recentes³ apresentados a seguir permitem especificar os traços comuns e as diferenças entre o setor público e o privado no que tange às carreiras e ao acesso aos postos de responsabilidade.

COMPARAÇÃO DAS CARREIRAS DOS/DAS DIRIGENTES ENTRE O SETOR PÚBLICO E O PRIVADO

Comparar a situação do “público” e do “privado” é um exercício difícil, pois a heterogeneidade interna é muito grande. Podem-se distinguir pelo menos dois setores dentro do público – a função pública e as empresas públicas –, assim como dentro do privado – o privado não comercial (social e associativo) e as empresas privadas. Além disso, mesmo dentro da função pública, modelos de carreira e níveis de remuneração diferem segundo suas três áreas denominadas “de Estado” (pessoal nos ministérios, prefeituras e escolas), “hospitalar” (pessoal em estabelecimentos de saúde e assistência social) e “territorial” (pessoal alocado nas regiões, estados, outras divisões territoriais), ou mesmo entre secretarias ministeriais. Assim, as gratificações variam muito, e frequentemente de maneira não transparente, entre as diretorias de prestígio de ministérios ligados a funções centrais de Estado (segurança pública, finanças, etc.), onde a hegemonia masculina é extrema, e aquelas, muito mais feminizadas, dedicadas a tarefas do Estado de bem-estar social (educação nacional, saúde, assuntos sociais, etc.).

Dentro do setor privado, os modelos de carreira e os níveis de remuneração dos executivos são igualmente muito variáveis, em função do tamanho das empresas, dos setores de atividade e dos tipos de emprego. Os salários dos operadores do sistema financeiro são incomparavelmente superiores aos dos jornalistas *freelancers*. Além disso, as comparações intersetoriais são raras, devido à compartimentação dos campos de estudo, à falta de estatísticas comparáveis e à dificuldade de realizar pesquisas de campo aprofundadas em meios profissionais tão variados.

As reflexões que apresentamos aqui estão fundamentadas num estudo sobre o “estado da arte” da questão, realizado em 2016 e em mais de vinte anos de pesquisas baseadas em entrevistas e estatísticas, sobre os setores público e privado, que ambas realizamos.

EXECUTIVOS DO SETOR PÚBLICO E DO PRIVADO: DIVERSAS CARACTERÍSTICAS COMUNS UMA FEMINIZAÇÃO CONTÍNUA DA CATEGORIA DOS EXECUTIVOS

Nos dois setores, observa-se uma feminização importante e contínua, desde os anos 1970, da categoria de “executivos e profissões intelectuais superiores”.⁴ Em 2011, segundo o Institut National de la Statistique et des Études Économiques – INSEE –,⁵ existem 39,7% de mulheres nessas profissões, sejam elas do setor público – professoras

3

Entre as quais
nosso relatório.

4

N. de R.: Refere-se à
categoria socioprofissional
francesa “Cadres et
professions intellectuelles
supérieures”.

5

* N. de R.: Órgão oficial
de estatísticas nacionais,
equivalente ao Instituto
Brasileiro de Geografia e
Estatística – IBGE – no Brasil.

de ensino superior e profissões científicas (54,2%), funcionários de alto escalão da função pública (44,2%) – ou no privado – executivos administrativos e comerciais (44,5%), profissões da informação, das artes e do espetáculo (42,3%), profissões liberais (39,5%). A única profissão que resiste a essa feminização é a de engenheiros e técnicos (21,6%), embora sua presença nesses universos técnicos venha se banalizando progressivamente (MARRY, 2004).

As configurações familiares dos casais são igualmente similares. Nos dois setores, as executivas do setor privado e as funcionárias públicas de alto escalão em geral vivem com cônjuges que ocupam postos similares, em situações de homogamia e de “dupla carreira”, o que ocorre menos com seus colegas homens. Além disso, esses casais são muitas vezes “mistos”, um/a pertencendo ao setor público e o/a outro/a ao setor privado, o que torna a comparação ainda mais complexa.⁶

AS FORMAÇÕES “DE EXCELÊNCIA”: BARREIRA NA ENTRADA OU “ABRE-TE SÉSAMO”?

Característica compartilhada nesses universos, os altos funcionários que “fazem carreira” são geralmente dotados dos diplomas mais seletivos na entrada, com uma tirania do diploma inicial muito marcante na França. Embora todas as *grandes écoles* sejam abertas às mulheres hoje, mesmo com resultados semelhantes ou até melhores, elas optam menos pelas formações competitivas (*classes préparatoires, grandes écoles*) e mais por formações universitárias ou por concursos administrativos considerados mais “abertos” (medicina, direito, *Instituts Régionaux d’Administration* [Institutos Regionais de Administração]).

A formação das elites na França permanece masculina, com as escolas de engenharia mais prestigiosas (Polytechnique-Centrale-Mines) acolhendo apenas entre 12% e 18% de mulheres e a *École Nationale d’Administration – ENA –*, 30%. Nesse aspecto, as escolas de agronomia (70%), de comércio (45%) ou a *École de la Magistrature* (85%) são exceção. A orientação em termos de formação explica apenas em parte esses resultados. Consta-se uma vantagem masculina nos concursos do ENA, de Polytechnique e da *École Normale Supérieure*: se as mulheres se candidatam em menor número, elas são ainda menos admissíveis e admitidas.

Dois estudos estatísticos (GADEA; MARRY, 2000; POCHIC, 2005)⁷ permitiram revelar fatores significativos comuns ao setor público e ao privado no acesso às responsabilidades administrativas depois dos 35 anos de idade “com todos os outros aspectos iguais”. O primeiro, pouco surpreendente, é a vantagem dos homens: com perfil igual, 20% deles atingem essas responsabilidades depois dos 35 anos contra 13% das mulheres. O segundo é o trunfo proporcionado às mulheres e aos homens por diplomas de prestígio: 22% das mulheres formadas pelas *grandes écoles* versus 16% das mulheres com um diploma universitário de cinco anos de

6

N. de R.: Casais homogâmicos: cônjuges com níveis social e educacional semelhantes. Casais hipogâmicos/hipergâmicos: cônjuges com níveis social e educacional diferentes entre si.

7

Esses estudos se baseiam nas pesquisas do *Conseil National des Ingénieurs et Scientifiques de France – CNISF* – (órgão regulador da profissão de engenheiro, equivalente ao Conselho Nacional de Engenharia e Agronomia no Brasil), realizada em 1993 e 2002, com mais de uma amostra significativa, incluindo mais de 20.000 engenheiros diplomados e, na pesquisa do TEQ [Trabalho em questões-Executivos], realizada pelo sindicato *Confédération Française Démocratique du Travail – CFDT* –, em 2002, com 6.500 funcionários de alto escalão, amostra representativa do setor público, das empresas públicas e privadas e de associações.

estudos depois do *baccalauréat* ascendem a postos de responsabilidade. Essa taxa atinge 31% para os homens diplomados em *grandes écoles*.

A “MALDITA CONCILIAÇÃO”⁸

Outra constatação estatística, aliada ao interesse de investigar a relação entre *performance* profissional masculina e situação familiar (os homens mais bem-sucedidos eram também pais de muitos filhos, em francês, *pères qui gagnent*), parece desmentir a interpretação corrente de que as dificuldades femininas para fazer carreira são devidas à sua maior dedicação às responsabilidades cotidianas do lar. Entre os executivos, a vida conjugal com ou sem filhos não tem efeito significativo no acesso das mulheres às funções de grande responsabilidade nas empresas. Mas tem entre os homens: 25% dos executivos cujas esposas são donas de casa e dedicadas à carreira deles ascendem a postos de comando contra 17% dos solteiros! Por outro lado, as executivas que resolveram o conflito trabalho-família optando por uma carreira em tempo parcial são fortemente penalizadas: elas são duas vezes menos numerosas naquelas posições, quando comparadas às que trabalham em período integral (respectivamente, 7% e 14%).

Trabalhos realizados com universitários nos Estados Unidos seguem a mesma tendência, mostrando a ausência de vínculo direto, para as mulheres, entre a produção científica e a presença de filhos (COLE; ZUCKERMAN, 1991). É importante, desse modo, tomar distância de interpretações que reforçam “uma representação coletiva das mulheres como indivíduos necessariamente sobrecarregados por tarefas extraprofissionais” (LE FEUVRE, 2016). Outras pesquisas, estatísticas e por entrevistas, mostram entretanto que o conflito entre a família e a carreira é particularmente citado pelas mulheres, especialmente quando as carreiras se tornam mais incertas e mais competitivas, como no caso das profissões acadêmicas. Nos Estados Unidos, um painel com doutorandos/as mostra a amplitude da *baby penalty* ou do *daddy bonus* no começo da carreira (MANSON; WOLFINGER; GOULDEN, 2013). As chances de acesso dos pais a posições de titular depois de um doutorado (percurso conhecido como *tenure track*) são sempre maiores que as das mães: de 35% para aqueles que têm filhos pequenos, de 20% para o conjunto de pais universitários. Entre as mulheres, aquelas sem filhos têm uma probabilidade 30% mais alta que as mães de ter acesso a essas posições. Bernard Zarca (2006) mostra também, a respeito de matemáticos/as na França, marcados pela imagem de “superdotados” e de carreiras elitistas e precoces, que a vida em casal e a maternidade prejudicam as carreiras das mulheres, enquanto a vida familiar tem pouca incidência sobre as dos homens. Depois dos 40 anos, a proporção de mulheres que atingiram a classe A é muito maior quando elas vivem sozinhas (54% contra 30% entre as

⁸

Expressão tomada de um dossiê da revista *Travail, genre et sociétés*, organizado por Hélène Périer e Rachel Silvera, n. 24, 2012.

que vivem com cônjuge e filhos); não é o caso dos homens (68% contra 64%, respectivamente). E a proporção de mulheres na classe A é menor quando elas estão criando ou criaram pelo menos três filhos (24% contra 39% das sem filhos); para os homens é a mesma (63% e 66%). Zarca (2006) remete esse teto de vidro às dificuldades maiores das mulheres de articular o investimento familiar e profissional. As matemáticas que têm filhos pequenos trabalham de fato menos horas por semana que seus homólogos masculinos e sua produtividade científica se ressentem disso.

As observações advindas de modelos estatísticos nada dizem, todavia, do custo subjetivo da carreira para as mulheres com filhos. Os relatos recolhidos com pesquisadores e pesquisadoras em “ciências da vida” (biologia, bioética, zoologia, botânica, genética, etc.) no Centre National de la Recherche Scientifique [Centro Nacional da Pesquisa Científica] – CNRS (MARRY; JONAS, 2005) e com funcionários públicos de alto escalão (MARRY et al., 2015) mostram que esse custo é muito maior para as mães do que para os pais, dada a dificuldade de conciliar a paixão pela profissão e a maternidade. Ainda mais porque elas não podem expressar esse problema em organizações que o ignoram, ou que sequer respeitam os direitos elementares das mães, como o direito de tirar a licença maternidade na íntegra, como observamos mesmo em ministérios muito feminizados. Acrescenta-se a isso que remunerações limitadas, como as de acadêmicas, impedem a delegação das tarefas domésticas a prestadores de serviço pagos e exacerbam o conflito trabalho-família. Por fim, abrir mão do filho é muitas vezes impositivo e fonte de arrependimentos. Ao contrário, os salários dos dirigentes de grandes empresas permitem que as mulheres estejam disponíveis “como os homens”, embora algumas tentem defender organizações do trabalho menos cronófagas (que se alimentam do tempo dos outros), sobretudo dentro de suas equipes. A retórica de empresas abertas à “conciliação” e ao equilíbrio dos tempos se choca muitas vezes com a realidade material de intensificação do trabalho e de reorganizações permanentes (GUILLAUME; POCHIC, 2009).

Mas o resultado mais chocante de todas essas pesquisas é que as mulheres têm sempre, em média, uma carreira menos rápida e bem-sucedida, *seja qual for sua situação familiar*.

PAREDES DE VIDRO E SEGMENTAÇÃO DOS MERCADOS INTERNOS

Tanto no setor privado como no setor público ainda se observa uma segregação profissional horizontal. As carreiras nas quais as mulheres são alocadas ou que elas procuram espontaneamente são menos valorizadas e remuneradas e mais compartimentadas: é o caso do ensino e da formação, dos estudos e pesquisas, dos recursos humanos, da comunicação

e da edição; no setor público, as mulheres estão mais presentes nos serviços sociais do que nas finanças, e os salários (acrescidos das gratificações) são bastante superiores nos ministérios das finanças. E, para qualquer tipo de empregador, comandar o maior número de subordinados é o ofício dominante; ser especialista em uma área é geralmente um ofício secundário e limitado; ser diretor de projeto ou de missão é menos valorizado.

Esses diferenciais de carreira estão ligados também com o peso dos estereótipos que têm um papel importante na avaliação pela hierarquia, tanto no público como no privado. As formações nas *grandes écoles*, onde a presença de homens é hegemônica, física e simbolicamente, supostamente inculcariam uma fome de “poder” e capacidades para a “polivalência”, isto é, de comando em campos muito variados (da cultura ao armamento no público, do comércio à engenharia no privado). Essas formações também se beneficiam de pré-julgamentos positivos sobre a capacidade de “dominar” (gerenciar os conflitos, a competição e as relações de poder). As mulheres precisam superar os pré-julgamentos negativos, tanto nos universos masculinos quanto nos femininos, sobre sua capacidade de “se impor”.

NORMAS DE CARREIRAS E REORGANIZAÇÕES NO “MASCULINO NEUTRO”

Ao contrário do que se pensa sobre os horários dos funcionários, o público e o privado têm em comum o fato de imporem ao seu pessoal de gerência normas de “disponibilidade extensiva”, horários malucos e maleáveis – um executivo não conta as horas. Essas normas rígidas e compartilhadas de “disponibilidade presencial” são particularmente importantes nos postos de comando e em certas funções. As mulheres encontram-se mais em postos de estudo ou de consultoria, onde as normas são mais flexíveis e o trabalho a distância é facilitado pelas tecnologias da informação, o que leva a horas de trabalho às vezes similares, mas menos “visíveis” pela hierarquia.

Tanto no público como no privado, a “mobilidade geográfica permanente” (ou o deslocamento recorrente para trabalhar em outra cidade ou outro país) costuma ser um requisito para o acesso a cargos de direção. Essa norma, mais ou menos rígida, é imposta em função dos ritmos e dos locais determinados pelo empregador: ela varia segundo o tamanho das organizações e as funções (direção de estabelecimentos, no interior ou no exterior). Essa prática é mais ou menos facilitada por certas configurações familiares (duplas carreiras sediadas na região de Paris; raros casais hipogâmicos) e mais ou menos controlada pelo empregador.

A difusão da “nova administração pública”, tanto na França como em outras partes, tende a aproximar os modos de gestão de carreiras entre o setor público e o setor privado (BEZES, 2012). A função pública, de fato, vem se transformando progressivamente e de maneira crescente

desde 2007, no contexto da implementação de reformas sucessivas de políticas e de novas leis orçamentárias, com a transição de uma administração do funcionalismo pela via dos concursos e de remunerações por grades para uma “gestão dos recursos humanos” mais individualizada e personalizada, fortemente influenciada pelas práticas do setor privado. A administração começa assim, por exemplo, a proceder a uma política de identificação e de acompanhamento dos “grandes potenciais” com capacidade para se tornarem dirigentes. Mas as pesquisas realizadas em outras organizações revelaram os vieses de gênero contidos nas regras de detecção e de seleção do potencial, seja em termos de “qualificações” ou de “qualidades” esperadas (LAUFER, 2004; GUILLAUME; POCHIC, 2007).

A preocupação em reduzir as despesas públicas induziu, por outro lado, importantes reorganizações (em particular agrupamentos de direções departamentais), geralmente acompanhadas de redução de créditos e de postos de trabalho; é de se esperar que isso tenha efeitos ambivalentes sobre as desigualdades de carreira, a se julgar pelas conclusões sobre os efeitos de processos similares estudados no setor privado. Nesse setor, as reestruturações podem, ao mesmo tempo, abrir novas oportunidades de promoção para as executivas e revalorizar certas especialidades terciárias feminizadas (recursos humanos, finanças, *marketing*, comunicação). Mas, por outro lado, elas exacerbam as expectativas das organizações quanto à disponibilidade, à adaptabilidade e à flexibilidade dos/as assalariados/as, e acentuam os “imprevistos organizacionais” (encerramento, externalização ou fusão de serviços, fechamentos de sedes e aberturas de filiais) (GUILLAUME; POCHIC, 2009).

COOPTAÇÃO DE CARREIRAS “PRECOSES E TÍPICAS”

Em todos os universos, encontra-se um “percurso de carreira normatizado” para se tornar um líder e ser avaliado como um executivo “com potencial”: ter passado pelas etapas certas no momento certo, ter tido experiências com desafios ou missões estratégicas. Em geral, as etapas-chave devem ser cumpridas “antes dos 40 anos”, com efeitos cumulativos dos atrasos e efeitos de *cliquet* [efeitos de vedação de retrocesso] (LAUFER, 2005; GUILLAUME; POCHIC, 2007).

As mulheres frequentemente correm o risco de se afastar do caminho ideal acompanhando o marido (é mais raro um homem acompanhar a esposa) no exterior ou no interior, às vezes com interrupções de carreira; assumindo funções especializadas ou de período parcial, 80% das vezes consideradas pelas hierarquias como “pausas” na carreira que levam a atrasos ou carreiras atípicas, por vezes irreversíveis.

Mesmo se a carreira no setor público funcionar por concursos internos, pelo menos no início, as “belas carreiras” dependem, assim como no privado, de redes. As promoções e mobilidades acontecem por

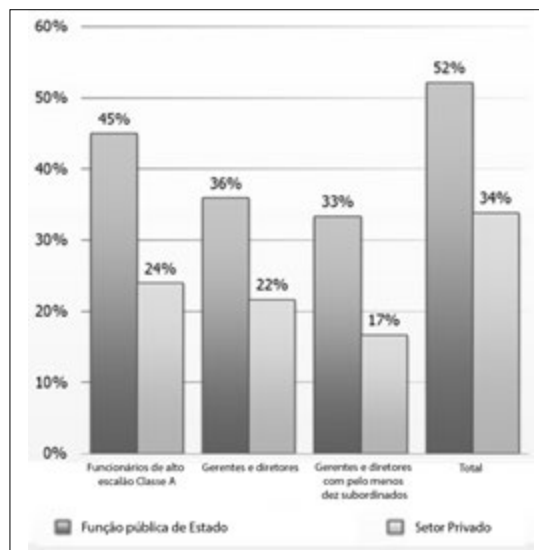
um sistema de recomendações e de cooptação, facilitadas quando se é titular de um diploma de excelência que garante um “potencial natural” e uma rede de apoios. Esse apoio de superiores hierárquicos é obtido com mais facilidade quando se é homem, já que as esferas de poder são majoritariamente masculinas (fenômeno de “homofilia” revelado por Kanter (1977)).

Os setores públicos e privados permanecem, todavia, mundos sociais diferentes.

DIFERENÇAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO, MAIS OU MENOS SENSÍVEIS UM ACESSO ÀS MAIS ALTAS ESFERAS AINDA MAIS DIFÍCIL NO SETOR PÚBLICO

As mulheres representam hoje quase metade (45%) dos altos funcionários da função pública de Estado (excluindo professores, militares e magistrados), uma taxa praticamente duas vezes mais elevada que a taxa de feminização dos executivos do privado (cerca de 25%) (ALBER, 2013). Na função pública, as taxas de feminização dos funcionários classe A e dos funcionários com mais de dez subordinados são superiores às do privado; as que ocupam cargos de chefia no setor público têm um número maior de subordinados (Gráfico 1). Em geral, isso tudo dá a sensação de uma igualdade alcançada no setor público.

GRÁFICO 1
PORCENTAGEM DE MULHERES SEGUNDO HIERARQUIA DE COMANDO NOS SETORES PÚBLICO E PRIVADO. FRANÇA 2006⁹



Amostras: FPE n = 1228 / Privado n = 14369]

Observações: assalariados com ao menos 1 ano de antiguidade das empresas com mais de 20 funcionários (setor privado) e servidores da função pública de Estado (FPE), excluindo professores, militares e magistrados). Dados ponderados.

Fonte: Pesquisas COI e COI-FP 2006 / aba “assalariados”, Estatística Pública DARES-CEE-DGAFP.

9

Fonte: Alber (2013). Esse estudo usa a pesquisa COI - *Changements Organisationnels et Informatisation* [Mudanças organizacionais e informatização] - de 2006, que trata dos setores público e privado, a função pública englobando a função pública de Estado (exceto ensino, magistratura e defesa) e a função hospitalar. O privado trata de empresas de mais de 20 funcionários.

Baseando-se em *odd ratios*, Alex Alber (2013) mostra que, para características iguais (idade, nível de formação, funções exercidas, ritmo de trabalho), uma mulher tem duas vezes menos chances que um homem de ser um funcionário de alto escalão na função pública, a mesma probabilidade que no setor privado. À primeira vista, isso dá a impressão de que é mais fácil para uma mulher “fazer carreira” nesses universos da função pública. Porém, quando se consideram as posições de cargos “de chefia” da função pública (tendo subordinados/as, excluídos os técnicos operacionais e especialistas), a desvantagem em relação aos homens é especialmente pronunciada: na função pública de Estado, uma mulher com os mesmos atributos tem quatro vezes menos chances de ascender a uma posição alta, com subordinados/as, do que um homem (contra uma desvantagem relativa de 1,35 no setor privado para posições equivalentes) (ALBER, 2013). É, aliás, a esse “teto de vidro” no topo dos postos de decisão do governo que se aplicam cotas desde a Lei Sauvadet de 2012.¹⁰

OPORTUNIDADES DE PROMOÇÃO INTERNA MENORES NO PRIVADO

Embora os olhares se dirijam hoje ao “teto de vidro” no topo dos organogramas, existem outros tetos de vidro nas organizações. Outro teto de vidro geralmente desconsiderado é a transição do nível técnico para áreas de gerência e diretoria, por meio de promoção ou de concurso interno. Essa promoção interna (e social) por antiguidade e por formações internas é uma tradição de empresas públicas e administrações públicas que têm dificuldade de se manter no setor privado.

Ainda que também nesse caso se observe uma vantagem masculina na promoção no setor técnico, existem domínios femininos de promoção: a administração de empresas (secretariado, recursos humanos), o comércio ou a saúde (os cargos de comando na saúde, sendo um setor de promoção tradicional para as enfermeiras, embora seletivo e limitado, restrito aos níveis inferiores de gerência) (BOUFFARTIGUE; GADEA; POCHIC, 2011).

Mas, nas empresas (privadas ou públicas), as oportunidades de promoção interna foram bastante reduzidas com a individualização das políticas de gestão de recursos humanos e a restrição das verbas para treinamento e capacitação de pessoal, cada vez mais reservadas unicamente à supervisão. Isso levou a priorizar ainda mais o diploma inicial e a desvalorizar a antiguidade.

Já nas administrações públicas, até o presente, um relativo direito à carreira é mantido pelo estatuto da função pública; as mulheres podem se beneficiar disso desde que tenham um certificado (muitas vezes desvalorizado no ingresso à função ou em concursos internos), que aceitem (em muitos casos) a mobilidade geográfica e não ultrapassem certa idade (apesar da supressão formal dos critérios etários).¹¹

10

N. de R.: Desde 1983, políticas públicas voltadas para a igualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho se sucedem na França. A lei mencionada é das mais recentes e se destaca por enfatizar os níveis mais altos das hierarquias. Entre outras medidas impõe cotas de mulheres nos conselhos de administração das empresas.

11

Do qual a discriminação por idade nos *Établissement Public à Caractère Scientifique et Technologique - EPST* - é um exemplo. É mais difícil ter sucesso no concurso para diretor/a de pesquisa depois dos 45 anos (MARRY; JONAS, 2005).

OS EFEITOS INDIRETOS DA SEGURANÇA NO EMPREGO NO SETOR PÚBLICO

Uma especificidade do setor público com frequência desconsiderada é a garantia da estabilidade no emprego para os servidores estatutários em caso de imprevistos, de carreiras atípicas ou afetadas, ou de licenças longas (doença, disponibilidade, mobilidade externa, mudança com o cônjuge para o exterior). É uma escolha geralmente consciente desde o início, e que não decepciona, sobretudo no fim da carreira.

Essa estabilidade de emprego no setor público produz desse modo menor discriminação em relação aos sêniores, não na progressão, mas no emprego: as funcionárias de alto escalão podem ter a ascensão limitada, podem ser ignoradas, mas pelo menos continuam lá. É uma diferença enorme em relação ao privado, onde a taxa de emprego de sêniores na França é a mais baixa da Europa. Esses sêniores, mesmo muito diplomados, sofrem para conseguir um emprego depois de uma interrupção de carreira devido à imposição de critérios discriminatórios no momento da contratação.

A estabilidade do emprego em um mercado interno pode também favorecer uma tomada de consciência pelas executivas das desigualdades de salário e de carreira em relação aos homens que tiveram a mesma evolução que elas, a mesma formação e que começaram com a mesma idade. Essa tomada de consciência pode se expressar em termos de reivindicações de direito à igualdade, ou até mesmo de queixas por discriminação sexuada.

POLÍTICAS DE IGUALDADE E DE DIVERSIDADE: UMA “NOVA CONVERGÊNCIA”?

Paralelamente à difusão do *new management public* [nova forma de gerência pública], a difusão da “gramática paritária” (BERENI; REVILLARD, 2007) e da retórica do “Estado exemplar” levou ao desenvolvimento de políticas de igualdade profissional na função pública. Nessa área de políticas de igualdade profissional, é inegável que as grandes empresas privadas estão na frente das organizações públicas (LAUFER, 2014). Nas grandes empresas – privadas e públicas –, a Lei Roudy de 1983 sobre a igualdade profissional só teve efeitos relativamente simbólicos, com pouquíssimos planos de ação postos em prática. As políticas de igualdade/diversidade multiplicaram-se desde 2001, em decorrência de um novo contexto legislativo mais restritivo (Lei Génisson, em 2001; Lei Copé-Zimmermann, em 2011; Lei Vallaud-Belkacem sobre a igualdade real, em 2014); e a assinatura de acordos de igualdade profissional aceleraram-se sobretudo a partir de 2012 com a ameaça de sanções financeiras. As grandes empresas se dotaram de selos Igualdade ou Diversidade, desenvolveram políticas de “conciliação” (creches nas empresas, ajudas

financeiras para modalidades de guarda das crianças, licenças paternidade, etc.). Políticas de apoio às carreiras das profissionais se sustentam em ferramentas variadas: redes de executivas, cotas para os Conselhos de Administração, acompanhamento individualizado de tipo *mentoring* ou *coaching*.

Observa-se, nestes últimos anos, uma maior sensibilidade das mais altas funcionárias para a igualdade de oportunidades, tanto no público como no privado; elas se organizam em redes e transformam as organizações de dentro, sob o impulso principalmente dos serviços de recursos humanos feminizados (JACQUEMART; LE MANCQ; POCHIC, 2016). As iniciativas tomadas nas administrações, sob forte influência da União Europeia (programas EQUAL 2000-2006), dependem sobretudo da vontade política de dirigentes, Estados, regiões, prefeituras, universidades e estabelecimentos públicos de caráter científico e técnico. Cartas de normas (regulamento) pela igualdade foram assinadas para a função pública de Estado e missões de implementação de igualdade ou funções de responsáveis pela igualdade foram criadas em algumas administrações, à imagem da Mission pour la place des femmes [Missão pela posição das mulheres] do CNRS.

Como mostrou Cynthia Cockburn (1991), as organizações podem se adaptar e resistir às restrições impostas por essas políticas de igualdade e de diversidade, geralmente promovendo políticas de curto prazo (supressão dos procedimentos mais discriminatórios), e não políticas de longo prazo de transformação profunda da organização do trabalho. Além disso, essas políticas tendem a favorecer unicamente algumas mulheres, com perfis semelhantes aos dos homens, ao mesmo tempo em que aumentam a flexibilidade e as dificuldades das mulheres no nível mais baixo da hierarquia. Certas administrações tiveram inclusive políticas precoces de feminização “pelo alto” do organograma, a exemplo das delegadas de polícia, a fim de dourar a pílula de uma instituição desacreditada. Essas profissões são praticamente as únicas a não ter “teto de vidro” graças à forte vigilância do Estado e a configurações familiares muito particulares. As delegadas são solteiras sem filhos ou casaram com um policial menos graduado que as acompanha em seus deslocamentos (PRUVOST, 2007).

Entretanto, as ações para romper o “teto de vidro” no setor público se aceleraram com a Lei Sauvadet, de 2012, que impõe, entre outras, cotas nos conselhos de administração; mas ela restringe sua ação aos níveis de emprego mais altos (diretores ou diretoras administrativos). Se os selos de diversidade ou acordos de igualdade profissional foram implementados em certos ministérios, ainda existem poucos dispositivos concretos, com exceção daqueles sobre a feminização dos júris e sobre o acesso das mulheres aos cargos de direção. Mas a história ainda é muito recente e as iniciativas parecem se multiplicar.

PERSPECTIVAS RECENTES

Nossa análise comparativa entre estudos sobre os setores público e privado está longe de esgotar as críticas sobre a falta de conhecimento acumulado e de enfoque comparativo das pesquisas sobre o teto de vidro. Ela mereceria desenvolvimentos com foco sobre determinadas profissões e em comparações internacionais. Podemos mencionar as pesquisas em curso conduzidas na Université de Lausanne, sobre as carreiras universitárias – sob a direção de Nicky Le Feuvre – ou sobre as carreiras de magistrados/as – sob a direção de Éléonore Lépinard.

Uma outra evolução do olhar sociológico, a do deslocamento da questão das mulheres em direção à dos privilégios e fracassos dos homens, se confirma. A questão de masculinidades plurais no trabalho e da variedade de trajetórias profissionais masculinas constitui hoje um campo mais reconhecido na França, com discussões inclusive do conceito de “masculinidade hegemônica” de Raywin Connell.

É desejável que se desenvolvam análises geracionais e de acompanhamento longitudinal de carreiras, sobretudo por coortes, que são as únicas que permitem a percepção da dinâmica longa de emancipação ou de regressão das relações de gênero e os momentos chave da exclusão ou de reorientações positivas.

Por fim, o cruzamento do gênero com a classe e a raça/etnia também é feito com mais frequência nas pesquisas mais atuais, como comprova um livro recentemente lançado no Brasil e na França (KERGOAT, 2016). Temos de torcer por trabalhos sobre o “teto de vidro” com o qual se defrontam inevitavelmente as minorias étnicas de ambos os sexos, entre as quais sempre estão em maior desvantagem as mulheres. A função pública é menos discriminatória em relação a elas que o setor privado? Sobre isso, infelizmente, a pesquisa francesa ainda silencia.

REFERÊNCIAS

ACKER, Joan. Gendering organizational theory. In: MILLS, A.; TANCREDE, P. (Ed.). *Gendering organizational analysis*. Newbury Park: Sage Publications, 1992. p. 248-260.

ACKER, Joan. From glass ceiling to inequality regimes. *Sociologie du travail*, v. 51, n. 2, p. 199-217, 2009.

ALBER, Alex. Un plafond de verre plus bas dans la fonction publique?. *Travail, Genre et Sociétés*, n. 30, p. 131-154, 2013.

AZIMI, Vida. La féminisation des administrations françaises: grandes étapes et historiographie (XVIII^e siècle-1945). *Revue Française d'Administration Publique*, n. 145, p. 11-36, 2013.

BERENI, Laure; REVILLARD, Anne. Des quotas à la parité: “féminisme d'État” et représentation politique (1974-2007). *Genèses*, n. 67, p. 5-23, 2007.

BERTIN-MOUROT, Bénédicte. La participation des femmes à l'exercice du pouvoir dans les grandes entreprises: 4 études de cas. *Cahiers du Mage*, n. 1, p. 37-50, 1997.

- BEZES, Philippe. État, experts et savoirs néomanagériaux. Les producteurs et diffuseurs du New Public Management en France depuis les années 1970. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 193, p. 16-37, 2012.
- BEZES, Philippe; JOIN-LAMBERT, Odile. Comment se font les administrations: analyser des activités administratives constituantes. *Sociologie du Travail*, v. 52, n. 2, p. 133-150, 2010.
- BLANCHARD, Soline; BONI-LE GOFF, Isabel; RABIER, Marion. Une cause de riches? L'accès des femmes au pouvoir économique. *Sociétés Contemporaines*, n. 89, p. 101-130, 2013.
- BOUFFARTIGUE, Paul; GADEA, Charles; POCHIC Sophie (Org.). *Cadres, classes moyennes: vers l'éclatement ?*. Paris: Armand Colin, 2011. (collection Recherches)
- BUSCATTO, Marie; MARRY, Catherine. Le plafond de verre dans tous ses éclats: la féminisation des professions supérieures au XXe siècle. *Sociologie du travail*, v. 51, n. 2, p. 170-182, 2009.
- COCKBURN, Cynthia. *In the way of women: men's resistance to sex equality in organizations*. London: Macmillan, 1991.
- COLE, Jonathan R.; ZUCKERMAN, Harriet. Marriage, motherhood and research performance in science. In: ZUCKERMAN, H.; COLE, J. R.; BRUER, J. T. (Org.). *The outer circle*. Women in scientific community. New Haven: Yale University Press, 1991. p. 157-170.
- DONIOL-SHAW, Ghislaine; LE DOUARIN, Laurence. L'accès des femmes aux emplois supérieurs dans la fonction publique: avancées et résistances. L'exemple du ministère de l'Équipement. *Revue Française d'Administration Publique*, n. 116, p. 671-686, 2005.
- FORTINO, Sabine. *La mixité au travail*. Paris: La Dispute, 2002.
- GADEA, Charles; MARRY, Catherine. Les pères qui gagnent: descendance et réussite professionnelle chez les ingénieurs, *Travail, Genre et Sociétés*, n. 3, p. 109-135, 2000.
- GUILLAUME, Cécile; POCHIC, Sophie. La fabrication organisationnelle des dirigeants. Un regard sur le plafond de verre. *Travail, Genre et Sociétés*, n. 17, p. 79-103, 2007.
- GUILLAUME, Cécile; POCHIC, Sophie. What would you sacrifice? Access to top management and the work/life balance. *Gender, Work and Organization*, v. 16, n. 1, p. 14-36, 2009.
- JACQUEMART, Alban; LE MANCQ, Fanny; POCHIC Sophie. Femmes hautes fonctionnaires en France, l'avènement d'une égalité élitiste? *Travail, Genre et Sociétés*, n. 35, p. 27-45, 2016.
- HALFORD, Susan, LEONARD Pauline. *Gender, power and organizations: an introduction*. London: Palgrave Macmillan, 2000.
- KANTER, Rosabeth Moss. *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books, 1977.
- KERGOAT, Daniele. O cuidado e a imbricação das relações sociais. In: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (Org.). *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 17-26.
- LAUFER, Jacqueline. *La féminité neutralisée? Les femmes cadres dans l'entreprise*. Paris: Flammarion, 1982.
- LAUFER, Jacqueline. Femmes et carrières: la question du plafond de verre. *Revue Française de Gestion*, v. 30, n. 151, p. 117-128, 2004.
- LAUFER, Jacqueline. La construction du plafond de verre: le cas des femmes cadres à potentiel. *Travail et Emploi*, n. 102, p. 31-44, 2005.
- LAUFER, Jacqueline. *L'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes*. Paris: La Découverte, 2014. (Collection Repères)
- LE FEUVRE, Nicky. Femmes et sciences, apports et écueils des comparaisons internationales. In: ROGERS, Rebecca; MOLINIER, Pascale (Org.). *Les femmes dans le monde académique: perspectives comparatives*. Rennes: PUR, 2016. p. 65-79.
- LORLIOL, Marc. La carrière des diplomates français: entre parcours individuel et structuration collective. *SociologieS*, p. 1-18, 2009.

MANSON, Mary Ann; WOLFINGER, Nicolas H.; GOULDEN, Marc. *Do babies matter? Gender and family in the ivory tower*. Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, 2013.

MARRY, Catherine. *Les femmes ingénieurs: une révolution respectueuse*. Paris: Belin, 2004.

MARRY, Catherine. Conclusion. In: ROGERS, Rebecca; MOLINIER, Pascale. *Les femmes dans le monde académique: perspectives comparatives*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2016. p. 197-206.

MARRY, Catherine; BERENI, Laure; JACQUEMART, Alban; LE MANCQ, Fanny; POCHIC, Sophie; REVILLARD, Anne. *Le plafond de verre dans les ministères: une analyse de la fabrication organisationnelle des dirigeants.e.s*. Synthèse du rapport de recherche remis à la DGAFP. Paris: DGAFP, 2013. (Études, Recherche et Débats).

MARRY, Catherine; BERENI, Laure; JACQUEMART, Alban; LE MANCQ, Fanny; POCHIC, Sophie; REVILLARD, Anne. Le genre des administrations, la fabrique des inégalités de carrière dans la haute fonction publique. *Revue Française des Affaires, publiques*, n. 153, p. 45-68, 2015.

MARRY, Catherine; JONAS, Irène. Chercheuses entre deux passions: l'exemple des biologistes. *Travail, Genre et Sociétés*, n. 14, p. 69-88, 2005.

MILEWSKI, Françoise. L'inégalité entre les femmes et les hommes dans la haute fonction publique. *Travail, Genre et Sociétés*, n. 12, p. 203-212, 2004.

MOSCONI, Nicole. *Femmes et savoir: la société, l'école et la division des saviors*. Paris: L'Harmattan, 1994.

PERIVIER, Hélène; SILVERA Rachel. Maudite conciliation. *Travail, Genre et Sociétés*, n. 24, p. 25-27, 2012.

POCHIC, Sophie. Faire carrière: l'apport d'une approche en termes de genre. *Formation-Emploi*, n. 91, p. 75-93, 2005.

POCHIC, Sophie; PEYRIN, Aurélie; GUILLAUME, Cécile. Le plafond de verre: d'une vision statique à une vision dynamique des inégalités de carrière dans les organisations. In: DEGENNE, A.; MARRY, C.; MOULIN, S. (Org.). *Les catégories sociales et leurs frontières*. Québec: Presses de l'Université de Laval, 2011. p. 209-239.

PRUVOST, Geneviève. La dynamique des professions à l'épreuve de la féminisation: l'ascension atypique des femmes commissaires. *Sociologie du Travail*, v. 49, n. 1, p. 84-99, 2007.

RENNES, Juliette. *Le mérite et la nature*. Une controverse républicaine: l'accès des femmes aux professions de prestige (1880-1940). Paris: Fayard, 2007.

SCHWEITZER, Sylvie. *Femmes de pouvoir, une histoire de l'égalité professionnelle en Europe (19e-20e siècle)*. Paris: Payot, 2010.

WAJCMAN, Judy. *Managing like a man: Women and Men in Corporate Management*. Cambridge: Polity, 1998.

ZARCA, Bernard. Mathématicien: une profession élitaire et masculine. *Sociétés Contemporaines*, n. 64, p. 41-65, 2006.

CATHERINE MARRY

Socióloga, diretora emérita de pesquisa no Centre National de la Recherche Scientifique – CNRS –, Centre Maurice Halbwachs, Paris, França
marry.catherine@orange.fr

SOPHIE POCHIC

Socióloga, encarregada de pesquisa no Centre National de la Recherche Scientifique – CNRS –, Centre Maurice Halbwachs, Paris, França
sophie.pochic@gmail.com

ANEXOS

LEIS PARA A IGUALDADE NA FUNÇÃO PÚBLICA

1946 : Article 7 du statut général des fonctionnaires

Loi du 7 mai 1982 (égal accès aux emplois publics)

Loi Roudy du 3 juillet 1983 sur l'égalité professionnelle

Loi Génisson du 9 mai 2001

Comité de pilotage pour l'égal accès des femmes et des hommes aux emplois supérieurs des fonctions publics (A. Le Pors et F. Milewski, rapports de 2001, 2003, 2005)

Chartes égalité de 2004 et 2008

23 janvier 2008 : égalité professionnelles dans l'article 1 de la Constitution

Rapport Guégot de 2011

Loi Sauvadet du 12 mars 2012 (III.1 dispositions relatives à l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes et à la lutte contre les discriminations)

Loi égalité femmes-hommes du 4 août 2014

TEMA EM DESTAQUE

PERCORRENDO LABIRINTOS: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS DE ESTUDANTES DE ENGENHARIAS E LICENCIATURAS¹

LINDAMIR SALETE CASAGRANDE •
ÂNGELA MARIA FREIRE DE LIMA E SOUZA

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar trajetórias de estudantes de engenharias e licenciaturas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – e na Universidade Federal da Bahia – UFBA –, considerando possíveis fatores relacionados ao gênero que impactem nesses percursos. A pesquisa foi realizada em duas etapas, sendo a primeira quantitativa e a segunda, na qual foi baseado este artigo, qualitativa, em que foram entrevistadas/os estudantes de Engenharia Mecânica e Civil e Licenciatura em Letras e Matemática das duas universidades. Com o estudo percebeu-se que há diferença nas trajetórias e desafios enfrentados por homens e mulheres que ousam adentrar em universos acadêmicos socialmente percebidos como reduto do sexo oposto. Mulheres na engenharia e homens nas licenciaturas são os mais expostos a preconceitos e discriminações.

ENGENHARIA • LICENCIATURA • HOMENS • MULHERES

TRAVERSING MAZES: PATH AND CHALLENGES OF ENGINEERING AND TEACHING DEGREE STUDENTS

ABSTRACT

This article analyzes the paths of engineering and teaching degree students at the Federal Technological University of Paraná – UTFPR – and at the Federal University of Bahia – UFBA – considering possible factors related to gender that impact these paths. The study was conducted in two stages, the first was quantitative and the second, in which this article was based, qualitative. Mechanical and civil engineering students as well as language and mathematics teaching students from the two universities were interviewed. The study showed that there are differences in the paths and challenges faced by men and women who dare to enter into academic environments socially perceived as the stronghold of the opposite sex. Women in engineering degrees and men in teaching degrees are the most exposed to prejudice and discrimination.

ENGINEERING • DEGREES • MEN • WOMEN

¹ Uma versão preliminar deste estudo foi apresentada no VI TecSoc/Esocite, realizado no Rio de Janeiro em outubro de 2015.

PARCOURIR DES LABYRINTHES: TRAJECTOIRES ET DÉFIS DES ÉTUDIANTS EN INGÉNIERIE ET LICENCES

RÉSUMÉ

Cet article analyse des trajectoires d'étudiants en ingénierie et en licences d'enseignement à l'Universidade Federal do Paraná – UTFPR – et à l'Universidade Federal da Bahia – UFBA –, tenant compte des facteurs possiblement associés au genre qui ont de l'impact sur ces parcours. La recherche a été réalisée en deux étapes: la première, de nature quantitative, et la seconde, source de cet article, de nature qualitative, où ont été interrogés des étudiants des cours d'Ingénierie Mécanique et Civile et de licence d'enseignement en Lettres et en Mathématiques des deux établissements ont été interrogés. L'étude montre des différences dans les trajectoires et défis rencontrés par les hommes et femmes qui osent accéder à des univers académiques socialement perçus comme des bastions du sexe opposé. Les femmes en ingénierie et hommes en licence d'enseignement sont souvent exposés à des préjugés et des discriminations.

INGÉNIERIE • LICENCE • HOMMES • FEMMES

RECORRIENDO LABERINTOS: TRAYECTORIAS Y DESAFÍOS DE ESTUDIANTES DE INGENIERÍAS Y LICENCIATURAS

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar trayectorias de estudiantes de ingenierías y licenciaturas en la Universidade Tecnológica Federal do Paraná –UTFPR– y en la Universidade Federal da Bahia –UFBA–, considerando posibles factores relacionados al género que impacten en estos recorridos. La investigación se llevó a cabo en dos etapas, siendo la primera cuantitativa y la segunda, en la que se basó este artículo, cualitativa; en ambas se entrevistaron estudiantes de Ingeniería Mecánica y Civil y de Licenciatura en Letras y Matemáticas de las dos universidades. Por medio del estudio es posible darse cuenta que hay diferencia en las trayectorias y desafíos enfrentados por hombres y mujeres que osan ingresar en universos académicos socialmente percibidos como reductos del sexo opuesto. Mujeres en ingeniería y hombres en licenciaturas son los más expuestos a prejuicios y discriminaciones.

INGENIERÍA • LICENCIATURA • HOMBRES • MUJERES

UMA REALIDADE QUE VEM SENDO DISCUTIDA HÁ DÉCADAS ENTRE FEMINISTAS E ESTUDIOSAS das relações de gênero na sociedade em geral, no mundo do trabalho e, mais recentemente, no campo da Ciência e Tecnologia é a persistência de hierarquias entre os gêneros no conhecimento, no trabalho, nas relações cotidianas, que aparecem, por exemplo, quando se estabelece socialmente que as profissões mais valorizadas social e financeiramente são destinadas predominantemente aos homens, ou quando as mulheres aumentam sua inserção em determinadas profissões e estas perdem seu *status* diante da sociedade, passando a ser menos valorizadas. No Brasil, estudos como os de Velho (2006), Lombardi (2006a, 2006b), Lima (2013), Cabral (2006), Melo e Lastres (2006), dentre outros, sustentam a discussão sobre questões que associam o gênero à ciência e tecnologia, o que também ocorre em diferentes contextos, como mostram os trabalhos de Schiebinger (2014), Sedeño (2001) e Maffia (2002). Assim, o presente estudo se articula com outros no contexto brasileiro, no sentido de compreender como vem ocorrendo a participação feminina nos cursos universitários que levam a carreiras mais valorizadas socialmente, tais como as engenharias.

Com base nesse argumento pensamos a pesquisa aqui apresentada. Decidimos fazer um estudo comparativo entre as engenharias – profissões valorizadas socialmente e redutos masculinos – e as licenciaturas – carreiras cuja importância tem pouco reconhecimento, pelo menos no aspecto financeiro, por parte de governos e sociedade, e constituem

redutos femininos. A inquietação acerca de como ocorria essa escolha e do motivo de tal diferenciação ainda permanecer foi fator motivador para a pesquisa. A escolha dos cursos se deu pelo fato de serem ofertados nos três *campi* aqui pesquisados e, no caso das engenharias, em função de a Mecânica ser um dos cursos com menor participação feminina e a Civil ter se constituído como a engenharia mais atrativa para as mulheres. Para as licenciaturas, optamos por um curso na área das exatas, a Matemática, que supostamente é uma disciplina masculina, e pelo curso de Letras, que está inserido na área da linguagem e, partindo do mesmo pressuposto, seria reduto feminino. Com a análise desses cursos, acreditamos poder contribuir para a construção de um panorama interessante acerca da participação masculina e feminina em áreas mais atrativas ou receptivas a um dos sexos do que ao outro.

A escolha das universidades se deu devido ao vínculo das pesquisadoras com as duas instituições, sendo que o fato de estarem localizadas em regiões brasileiras com culturas bastante distintas nos beneficiou e também estimulou na proposição desta pesquisa. A Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – localiza-se na Região Sul do país, que foi colonizada por descendentes de europeus que trouxeram consigo sua cultura, seus modos de viver e de pensar. Já a Universidade Federal da Bahia – UFBA – está inserida no Nordeste brasileiro, com um *campus* situado em Salvador, a capital com maior incidência de negros no país, marcada fortemente pela cultura africana. Com base nisso, tentamos encontrar similaridades e contrastes sobre a participação masculina e feminina nas duas universidades, bem como identificar se a questão cultural interfere nessas escolhas.

Inicialmente pensamos em pesquisar os dois *campi* localizados nas capitais, porém, no decorrer do projeto, resolvemos incluir no estudo também o *campus* Pato Branco, da UTFPR, pois os cursos selecionados também são ofertados nessa cidade. Ao agregar à pesquisa esse *campus*, acrescentamos mais um cenário ao projeto, uma vez que o mesmo está encravado no sudoeste paranaense.

Assim iniciamos a pesquisa para o estágio pós-doutoral com a finalidade de analisar a participação feminina e masculina nos cursos de engenharia e licenciatura nas duas universidades selecionadas. Neste artigo trazemos uma parcela dos resultados desse estudo, estabelecendo como objetivo analisar as trajetórias de pessoas matriculadas nas engenharias e licenciaturas das duas universidades. Tentaremos evidenciar as dificuldades e facilidades que a vida acadêmica impõe a uns/umas e não a outros/as. Com isso esperamos contribuir para a compreensão dos motivos que levam os cursos de engenharia a terem baixo número de mulheres em seu corpo discente e, por consequência, docente.

2

No capítulo intitulado “Quem faz engenharia e licenciatura na UTFPR? Análise sob a perspectiva de gênero”, que compõe o livro *Entrelaçando gênero & diversidade: matizes da divisão sexual do trabalho*, a ser publicado pela editora da UTFPR em 2017, serão apresentados os dados quantitativos sobre a presença feminina nos cursos de engenharia e licenciatura da UTFPR, considerando os 13 *campi* que compunham a instituição no ano da pesquisa. Um dos principais dados dessa etapa da pesquisa é que as mulheres são a minoria nos cursos de engenharia, compondo apenas 16,1% das matrículas em Curitiba e 29,2% no total dos *campi*, e a maioria nos cursos de licenciatura, perfazendo 55,2% na capital e 60% quando considerados todos os *campi*.

3

Esse método de coleta de dados apresentou pontos positivos e negativos. Como pontos positivos destacamos a possibilidade de envolver um número maior de participantes. A entrevista presencial limita esse número devido ao deslocamento dos/as participantes e do/a pesquisador/a, bem como o tempo necessário para a realização e a transcrição da mesma. Com esse aumento pode-se ter um panorama mais amplo acerca do objeto estudado. Destaca-se ainda que os/as participantes podiam responder de onde estavam e no momento que melhor lhes aprovesse. Como pontos negativos apontamos que cerca de 50% dos/as participantes abandonaram a pesquisa após a primeira rodada de perguntas, sem aprofundar a entrevista. Ressalta-se ainda a impossibilidade de se analisar a linguagem corporal dos/as participantes no momento da entrevista. Porém, mesmo com esses percalços, o instrumento se mostrou viável e apresentou dados relevantes para o alcance do objetivo proposto para a pesquisa.

4

As perguntas abertas iniciais foram: 1) Quais os motivos/razões que levaram você a escolher este curso? 2) Você pensou em outra/s

CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa, realizada em 2014, foi composta por duas etapas. A primeira, de cunho quantitativo,² baseou-se nos dados oficiais das duas universidades pesquisadas. Para a segunda etapa, que teve enfoque qualitativo, nos valem de um instrumento experimental, ao qual denominamos de “entrevista virtual”,³ enviado por *e-mail* a todos/as os/as estudantes dos cursos e *campi* selecionados. Tratava-se de um formulário contendo a apresentação da pesquisa e seus objetivos, um quadro para levantamento dos dados socioeconômicos dos/as participantes e cinco perguntas abertas,⁴ nas quais não havia nenhuma referência às questões de gênero, pois o objetivo era direcionar o mínimo possível as respostas. Com base nas respostas às perguntas iniciais, foram elaboradas outras para aprofundar a entrevista,⁵ agora direcionando para a questão de gênero, que era o foco da pesquisa.

A distribuição dos estudantes por sexo nos cursos e instituições selecionados para esta pesquisa é apresentada nas tabelas 1 e 2. Observa-se que as mulheres são a minoria nas engenharias pesquisadas, não chegando a 15% dos alunos da Engenharia Mecânica em todos os *campi* (Tabela 1). A participação feminina na Engenharia Civil é sensivelmente superior àquela verificada na Engenharia Mecânica, porém sempre abaixo da metade do total de estudantes do curso. O *campus* Pato Branco chama a atenção pelo fato de, na Engenharia Civil, os números relativos à participação masculina e feminina serem muito próximos, com as mulheres correspondendo a 48,3% do total de estudantes no final de 2013, mas é uma exceção. Os dados apresentados nesses cursos convergem com aqueles encontrados em outros estudos realizados em nível nacional (CARVALHO; CASAGRANDE, 2011; CARVALHO, 2008; CASAGRANDE et al., 2004; LOMBARDI, 2006a, 2006b; CABRAL, 2005; LIMA E SOUZA, 2011; SOBREIRA, 2006; FARIAS, 2007; dentre outros).

TABELA 1
ESTUDANTES DAS ENGENHARIAS, POR CURSO E SEXO, SEGUNDO INSTITUIÇÃO - 2013

INSTITUIÇÃO	ENGENHARIA MECÂNICA						ENGENHARIA CIVIL					
	HOMENS		MULHERES		TOTAL		HOMENS		MULHERES		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
UTFPR – <i>campus</i> Curitiba	646	85,1	113	14,9	759	100,0	102	67,5	49	32,5	151	100,0
UTFPR – <i>campus</i> Pato Branco	314	86,3	50	13,7	364	100,0	194	51,7	181	48,3	375	100,0
UFBA	387	90,0	43	10,0	430	100,0	718	75,0	240	25,0	958	100,0

Fonte: Registros das Instituições. Elaboração própria.

No que se refere às licenciaturas (Tabela 2), observa-se que os números diferem em relação às engenharias. Em Letras, as mulheres são a maioria nos três *campi* pesquisados, configurando o curso como um reduto feminino. Em Matemática, observa-se que apenas o *campus* Pato Branco tem predominância feminina, enquanto nos demais prevalece a presença masculina. Embora a porcentagem de mulheres nesse curso seja superior àquelas encontradas nas engenharias, pode-se dizer que este se mantém como um curso masculino. Com base nesses dados poderíamos concluir que as mulheres são menos afeitas às ciências exatas, mas essa conclusão seria precipitada, uma vez que não considera a forma como esses números foram construídos. A maneira como se estimulam mais os meninos a desenvolverem habilidades de raciocínio, a participarem de brincadeiras mais ativas e criativas, a experimentarem mais e as meninas a se conterem, a desenvolverem habilidades relacionadas com o cuidado, com o afeto certamente interfere nesses números (VELHO, 2006; CASAGRANDE, 2011). Analisar exclusivamente a quantidade sem levar em conta os contextos social, histórico, financeiro, familiar e cultural é, no mínimo, irresponsável.

opção/ões de curso? Se sim, indique qual/is. 3) Você percebe algo que dificulte a permanência sua ou de seus/suas colegas no curso? Se sim, quais. 4) Você percebe algo que facilite a permanência sua ou de seus/suas colegas no curso? Se sim, quais. 5) Como você se vê daqui a dez anos?

5

Em média foram três rodadas de perguntas e respostas aos/as estudantes que se dispuseram a complementar a entrevista.

TABELA 2
ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS, POR CURSO E SEXO, SEGUNDO INSTITUIÇÃO - 2013

INSTITUIÇÃO	LICENCIATURA EM LETRAS						LICENCIATURA EM MATEMÁTICA					
	HOMENS		MULHERES		TOTAL		HOMENS		MULHERES		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
UTFPR - <i>campus</i> Curitiba	74	31,4	162	68,6	236	100,0	48	55,2	39	44,8	87	100,0
UTFPR - <i>campus</i> Pato Branco	55	24,1	173	75,9	228	100,0	26	32,5	54	67,5	80	100,0
UFBA	324	27,7	846	72,3	1170	100,0	174	66,4	88	33,6	262	100,0

Fonte: Registros das Instituições. Elaboração própria.

No total, 158 estudantes responderam à pesquisa, sendo 73 homens e 85 mulheres (Tabela 3). O *campus* Curitiba da UTFPR teve o maior número de respondentes (61), com a Engenharia Mecânica fornecendo o maior número de respostas (24). Na UFBA – Salvador e UTFPR *campus* Pato Branco, o curso com maior adesão foi de Engenharia Civil, com 19 e 16 respostas, respectivamente. A adesão feminina foi levemente superior quando se considera o total da pesquisa e inferior no que tange aos cursos de engenharia; entretanto, tendo em vista que as mulheres são a minoria dos/as discentes das engenharias, podemos concluir que elas foram significativamente mais aderentes à pesquisa do que os homens.

TABELA 3
PARTICIPANTES DA PESQUISA, POR INSTITUIÇÃO E SEXO, SEGUNDO CURSO - 2014

CURSO	UTFPR - CURITIBA			UTFPR - PATO BRANCO			UFBA - SALVADOR			TOTAL		
	HOMENS	MULHERES	TOTAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL
Lic. em Letras	4	6	10	2	10	12	2	9	11	8	25	33
Lic. em Matemática	3	9	12	2	4	6	7	6	13	12	19	31
Eng. Civil	7	8	15	6	10	16	13	6	19	26	24	50
Eng. Mecânica	13	11	24	6	3	9	8	3	11	27	17	44
Total	27	34	61	16	27	43	30	24	54	73	85	158

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Ao compararmos os dados da Tabela 3 com aqueles apresentados na Tabela 4, percebemos que as mulheres, em números absolutos, são minoria entre os/as participantes da pesquisa nos dois cursos de engenharia das instituições pesquisadas, mas constituem a maioria quando se considera o percentual sobre o total de matriculadas em todos os *campi*. A razão para a maior aderência proporcional de meninas/moças/mulheres futuras engenheiras ao projeto não foi possível de identificar e também não era o objetivo da pesquisa. Entretanto, pode-se pensar que o tema proposto no projeto foi mais atraente para elas, talvez pelo fato de serem as que sofrem os impactos das desigualdades de gênero nas engenharias. Fato semelhante ocorre quando consideramos as licenciaturas. Apenas em Letras no *campus* Curitiba (Tabela 4) a participação percentual masculina foi superior à feminina.

TABELA 4
PORCENTAGEM DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA NO TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS, POR INSTITUIÇÃO E SEXO, SEGUNDO CURSO

CURSO	UTFPR - CURITIBA			UTFPR - PATO BRANCO			UFBA - SALVADOR			TOTAL		
	HOMENS	MULHERES	TOTAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL
Lic. em Letras	5,4	3,7	4,2	3,6	5,8	5,3	0,6	1,1	0,9	1,8	2,1	2,0
Lic. em Matemática	6,2	23,1	13,8	4,2	15,4	3,4	4,0	6,8	5,0	4,8	10,5	7,2
Eng. Civil	6,8	16,3	10	3,1	5,5	4,3	1,8	2,5	2,5	2,6	5,1	3,4
Eng. Mecânica	2,0	9,7	3,3	1,9	6,0	2,5	2,1	7,0	2,6	2,1	8,2	2,8

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Percebe-se que o percentual de participantes nesta pesquisa em relação ao total de alunos matriculados é baixo, indicando que, do ponto de vista estatístico, a pesquisa não tem maior representatividade; porém, como o que nos interessava nessa etapa da pesquisa não era o quantitativo e sim o qualitativo, o que os/as participantes relataram, mesmo que se refira a apenas um/a participante, já aponta para certas representações que podem se concretizar em uma “parede” a mais no labirinto acadêmico e é significativo para uma análise global. Evidentemente os dados

aqui apresentados não podem ser generalizados, mas revelam ideias e possíveis manifestações de assimetrias de gênero no campo simbólico, que podem representar verdadeiros labirintos que os/as participantes desta pesquisa precisam percorrer até conseguir sua titulação.

No quesito cor/raça/etnia⁶ dos/as participantes, os números da pesquisa apontam que a UTFPR apresenta em seu quadro uma maioria absoluta de brancos/as. Nas licenciaturas, apenas três estudantes se autodenominaram pardos/as e dois negros/as. Na UFBA a predominância nas licenciaturas foi de pardos (cinco homens e seis mulheres) e negros (quatro homens e seis mulheres). Apenas duas estudantes se autodenominaram brancas. Esse fato pode ser explicado quando se considera que a Bahia é o estado brasileiro com maior índice de negros/as e é o segundo em número de autodeclarados/as pardos/as em sua população, enquanto o Paraná tem em sua história a predominância de colonizadores de descendência europeia.

Porém, ao lançar o olhar para as engenharias, nos deparamos com um cenário instigante. O quadro de participantes da pesquisa da UTFPR não se alterou no quesito aqui analisado, ou seja, a UTFPR continua tendo um alunado predominantemente branco. Apenas dois homens e três mulheres se autodeclararam pardos/as e nenhum/a estudante de engenharia dos dois *campi* afirmou ser negro/a. Já no que se refere à UFBA, percebe-se uma mudança em relação às licenciaturas. Nos dois cursos de engenharia dessa universidade tivemos o seguinte panorama: oito estudantes brancos/as (sete homens e uma mulher); quatro negros/as (três homens e uma mulher); e 16 pardos (11 homens e cinco mulheres). Observa-se, portanto, que a quantidade de negros/as é inferior à de brancos nesses cursos, especialmente na Engenharia Civil, em que seis estudantes se declaram brancos (cinco homens e uma mulher), enquanto na Engenharia Mecânica dois estudantes fizeram essa mesma afirmação. Nos dois cursos a predominância foi de pardos (oito em cada curso). Com base nesses dados, podemos afirmar que cursos mais valorizados social e financeiramente apresentam maior incidência de discentes brancos. Qual a razão disso? Por que temos menos negros/as nesses cursos? São perguntas que permanecerão sem resposta neste estudo.

No que tange à renda familiar dos/as participantes, temos um quadro que aponta para uma elitização dos cursos de engenharia em relação aos de licenciatura. Na Engenharia Civil, a renda familiar da maioria dos/as estudantes curitibanos que participaram da pesquisa está acima de R\$ 1.501 e, no caso dos patobranquenses, varia entre R\$ 1.501 e R\$ 5.000. As famílias dos estudantes de Salvador apresentam renda acima de R\$ 5.000. Quanto à Engenharia Mecânica, a maioria das famílias dos/as estudantes de Curitiba e Salvador tem renda superior a R\$ 5.000. Em Pato Branco a faixa de renda familiar predominante é entre R\$ 1.501

⁶ As análises acerca da cor/raça/etnia e renda familiar dizem respeito apenas às informações sobre os/as estudantes que responderam à pesquisa. Não tivemos acesso a dados sobre estes quesitos referentes a todos/as estudantes das instituições.

e R\$ 5.000. Ou seja, na amostra da Bahia, a predominância é de famílias com renda superior a R\$ 5.000 nos dois cursos pesquisados, caracterizando famílias com condição financeira razoavelmente boa. Esses resultados levam ao questionamento dos motivos pelos quais estudantes oriundos de famílias com renda familiar inferior não estão matriculados/as nesses cursos. Os dados apontam, portanto, para uma elitização dos cursos de engenharia nas duas universidades.

Já para as licenciaturas observa-se um quadro diferente. No curso de Letras a renda familiar varia de acordo com o *campus*. Em Curitiba a predominância é de estudantes de famílias com renda superior a R\$ 1.500 e, em Pato Branco, entre R\$ 500 e R\$ 5.000. Em Salvador, a maioria das famílias dos/as estudantes de Letras sobrevive com renda inferior a R\$ 1.500. No curso de Matemática, verificou-se uma similaridade entre os três campos, com a predominância de renda entre R\$ 1.501 e R\$ 5.000. Há uma nítida diferença de classe⁷ entre estudantes de Letras do Paraná e da Bahia, bem como entre estudantes de Letras e Engenharia, de modo especial na UFBA.

Proporcionalmente ao número de estudantes matriculados/as nas universidades pesquisadas, a adesão foi pequena, mas forneceu dados interessantes que permitiram traçar um perfil acerca das escolhas pelos cursos de engenharia e licenciatura, das dificuldades de acesso e permanência⁸ no meio universitário, dos preconceitos e discriminações sofridos pelos/as estudantes, das expectativas futuras, do impacto da maternidade e da paternidade na vida acadêmica e profissional, dentre outros aspectos importantes da vida acadêmica. Aqui apresentaremos alguns dados da pesquisa que proporcionam uma visão geral dos resultados.

7

A renda familiar é um dos critérios utilizados para definir a pertença a classe social.

8

Neste artigo, o termo permanência é utilizado em oposição ao conceito de evasão, compreendida como um fenômeno complexo que envolve fatores históricos, políticos, econômicos, sociais e psicológicos, entre outros, conforme Kira (1998). Significa, no contexto deste estudo, continuidade dos estudos universitários. Dificuldades de permanência significam obstáculos que estudantes enfrentam para concluir o curso universitário.

9

Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelos/as próprios/as participantes.

A ESCOLHA DOS CURSOS

Dos motivos mencionados pelos/as estudantes para a escolha do curso universitário, o mais apontado foi a vontade própria. A maioria afirmou que não houve interferência de outras pessoas para essa escolha, porém muitos/as indicaram que, após a opção ser feita, obtiveram o incentivo dos familiares. Fato importante a se destacar é que, entre esses familiares, foram indicados pais, irmãos, tios e primos; as mulheres das famílias raramente foram citadas, por ambos os sexos. Na fala de Bruno⁹ fica evidente a presença masculina entre as pessoas que influenciaram sua escolha. Nenhuma mulher foi citada. Pode-se imaginar que, quando ele fala em família, as mulheres estão inclusas, entretanto de forma oculta. Restou-nos a indagação dos motivos que levaram a esse silenciamento e invisibilidade das mulheres das famílias. Onde elas estavam? Por que não foram lembradas? Elas realmente não tiveram importância?

Quando perguntamos sobre a influência de familiares nas escolhas acadêmicas, tivemos respostas interessantes dos sujeitos da pesquisa. Bruno (Engenharia Mecânica, Pato Branco) mencionou: “Tio, e alguns primos (todos engenheiros) a família também apoiava a escolha pela engenharia”.

Já no relato de Agatha percebe-se com nitidez a influência do pai sobre sua escolha acadêmica. Entretanto, deve-se destacar que a estudante ofereceu uma certa resistência em afirmar categoricamente a interferência do pai, porém acabou reconhecendo que a opinião dele foi decisiva. Velho e Leon (1998) apontam o pouco incentivo dos familiares como um fator de grande influência para a escassa presença feminina nas engenharias. Dessa forma, o pai de Agatha contrariou esse argumento ao incentivá-la a fazer essa escolha.

R: A principal influência que tive em minha família foi a do meu pai, pois este era um dos desejos dele, conversamos diversas vezes até o momento em que aceitei iniciar um curso da área de engenharia.

P: Você foi convencida por ele?

R: Acredito no poder de decisão através de nossas escolhas, mas sim, meu pai exerceu forte influência nessa escolha, pois quando aceitei cursar engenharia mecânica, eu estava cursando História há um ano e meio (quando manifestei meu interesse por história ele me disse “Eu não quero que você vá”, mas eu insisti e fui) claro meu pai me ajudava, mas sempre falava sobre outras opções na área de exatas até quando aceitei cursar engenharia mecânica (e sim, ele ficou muito feliz quanto aceitei a ideia de trocar de área). (Agatha, Engenharia Mecânica, Pato Branco)

Diversas alunas dos cursos de engenharia dos três *campi* mencionaram que ouviram comentários de estranheza pela sua escolha, como se engenharia não fosse curso para elas. As pessoas pensam que “as mulheres não têm capacidade intelectual para engenharia” nos relata Julia Maria, estudante de Engenharia Civil de Curitiba. Comentários como “nossa, mas esse curso é muito difícil” (Ana, Engenharia Mecânica, Curitiba) são ouvidos apenas por mulheres das engenharias.

O depoimento de Maira é marcante, pois evidencia a ideia de que ela precisaria de ajuda para poder se manter no curso e posteriormente se inserir no mercado de trabalho e esse foi o foco das preocupações familiares. O que aparentemente era um cuidado familiar com o futuro de Maira, traz nas entrelinhas a ideia de que ela não seria capaz de enfrentar sozinha essa caminhada e, por ser mulher, precisaria de alguém que a ajudasse.

P: Teve alguém que te incentivou ou influenciou a escolher este curso?

R: Não, na verdade tentaram me influenciar a não fazer.

P: Por que te desestimularam? Quem o fez?

R: Por ser considerado o estereótipo de curso “masculino”, meu pai me desestimulou, e em geral minha família, por não ter ninguém nessa área que pudesse me ajudar, ou aconselhar. Mas quando decidi prestar vestibular para esse curso, tive apoio de todos. (Maira, Engenharia Civil, Salvador)

Também causa estranheza o fato de homens escolherem licenciatura em Matemática. No senso comum, para fazer Matemática a pessoa precisa ser inteligente e, se é inteligente, deveria cursar algo mais valorizado social e financeiramente como as engenharias. Esse argumento fica evidente no depoimento de Elias (Matemática, Salvador):

O que eu consigo depreender dos comentários que já ouvi é que, em geral, as pessoas consideram um aluno de licenciatura em Matemática uma pessoa inteligente, mas que, até por isso mesmo, deveria estar fazendo algum curso que desse mais retorno financeiro. A maioria não compreende o porquê de alguém resolver fazer um curso de Matemática, o qual, no entender delas, é um curso difícil e com pouco retorno financeiro, ou seja, um curso cujo custo/benefício é bastante ruim. Até agora, ninguém me chamou de maluco, mas fico com a sensação de que muitos me consideram um sujeito sem ambição, alienado, sem apego às questões materiais, opinião escondida em comentários como: “É... você gosta de estudar mesmo, né? Fazer um curso desse, só pra quem gosta mesmo...”

A opção de um homem pela licenciatura em Letras também causa espanto de modo especial nos *campi* da UTFPR, que tem tradição na área tecnológica. O próprio curso de Letras sofre preconceito, pois, para muitos, essa universidade não é o lugar dele. Alex evidencia em seu depoimento a estranheza que gera a escolha por Letras na UTFPR, porém destaca que, após sua insistência e entrada no curso, seus familiares passaram a admirá-lo e demonstram orgulho de ter um futuro professor em sua família.

P: Teve alguém que te influenciou ou estimulou a fazer este curso?

R: Apenas os meus professores, aliás, meus pais queriam que eu fizesse um curso voltado para as exatas, já que a UTFPR traz muitas opções de engenharias...

P: São cursos bastante diferentes do que você escolheu. Como foi a reação deles quando você comunicou a decisão?

R: Agora eles me apoiam, quando os amigos do meu pai vão lá em casa ele sempre comenta que eu curso Letras e serei professor, sinto que ele tem orgulho... (Alex, Letras, Pato Branco)

A maioria dos/as estudantes de engenharia apontou que um dos incentivadores a seguir essa carreira foi o fato de gostarem da área de exatas. O amor e aptidão pela Matemática e Física influenciaram e definiram a escolha. Nenhum/a estudante de engenharia afirmou não gostar das exatas. Embora estudos como o de Marcia Barbosa de Menezes e Ângela Maria Freire de Lima e Souza (2013) e de Maria Rosa Lombardi (2006a) apontem que em determinados ambientes e contextos acadêmicos ainda permanece a crença de que as mulheres têm menos aptidão ou apreço por matemática, ou que as exatas não representam um espaço acolhedor para as mulheres, esse não foi o caso das participantes desta pesquisa. Assim, apesar de certos testes internacionais como o Pisa apresentarem como resultado menor desempenho das mulheres em Matemática, conforme afirmam Menezes e Lima e Souza (2013, p. 4), com base no argumento de Fine (2010), “testes usados para medir as capacidades e habilidades matemáticas estão generificados” e, portanto, devem ser problematizados antes de tomar seus resultados como a expressão única da verdade. O “amor pelas exatas” fica evidente nos depoimentos tanto de homens quanto de mulheres, como no caso de Bruno e Fernanda. Ela agrega à sua fala o fato de a carreira de engenheira oferecer-lhe a expectativa de ter um futuro bom, com boa remuneração, ideia compartilhada com Maria. Já Bruno acrescenta o fato de gostar de máquinas como relevante para a sua escolha.

P: Quais os motivos/razões que levaram você a escolher este curso?

*R: Facilidade com exatas, Paixão pelas máquinas e influência familiar.
(Bruno, Engenharia Mecânica, Pato Branco)*

R: Facilidade com área de exatas e expectativa de um futuro bom.

P: Teve alguém que te influenciou ou estimulou a ingressar neste curso?

R: Meus pais sempre me apoiaram e tive liberdade de escolher o curso que quisesse, mas ninguém me influenciou. Escolhi engenharia por gostar mesmo das matérias relacionadas e porque o curso tem grandes chances de me oferecer um futuro melhor. (Fernanda, Engenharia Civil, Salvador)

R: Interesse pela área, boa colocação no mercado, oportunidades de vagas disponíveis em boas empresas, boa remuneração. (Maria, Engenharia Mecânica, Curitiba)

Helena e Lisandra apontam a curiosidade como um elemento importante nas suas escolhas pelos cursos de Engenharia Civil e Mecânica, respectivamente. Esses depoimentos remetem ao argumento de Velho (2006) de que a socialização exerce importante papel nas escolhas

profissionais de homens e mulheres. Cabe destacar que, segundo a autora, os meninos são mais estimulados a desenvolverem brincadeiras criativas desde sua infância. É importante encontrar essa característica em mulheres, o que indica que a socialização diferenciada não foi capaz de inibir a criatividade e a curiosidade dessas meninas/moças/mulheres.

R: Os principais motivos que me levaram a escolher o curso foram a afinidade com a área de exatas, principalmente matemática e física, além de que sou muito curiosa sobre como as coisas são feitas, o que me leva a ter muito interesse na construção de prédios, pontes, estradas, etc. (Helena, Engenharia Civil, Curitiba)

R: Escolhi cursar engenharia mecânica porque, além de gostar da área de exatas, eu sempre tive ânsia e curiosidade para entender como tudo funciona; e sempre gostei de criar/consertar coisas para mim e para as pessoas a minha volta. (Lisandra, Engenharia Mecânica, Salvador)

Por outro lado, entre os estudantes de Letras, apresentaram-se como fatores relevantes na escolha o prazer em ensinar e o gosto pela leitura e literatura.

Sempre gostei de literatura portuguesa e da língua inglesa, também pretendo ser professor. (Alex, Letras, Pato Branco)

Nenhum/a participante afirmou ter escolhido o curso por ser mais adequado a pessoas de seu sexo. Não foi possível perceber diferenças significativas entre os motivos que levaram homens e mulheres a optarem por um ou por outro curso. Sendo assim, na opinião dos/as participantes, o sexo não é definidor do curso que irão seguir.

DESAFIOS DA PERMANÊNCIA

Ao serem questionados sobre as dificuldades e facilidades para a permanência na universidade, inicialmente os/as estudantes indicaram a questão de infraestrutura, o fato de a universidade ser gratuita, os professores (tanto de forma positiva quanto negativa), enfim, coisas mais relacionadas com o geral do que com o pessoal. Porém esse não era o objetivo da pesquisa. Então partimos para perguntas que abordavam as questões de gênero. Dentre as respostas surgiram as indicações de que o meio universitário pode ser cruel com os/as estudantes que fogem ao padrão do que é visto como normal. As mulheres que optaram por engenharia foram as que mais relataram ocorrência do que Pierre Bourdieu

(1999) denominou de violência simbólica no discurso de colegas, de professores e da sociedade como um todo.

Diversas questões atingem as mulheres que optam por engenharia. O depoimento de Amanda reúne uma série de barreiras que se impõem às futuras engenheiras e que não são enfrentadas pelos homens que fazem o mesmo curso. Nesse relato pode-se perceber o questionamento da sexualidade, da capacidade intelectual, da estética, do estar fora de lugar, bem como o surgimento do que Betina Stefanello Lima (2013) denominou de “labirinto de cristal”. Trata-se de obstáculos não formais que dificultam a trajetória feminina nas ciências e no mercado de trabalho como um todo. Percebe-se que esses obstáculos passam a frequentar a vida das mulheres desde muito cedo e sem dúvidas interferem para a pouca presença de mulheres em carreiras reconhecidas social e financeiramente.

R: Porém, infelizmente ainda existe, já aconteceu comigo algumas vezes de uma pessoa perguntar que curso eu faço e quando eu falo que faço Engenharia Mecânica tenho como resposta: “Nossa é curso muito difícil”, como se uma mulher não fosse inteligente para fazer uma engenharia.

P: Como você se sente e reage a estes comentários?

R: Sinto-me decepcionada com a completa ignorância de algumas pessoas que acreditam que Eng. Mecânica só pode ser feita por homens e se sentem tão abismados quando uma mulher está fazendo o curso. (Ana, Engenharia Mecânica, Curitiba)

No depoimento de Ana, percebe-se que a capacidade intelectual das mulheres é questionada. O curso é difícil para ela, ou seja, ela não tem capacidade para frequentar esse curso. Tais argumentos evidenciam que, na opinião de muitas pessoas, uma mulher na Engenharia Mecânica é uma estranha no ninho, está fora de lugar. Em seu relato, fica evidente que Ana tem consciência dessas manifestações de preconceito e não se mostra passiva nesse processo, tendo forças para reagir. No entanto, ela mostra a decepção com essa ideia corrente numa parcela da população. Esse episódio remete ao argumento de Valerie Walkerdine (1995) quando a autora argumenta que as mulheres são acusadas de não pensarem e igualmente condenadas quando o fazem. Ana tem capacidade e vontade de cursar Engenharia Mecânica, porém, as críticas que recebe evidenciam que ela é condenada por ousar adentrar nesse universo que é, supostamente, destinado e adequado aos homens.

Os homens das licenciaturas, de modo especial no caso de Letras, também foram vítimas de preconceito e discriminação que dificultavam sua permanência nos cursos. A sexualidade e a capacidade desses homens são questionadas por estudantes de outros cursos. Os relatos de

Dina e Lai evidenciam o questionamento sobre a sexualidade desses rapazes que adentram um universo onde as mulheres são predominantes.

P: Você acredita que há uma preocupação de que a sexualidade deles seja questionada pelo fato de estarem em um curso predominantemente feminino?

R: Sim, acredito. Dos poucos homens que tive contato no curso, já ouvi relatos de que, às vezes, as pessoas desconfiam da sexualidade só pelo fato de estarem cursando Letras.

P: Como você acha que eles se sentem?

R: Não sei responder por eles, mas acredito que para um homem heterossexual ter sua sexualidade colocada à prova não é agradável. (Dina, Letras, Salvador)

Além do quê, há a falácia de pensar que todo homem que faz Letras é homossexual. O que, ao meu ver, afasta possíveis interesses por parte de alguns rapazes por conta desse achismo. [...] tenho amigos que relatam que logo que ingressaram na faculdade deixaram claro que não eram gays, até como forma de socialização com as mulheres. (Lai, Letras, Salvador)

É importante frisar que esses fatos e comentários direcionados aos homens e às mulheres que ousam transgredir as normas e adentrar em universos que se apresentam como redutos do outro sexo se constituem em manifestações de violência simbólica e estiveram presentes nos depoimentos da maioria dos/as participantes. Lembramos que a violência simbólica nem sempre é percebida pelas vítimas. Concordamos com Pierre Bourdieu (1999, p. 7) quando ele afirma que a violência simbólica

[...] é uma violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento.

A maioria afirmou que isso não aconteceu com eles/as, ou que não tinha importância, que era levado na brincadeira, enfim, que era algo menor. Isso é perceptível nos depoimentos de Pedro e Amanda, sobre o questionamento da sexualidade pelo simples fato de terem escolhido um curso que é predominantemente frequentado por pessoas de outro sexo. Pedro menciona que isso é brincadeira. Essa é a desculpa dada pela maioria dos/as agressores/as flagrados/as em momentos de comentários preconceituosos. A frase tradicional é “Eu estava só

brincando!”. É importante frisar que a brincadeira só acontece quando todos/as se divertem. Se a diversão de uns/umas causa a dor e o sofrimento de outros/as, isso não é brincadeira, é *bullying*, é violência (CASAGRANDE; TORTATO; CARVALHO, 2011). Se esses comentários não tivessem importância, dificilmente seriam relatados pelos/as participantes. Em seu relato, Amanda afirma que tais comentários não a incomodam. Aqui podemos estar nos deparando com o que Lima (2013) denominou de *a negação da dor*. Afirmar que os comentários preconceituosos não a atingem pode ser um mecanismo de defesa, uma forma de sobreviver naquele ambiente hostil.

Até hoje, nada que seja algo levado a sério, até porque elas vêm de meus amigos, por exemplo: “as meninas de civil”, “civil só tem meninas”, até já ouvia antes de mudar de curso, mas sei que é tudo brincadeira, nada que se leve a sério. (Pedro, Engenharia Civil, Pato Branco)

R: Algumas, principalmente que mulher que faz civil é tudo lésbica, ou que é o curso com a maior concentração de mulher feia, por ser serviço de homem, ou que mulher deveria fazer arquitetura e desenhar casinha de boneca.

P: Como é ter a sexualidade questionada pelo simples fato de cursar Engenharia?

R: Não é algo que me incomoda, pois não dou ouvidos, mas acho uma brincadeira de mau gosto, pois é uma forma de preconceito. (Amanda, Engenharia Civil, Pato Branco)

O depoimento de Pedro apresenta outro dado importante. Ele é aluno de Engenharia Civil do *campus* Pato Branco da UTFPR. Lembramos que esse curso apresentava, em 2013, 48,3% de mulheres no quadro discente e recebeu dos demais estudantes da Universidade o apelido de *curso de meninas*, ou seja, teve seu *status* reduzido pelo ingresso de mais mulheres e deixou de ser um curso adequado aos homens. Aqui fica evidente a distinção feita por Silvia Yannoulas (2011, p. 271) entre os termos feminilização e feminização. Para a autora, o aumento quantitativo de mulheres em determinada área denomina-se feminilização e o aspecto qualitativo “que alude às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação em decorrência de um aporte maior de mulheres nessa profissão ou ocupação” denomina-se feminização. Considerando a situação da Engenharia Civil em Pato Branco, é possível inferir que estamos diante de um caso de feminilização do curso, que pode ter sido percebida como feminização por estudantes daquele *campus* e, por consequência, acarretando a desvalorização do mesmo e a transformação em lugar impróprio para os rapazes/homens.

Outro fato a se destacar aparece no depoimento de Ricardo, ao comentar que o ingresso de mais mulheres no curso é visto com bons olhos pelos colegas. Porém, tal consideração não se deve à capacidade intelectual delas, ou ao fato de os jovens acreditarem que isso pode melhorar o curso, ou porque reconheçam que esse é um espaço de direito delas, mas sim porque percebem uma possibilidade de flerte ou de namoro com as colegas. Elas não são percebidas como estudantes de engenharias, como futuras engenheiras, mas sim como objeto para satisfazer as vontades e os desejos dos homens.

P: Essa valorização é feita por quem? Como ocorre?

R: Quando eu citei valorização, devia ter escrito entre aspas, pois não é uma valorização que vem de um esforço físico e mental, por mérito, e sim apenas um interesse de gênero. Por exemplo, como os cursos de Engenharia têm uma grande maioria de estudantes masculinos, a presença do feminino lá é vista muitas vezes como uma forma de interagir e se envolver fisicamente, como pra “pegar” ou “ficar”, infelizmente. Por esse motivo que, inicialmente, a presença de mulheres é festejada. Só ao longo do curso que isso é desconstruído. (Ricardo, Engenharia Civil, Salvador)

Outra forma de manifestação do preconceito com relação às mulheres que cursam engenharia diz respeito à aparência física. Esses comentários são explícitos, como mostra o depoimento de Estela, podendo-se perceber que há uma percepção equivocada do que é o curso de Engenharia Mecânica. A preocupação com a graxa, com os cabelos e unhas só se apresenta com relação às mulheres. Trata-se de comentários desnecessários e que servem para dizer, de forma disfarçada, que aquele não é um lugar para elas.

P: Você já ouviu alguma piada ou comentário desagradável com relação às mulheres na engenharia?

R: Das pessoas da Universidade, não. Mas de pessoas de fora, sim. Piadas do tipo: “Ah! Vai fazer Engenharia Mecânica?! Vai sujar as unhas de graxa, vai manchar o cabelo, vai crescer bigode...” (Estela, Engenharia Mecânica, Curitiba)

Nos depoimentos de Maria e Estela evidencia-se uma percepção totalmente equivocada, preconceituosa e até maldosa sobre as futuras engenheiras. Dizer que o fato delas terem escolhido esses cursos que são social e culturalmente mais valorizados faz com que apareça bigode em suas faces é um comentário absurdo e constitui uma forma de tentar desmotivar essas mulheres, o que pode ter feito com que algumas tenham desistido da carreira. É importante frisar que os dados aqui

apresentados foram fornecidos por pessoas que estão na universidade. Não podemos esquecer que muitas pessoas abandonam o curso no meio do caminho. Segundo o depoimento de Melissa, esses comentários preconceituosos são uma das causas para esses abandonos.

P: Você em algum momento sentiu algum preconceito pelo fato de ser uma mulher na Mecânica?

R: Não, mas já ouvi comentários sobre outras garotas da Mecânica terem bigode ou algo do tipo, às vezes parece que a aparência da menina é o principal, e a dos homens, outros atributos vêm primeiro para “julgá-los”. Não sei se dá para generalizar dessa forma, mas em comparação com meu outro curso, parece que a aparência das meninas é bem determinante, já que elas são poucas. (Maria, Engenharia Mecânica, Curitiba)

R: Sim. Que são feias ou que são machos. Na verdade, as minhas colegas de curso são na sua grande maioria muito bonitas. Mas muitas de fato não se permitem serem muito femininas. Talvez para não parecerem fracas. (Murilo, Engenharia Mecânica, Salvador)

R: Já escutei muita pergunta ridícula quando eu digo que faço engenharia mecânica. E as que desistem depois de estar no curso normalmente é pelo preconceito sofrido dentro da faculdade, por alguns professores e colegas. (Melissa, Engenharia Mecânica, Pato Branco)

Trata-se de um foco excessivo sobre a aparência das mulheres, sobre a necessidade de se adequar a um padrão de beleza construído pelos meios sociais, pela mídia e imposto às mulheres. Esse fato causa dor e uma busca incessante para atingir um padrão de beleza que é exagerado. Segundo Gisele Flor (2010), os meios de comunicação são importantes ferramentas para a construção e propagação de um padrão de beleza que, na maioria das vezes, é inatingível. No caso das estudantes de engenharia, o desconforto proporcionado por comentários como os citados por Maria e Murilo constitui mais uma barreira do “labirinto de cristal”.

Por outro lado, quando as estudantes chegavam à universidade depois de ter feito algum tratamento nos cabelos ou cuidado das unhas, elas eram acusadas de estarem desperdiçando seu tempo com futilidades, em vez de estarem trabalhando e estudando. Esse fato transparece no depoimento de Lisandra.

Teve um dia que estava trabalhando na oficina do projeto que participo e que eu estava com cabelo pranchado e unhas pintadas e ouvi “Acho que você deveria estar trabalhando e não cuidando da beleza”. (Lisandra, Engenharia Mecânica, Salvador)

O depoimento de Lucas mostra que Walkerdine (1995) tinha razão em seu argumento de que as mulheres são condenadas quando pensam. O *nerd*¹⁰ que aparece no relato é utilizado de forma pejorativa, sendo uma maneira de dizer que aquelas meninas são estranhas, fogem do padrão de feminilidade. No que se refere à estética, podemos perceber que as estudantes de engenharia são acusadas de serem feias e condenadas quando cuidam de sua aparência.

Costumo ouvir o tipo de piada que apenas mulheres muito “nerds” ou feias são as que fazem engenharia e que se forem bonitas, costumam ir para a área de saúde. (Lucas, Engenharia Civil, Salvador)

Os comentários desagradáveis vêm, na maioria das vezes, de colegas de turma ou estudantes de outros cursos, porém, alguns professores contribuem para que a trajetória das mulheres na engenharia seja dificultada e às vezes até impedida. O depoimento de Almeida mostra essa situação. Se o comportamento dos colegas já é difícil de ser enfrentado, pode-se imaginar o peso do preconceito quando este vem de um professor,¹¹ responsável pela avaliação da disciplina,¹² a qual muitas vezes é subjetiva.

R: Sim, já ouvi de um professor em sala de aula, “engenharia mecânica é pra homem”.

P: Como você acha que as mulheres se sentem em um curso com tantos homens a sua volta?

R: Acho que se sentem desafiadas, por serem minorias e se dedicam mais que os homens. (Almeida, Engenharia Mecânica, Salvador)

A possibilidade de estágio ou bolsa de iniciação científica também é limitada por conta do preconceito de alguns/mas professores/as. Os depoimentos de Mariana e Aline evidenciam esse fato. Sabe-se que o estágio e a iniciação científica são importantes etapas na formação dos/as futuros/as profissionais. Quando essas atividades são negadas a uma parcela do quadro discente pelo simples fato de o/a responsável pela seleção preferir pessoas de determinado sexo, não se está proporcionando as mesmas oportunidades de crescimento a todos/as os/as estudantes.

Acredito que ainda existe muito preconceito dos professores do sexo masculino em relação às mulheres que fazem o curso, além disso, algumas vagas de estágio são direcionadas somente ao sexo masculino. Portanto, as bolsas dentro da faculdade assim como as de estágio são mais restritas para as mulheres, dificultando nossa permanência no curso e nossa inserção no mercado de trabalho. (Mariana, Engenharia Civil, Curitiba)

¹⁰ *Nerd* é um termo utilizado para designar pessoas que estudam muito e têm pouca vida social. Pode ser empregada como um elogio ou de forma pejorativa.

¹¹ Estamos usando no masculino, pois não foi citada nenhuma professora como agente das situações preconceituosas.

¹² Cabe destacar que, nas áreas técnicas, muitas vezes há um/a único/a professor/a para uma disciplina e que para conseguir concluir o curso todos/as os/as estudantes terão que passar por este/a professor/a e ser aprovado/a. Isso praticamente elimina a possibilidade de reação das/os estudantes que sofrem preconceito deste/a professor/a.

R: Sim! Na hora de arrumar estágios, pois várias vagas são apenas para homens. E as piadas machistas dos próprios professores são bem ofensivas.

P: Os professores fazem piadas de que tipo? Como você reage a estas piadas?

R: “Lugar de mulher é atrás do fogão” ou “Até a mulher consegue!”. Eu fico revoltada, mas não falo nada, afinal, infelizmente, esses tipos de professores são muito parciais na hora da correção de provas. (Aline, Engenharia Civil, Curitiba)

Uma frase a se destacar na fala do professor reproduzida por Aline é “Até a mulher consegue”. Pode-se interpretar que, na opinião do professor, se até um ser inferior, com menos capacidade intelectual e motora consegue fazer, um homem, ser superior, tem que conseguir. A frase manifesta uma depreciação das capacidades e habilidades femininas mesmo quando a intenção é chamar a atenção de um homem por não ter conseguido desempenhar uma tarefa.

No relato de Ana fica evidente que a preferência por estudantes de determinado sexo para estágio ou iniciação científica pouco tem a ver com o trabalho a ser desenvolvido. Percebe-se em seu depoimento que o professor, mesmo preferindo um homem, acabou contratando-a e ela deu conta do trabalho. Ou seja, não havia a necessidade de ser um homem, era apenas um pré-conceito, uma suposição. Porém essas suposições se apresentam como obstáculos que limitam a trajetória feminina e não são colocados para os homens. Cabe destacar que Ana havia sido vítima de uma situação de desrespeito numa tentativa anterior de conseguir um estágio, por isso ela fala em duas experiências.

Na entrevista o professor foi muito educado, não me menosprezou como o primeiro, mas disse que precisava de um homem porque o projeto de IC necessitava da preparação de corpos de prova na área de fabricação e ele achava que iria ser muito puxado para uma mulher. Ele me dispensou e disse que se ele não encontrasse um homem ele me enviava um e-mail. Por fim, no dia seguinte o professor me mandou um e-mail e eu fui aceita para participar do projeto. Eu ainda continuo trabalhando com esse professor.

Foram duas experiências que passei que demonstram que ainda existe essa mentalidade de a mulher ser fraca e que não vai conseguir fazer as mesmas atividades feitas pelos homens. (Ana, Engenharia Mecânica, Curitiba)

Outra forma de demonstrar preconceito por parte de professores aparece no depoimento de Nikole. O tratamento diferenciado dispensado por professores às mulheres nas engenharias pode, numa análise

preliminar, ser considerado uma forma de incentivá-las a permanecer no curso, porém, na percepção dessas alunas, trata-se de uma maneira de dizer que elas são menos capazes e por isso precisam de um tratamento diferenciado, de uma ajuda extra para conseguir se manter no universo acadêmico. O depoimento de Maria permite que se faça a leitura de que essa *presteza* pode indicar, além do que citamos anteriormente, um interesse que não seja só acadêmico, e até assédio sexual.

P: Mecânica é um curso com predominância de homens. Como é para uma mulher se manter neste curso com tantos homens a volta?

R: Sempre tive mais amigos do que amigas, então o choque não é muito grande. No entanto, sem dúvida alguma o machismo ainda predomina neste meio, não apenas pela parte dos colegas, mas pelos próprios professores que chegam até a pegar mais leve com as mulheres. Eu encaro isto como um insulto as minhas capacidades! (Nikole, Engenharia Mecânica, Curitiba)

R: Eu acho que sim, mas já ouvi falar de professores que são mais prestativos com alunas. (Maria, Engenharia Mecânica, Curitiba)

Podemos perceber que as mulheres foram as principais vítimas da violência simbólica praticada por colegas e professores e que elas tinham consciência disso, reagindo quando esta vinha dos colegas, mas se calando quando o autor era o professor. Esse silenciamento não significava submissão ou aceitação do fato como normal, mas sim uma estratégia para poder concluir o curso. Porém, cabe ressaltar que essas dificuldades impostas às mulheres e aos homens que ousam atravessar a fronteira e ingressar em cursos que supostamente são destinados a pessoas do outro sexo são desnecessárias e prejudicam a vida acadêmica e o desenvolvimento da sociedade como um todo.

EXPECTATIVAS FUTURAS

Quando questionados/as acerca de como se viam daqui a dez anos, a maioria se mostrou bastante otimista. Salientamos que se entende por expectativa profissional o “processo contínuo, fruto de sua pertinência a um grupo social em que concretiza as relações de produção de si mesmo e da realidade na qual se insere” (MACÊDO; ALBERTO; ARAUJO, 2012, p. 781). Dessa forma, entende-se que as expectativas dos/as participantes foram construídas com base no meio em que estão inseridos e naquilo que a sociedade espera de cada um/a. Pode-se inferir que o sucesso profissional depende da capacidade de cada um, do esforço e dedicação pessoal, porém, não se pode deixar de considerar a influência do meio, da

socialização, dos estímulos ofertados a cada um/a. Alguns/mas estudantes das engenharias manifestaram a expectativa de estar bem empregado e com boa remuneração, como se pode perceber nos depoimentos de Murilo, Amanda e Nina.

Trabalhando para uma multinacional, com bom salário, com casa e carro próprios. (Murilo, Engenharia Mecânica, Salvador)

Num trabalho que faça sentido em termos de utilidade e visão social, situação estável financeira e casada com filhos. (Nina, Engenharia Civil, Pato Branco)

Uma carreira definida, com trabalho que eu goste que me traga realização, que gere estabilidade e uma condição financeira confortável convivendo com uma vida pessoal tranquila, família, filhos... (Amanda, Engenharia Civil, Curitiba)

Outros/as estudantes pretendem conciliar a vida pessoal com a maternidade e/ou paternidade. Esse desejo foi manifestado tanto por homens quanto por mulheres, como demonstram os depoimentos a seguir.

Formada, seguindo minha carreira profissional, com filhos e bem-sucedida financeiramente. (Estela, Engenharia Mecânica, Curitiba)

Trabalhando. Ganhando bem. De preferência em algum órgão público federal. Casado e com filhos. (Du, Engenharia Civil, Pato Branco)

O desejo de ser dono/a do próprio negócio também apareceu nas expectativas dos/as futuros/as engenheiros/as.

Espero estar empregado, com carteira assinada com devido título de engenheiro, fazendo uma boa economia para abrir uma empresa de consultoria na área de projetos. (Bruno, Engenharia Mecânica, Curitiba)

Me vejo trabalhando em alguma indústria de meu interesse, com uma renda razoável, porém planejando meus primeiros passos para obter meu negócio próprio. (Alice, Engenharia Mecânica, Curitiba)

Outro fator que apareceu nos depoimentos dos/as participantes foi o desejo de continuar estudando. O mestrado e o doutorado apareceram entre as expectativas de Du e Danilo.

Fazer pós-graduação ou um mestrado em conjunto com o trabalho. (Du, Engenharia Civil, Pato Branco)

Embora ainda não saiba em qual área me especializar, certamente depois de formado tentarei o mestrado, isto é, se as condições financeiras me permitirem. (Danilo, Engenharia Civil, Salvador)

No que se refere aos/às estudantes das licenciaturas, as expectativas são mais modestas. Uma parcela significativa dos/as participantes afirmou desejar ministrar aulas no ensino público, o que é compreensível, pois os cursos são de formação de professores/as.

Me vejo em uma sala de aula, trabalhando com aquilo que amo e sendo bem-sucedida em minha vida pessoal e profissional. (Dre, Letras, Curitiba)

Dando aula em escolas públicas. (Pedro, Letras, Curitiba)

Daqui a dez anos, pretendo ter concluído a graduação e talvez um mestrado em matemática. Pretendo dar aulas para alunos carentes, numa ONG ou em alguma instituição sem fins lucrativos. Não pretendo ganhar dinheiro como professor de matemática. Se o objetivo fosse ganhar dinheiro, com certeza estaria fazendo engenharia, não licenciatura em matemática. (Elias, Matemática, Salvador)

Porém a intenção de atuar no ensino superior também se fez presente, como se percebe nos depoimentos de Julia e Ana.

Doutora em matemática e ensinando na UFBA. (Julia, Matemática, Salvador)

Como professora universitária. (Ana, Letras, Pato Branco)

Pode-se perceber, por meio dos depoimentos, que o magistério se apresenta como uma profissão prazerosa, uma realização pessoal e profissional. O fato de os relatos mostrarem que esses/as estudantes pretendem seguir a carreira do magistério pode ser indicador de que a escolha do curso foi por vocação e não por falta de oportunidade de ingressar em outro curso supostamente mais valorizado.

Outras oportunidades, como um bom emprego são bem-vindas, mas meus objetivos são dois: ser professor de uma boa Universidade e funcionário – aprovado por concurso – em uma grande empresa. (Danilo, Engenharia Civil, Salvador)

O magistério também apareceu como expectativa de atuação profissional para estudantes de engenharia. Danilo manifestou esse desejo de forma explícita. Para ele, a possibilidade de atuar como professor numa universidade se constitui no sonho de futuro.

As expectativas de futuro não divergem entre homens e mulheres. Encontramos depoimentos masculinos e femininos indicando a mesma intenção. Porém, Beto aponta que as oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional podem ser diferentes para homens e mulheres devido à maternidade. Seu relato evidencia o que se espera de uma mulher: que ela abra mão da carreira para cuidar da família. Estudo recente intitulado *Life and leadership after HBS [Vida e liderança após Harvard Business School]*, desenvolvido nos Estados Unidos, indicou que não são os filhos que impedem as mulheres de ter uma carreira. Com o desenvolvimento do estudo,

[...] veio a constatação de que as mulheres sentiam-se pressionadas pelos seus parceiros, pelas instituições onde trabalham e pela sociedade como um todo, a assumir a educação dos filhos e as obrigações do lar, para que os seus companheiros possam se dedicar à carreira. (SABOYA, 2015, grifo da autora)

P: Você acredita que suas colegas mulheres terão as mesmas condições de inserção no mercado de trabalho que os colegas homens? É difícil dizer que sim e também que não, apesar de algumas delas terem alta capacidade de conseguirem o que querem. No futuro, provavelmente, elas optarão por ter filhos e isso tomará um grande espaço na vida delas. E quando vier a opção trabalho ou filho, aposto que todas optarão por cuidar da família. (Beto, Engenharia Civil, Curitiba)

As primeiras respostas dos/as participantes foram predominantemente nos âmbitos estudantil e profissional. Quando questionados/as se pretendiam se casar e ter filhos/as, a maioria afirmou que sim, mas não logo. Queriam se estabilizar financeira e profissionalmente antes de constituir família. Algumas jovens demonstraram que a maternidade não é o objetivo, pelo menos por enquanto. Os depoimentos de Lisandra e Aline Rosa evidenciam esse fato. Elas destacam que há pessoas que concordam com elas e outras que acham que com o tempo elas mudarão de ideia.

P: Você pretende se casar e ter filhos?

R: Por enquanto, não pretendo casar e nem ter filhos.

P: Você já falou sobre este pensamento com alguém? Se sim, como reagiram?

R: Sim, já falei a outras pessoas que por enquanto não pretendo casar e nem ter filhos. A reação da maioria das pessoas é de susto, elas costumam dizer a mim: “Uma hora você vai mudar de ideia”, “mulher sempre quer ser mãe” ou “o sonho das mulheres é casar e ter filhos”. Essa maioria normalmente são pessoas religiosas e/ou do interior ou que tiveram uma educação antiga. Quando digo educação antiga eu penso naquela educação em que a menina é criada em torno do “Você vai crescer, casar e ter filhos.” As outras pessoas que não estão nessa maioria, simplesmente respeitaram meu pensamento e há outras que coadunam com o mesmo pensamento. (Lisandra, Engenharia Mecânica, Salvador)

P: Você pensa em se casar e ter filhos?

R: Casar sim, ter filhos não.

P: Como a sua família e amigos reagem quando você diz que não pretende ter filhos?

R: Alguns acham normal e apoiam, outros criticam, mas não influenciam na minha decisão. (Aline Rosa, Matemática, Salvador)

MATERNIDADE E PATERNIDADE E SUA INFLUÊNCIA NA VIDA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Perguntamos ainda qual era a percepção dos/as participantes sobre a interferência da maternidade e da paternidade na vida acadêmica e profissional. A maioria respondeu que tal interferência existia, mas era mais intensa na vida das mulheres. Essa percepção converge para o argumento de Marília Pinto de Carvalho (1999) quando a autora afirma que o cuidado de um modo geral é visto como função feminina. Esse cuidado se estende para a atenção às necessidades da prole. Segundo Dias e Aquino (2006, p. 1454), “Cuidar de filho continua socialmente sendo uma questão feminina, permanecendo uma naturalização da maternidade e um estranhamento da paternidade”. Dessa forma, a maternidade tem maior influência na vida das mulheres do que a paternidade na vida dos homens. A maioria dos/as participantes reconhece que a paternidade interfere na vida acadêmica/profissional dos homens, mas não impede sua continuidade. Danilo ressalta que a maioria dos seus professores não tinha filhos.

P: Você acredita que a paternidade interfere na progressão acadêmica e profissional dos homens?

R: Penso que sim. Inclusive é engraçado notar que a maioria dos professores que tive, ou melhor, todos aqueles de quem posso me lembrar, que estavam envolvidos em programas de doutorado

eram solteiros ou casados, mas sem filhos. (Danilo, Engenharia Civil, Salvador)

Por outro lado, Murilo e Clarissa acreditam que a paternidade não interfere na progressão acadêmica ou profissional dos homens. O fato de alguns colegas que foram pais durante o curso universitário terem conseguido manter o ritmo de estudos contribuiu para a formação dessa ideia.

P: Você acredita que a paternidade interfere na progressão acadêmica e profissional dos homens?

R: Sinceramente, não. Vi muitos colegas que tiveram filhos continuar a vida profissional tranquilamente. (Murilo, Engenharia Mecânica, Salvador)

R: Não. Pelo menos não percebo isso. Os homens geralmente são livres da obrigação de cuidar da criança. (Clarissa, Letras, Curitiba)

Em seu relato, Alexandre De Large demonstra a dificuldade de fechar uma opinião que possa ser generalizada. Percebe-se que alguns rapazes conseguem continuar seus estudos com o advento da paternidade e outros precisam diminuir o ritmo para assumir suas novas responsabilidades. Também sabe-se que nem todos os pais assumem a paternidade de forma intensa e responsável. Para esses, nada muda no meio acadêmico e profissional.

É difícil generalizar, mas acredito que o ter um filho demanda muito tempo. Isso pode deixar a pessoa cansada e diminuir sua produtividade nos primeiros meses de vida da criança. Após isso penso que não há grande efeito. (Alexandre De Large, Engenharia Mecânica, Curitiba)

Elias, por sua vez, acredita que a interferência depende da postura de cada um. Seu depoimento demonstra a percepção de que, para assumir a paternidade de modo responsável, há a necessidade de mudança em alguns hábitos pessoais.

Isso depende muito da realidade de cada pessoa. De modo geral, acredito que realmente ocorra alguma interferência, mas muito menos do que a maternidade. De qualquer modo, acredito que para ser um pai de verdade é preciso abrir mão de algumas coisas, para que se tenha condições de acompanhar adequadamente o crescimento e a educação dos filhos. Uns podem abrir mão do futebol; outros, da cervejinha com os amigos; outros, talvez até

da progressão acadêmica e profissional. Se a esposa também tem uma carreira profissional, o homem tem de assumir mais responsabilidade para ajudá-la na criação dos filhos, dividir tarefas com ela. Se ela se dedica ao lar, o marido pode assumir um pouco menos de responsabilidades e se dedicar mais à carreira. Enfim, isso depende muito da realidade de cada um. (Elias, Matemática, Salvador)

Ana indica que, embora haja interferência da paternidade na vida dos homens, ela é menor do que a da maternidade para as mulheres. Em estudo sobre o impacto da maternidade e paternidade na vida de adolescente, Dias e Aquino (2006, p. 1454) concluem que “são as moças que mais interrompem os estudos nessa fase em que o bebê demanda cuidados”, o que confirma o argumento aqui apresentado. Já Lisandra tem a percepção de que a paternidade não interfere na progressão dos homens. Para ela, a pressão social para que os homens sejam os provedores de suas famílias faz com que eles não assumam a responsabilidade pelo cuidado com a família e os/as filhos/as. Em seu relato transparece a ideia de que a mulher pode e deve assumir a dupla jornada, atuando como profissional sem esquecer do cuidado com os afazeres domésticos.

P: A paternidade tem o mesmo impacto na vida dos homens?

R: Não tão diretamente como na vida da mulher. (Ana, Letras, Pato Branco)

P: Você acredita que a paternidade tem o mesmo impacto na vida dos homens?

R: No geral acredito que não, normalmente os homens acham que a responsabilidade de cuidar da família é das mulheres e a responsabilidade dele é trabalhar para sustentar a família, o que faz com que ele tenha aversão de dividir a responsabilidade de tomar conta dos filhos mesmo que, por exemplo, a mulher trabalhe como ele ou tenha que viajar a negócios. (Lisandra, Engenharia Mecânica, Salvador)

Segundo Velho (2006), a socialização tem papel importante na construção das expectativas futuras das meninas/moças/mulheres. Ana apresenta diferenças nas preocupações de homens e mulheres com relação aos/as filhos/as. Na concepção dela, eles se preocupam com o prover e elas com o cuidar.

P: A maternidade tem o mesmo impacto na vida das mulheres?

R: Acredito que a maternidade seja uma responsabilidade bem maior que a paternidade. Juridicamente podem até ser coisas equivalentes, mas, na prática, no dia a dia, creio que a maternidade

cobra um preço muito mais alto que a paternidade. Evidentemente, esses ônus, maternidade e paternidade, vêm sempre acompanhados de um bônus. E cada um deles (ônus e bônus) tem valor diferente para cada pessoa. A felicidade que o nascimento de um filho pode trazer à vida de uma pessoa pode ser algo tão intenso e marcante que ela se torne muito mais produtiva, mais criativa e passe a apresentar outros atributos antes ausentes, tendo isso o efeito de impulsionar sua carreira, em vez de estacioná-la ou retrai-la. Mas, concluindo, de forma geral, acredito que as mulheres não apenas sejam mais impactadas pela maternidade do que os homens pela paternidade, como acredito também que elas se predispõem e aceitam pagar esse preço muito mais do que os homens costumam concordar em fazê-lo. (Elias, Matemática, Salvador)

P: Por que você acha que tem esta diferença?

R: Mulheres se mostram mais preocupadas e cuidadosas com os filhos, pois carregam a obrigação pelo zelo das crianças mais do que os homens. Estes estão mais voltados para a vida profissional, preocupando-se com questões financeiras por exemplo. (Ana, Letras, Pato Branco)

Alexandre De Large afirma que os impactos da maternidade são maiores no primeiro ano da criança, período que requer mais dedicação das mães. Ele aponta que muitas empresas têm restrições a contratar mulheres com filhos/as e isso dificulta sua inserção no mercado de trabalho.

P: E a maternidade tem o mesmo impacto na vida das mulheres?

R: Nas mulheres há grande impacto, e muitas empresas não querem que suas funcionárias engravidem, pois para essas é um gasto a mais. Mas, como nos homens, acredito que os efeitos da maternidade se restringem quase exclusivamente na gravidez e no primeiro ano de vida da criança. Após isso não me parece que o desempenho profissional seja afetado pela criança. Mesmo em termos de contratação de novos funcionários não percebo a diferenciação entre ter ou não filhos. (Alexandre De Large, Engenharia Mecânica, Curitiba)

Danilo traz em seu depoimento a reflexão sobre seu caso familiar, em que, mesmo com a maternidade, sua mãe continuou estudando e o pai não e analisa as possibilidades da trajetória dela.

P: A maternidade tem o mesmo impacto na vida das mulheres?

R: Não acredito que tenha o mesmo impacto, pois penso que para as mães ele é maior. Apesar disso, tenho um exemplo interessante

em casa, minha mãe concluiu a sua primeira graduação quando eu tinha cerca de 8 anos de idade (ela estudava à noite e trabalhava durante o dia), e agora partiu para a sua segunda graduação, ao passo que meu pai nunca foi além do segundo grau! Então podemos ter duas conclusões para este fato: sem filho ela teria dado voos muito mais altos, ou que, apesar de tê-lo, conseguiu cumprir seus projetos acadêmicos. (Danilo, Engenharia Civil, Salvador)

Para Lisandra, uma menina/moça/mulher com suporte familiar e/ou financeiro para a criação da criança tem os impactos diminuídos em sua vida acadêmica e profissional. Concorda-se com o argumento de Dias e Aquino (2006, p. 1456) de que “A rede de solidariedade e cooperação que se estabelece para ajudar a adolescente mãe é composta, na sua maioria, por mulheres” e, de modo especial, pela avó materna. Com base no argumento de Lisandra, as mulheres com situação familiar e financeira mais precária sofreriam maior impacto da maternidade em sua progressão acadêmica e profissional. Aparece aqui também um recorte de classe no que se refere à questão da maternidade.

P: Você acredita que a maternidade interfere na progressão acadêmica e profissional das mulheres?

R: Acredito que sim, mas acredito que em alguns casos interfere mais ou interfere menos. Uma mulher que tem um filho e que pode deixar na casa da família ou que divide responsabilidade com o marido ou que tem condições financeiras boas para deixar o filho em uma creche ou com um profissional que cuide de seu bebê terá mais facilidade do que aquela mãe que a responsabilidade é “jogada” totalmente para ela. (Lisandra, Engenharia Mecânica, Salvador)

Ana nos faz refletir que, nos dias atuais, o compartilhamento da responsabilidade com a criação dos/as filhos/as e o cuidado com o lar é a forma mais viável de manter a saúde familiar, com possibilidade de homens e mulheres crescerem profissionalmente e assegurarem um futuro digno para seus/suas filhos/as.

P: Nos dias de hoje a mulher está muito presente no mercado de trabalho. O homem não teria que assumir sua parte nas atividades do lar, inclusive no cuidado com os filhos?

Com certeza. O homem também tem o dever de ajudar. Essa posição de homem fora e mulher em casa foi historicamente bem alimentada por uma sociedade preconceituosa. Aos poucos esses valores são desarraigados, mas acredito que a situação com o cuidado dos filhos permanece voltada para o lado da mulher. (Ana, Letras, Pato Branco)

Podemos perceber que tanto rapazes quanto moças entendiam que um filho ou filha submete a mulher a uma carga maior de reponsabilidade e dificulta sua dedicação à carreira acadêmica e profissional.

Convém salientar que a maioria dos/as participantes afirmou não ser casada e nem ter filhos. Nas engenharias não encontramos nenhuma mulher com filhos e apenas dois homens já eram pais. Nas licenciaturas, essa situação se mostrou mais presente, de modo especial entre as mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado traça um breve panorama acerca da trajetória dos/as estudantes no meio universitário, apontando obstáculos e desafios colocados para uns/umas e não para outros/as. Os depoimentos demonstram que o meio acadêmico está permeado do que Bourdieu (1999) denominou de violência simbólica. Uma violência que se manifesta de forma sutil e que muitas vezes sequer é percebida como tal. Cabe destacar que a maioria dos/as participantes percebe as situações como violentas, mas reagem de modo diferente, dependendo da fonte. Quando a manifestação de preconceito parte dos/s colegas, a reação é imediata, porém, quando esta parte de um professor, há limitações pelo temor de represálias. Cabe destacar que tal comportamento desses profissionais da educação é deplorável. Agir de forma preconceituosa dificulta e às vezes impossibilita a permanência de modo especial das mulheres nas engenharias. Nenhum/a estudante de licenciatura fez esse relato.

Os dados apontam ainda que tanto homens quanto mulheres percebem as barreiras que são impostas a quem ousa fugir do padrão socialmente construído para cada um dos sexos. Verificou-se que os/as participantes desta pesquisa são politizados, havendo muitos homens e mulheres feministas. Talvez os/as machistas não tenham visto o projeto como interessante e, por isso, não responderam à pesquisa.

Evidencia-se, ainda, a necessidade de ações que diminuam a incidência de violência simbólica no meio universitário, envolvendo toda a comunidade universitária, uma vez que o preconceito e a discriminação partem tanto do corpo docente como do discente.

Na percepção dos/as participantes a maternidade e a paternidade têm interferência na vida acadêmica e profissional de homens e mulheres, entretanto os impactos na vida das mulheres são mais intensos e duradouros. Os/as depoentes percebem essas dificuldades e também as possibilidades de enfrentá-las. O apoio familiar constitui uma opção para que as universitárias que engravidam possam se manter no curso, porém, fica evidente que essa trajetória se tornará mais demorada do que para o pai da criança.

Podemos perceber que há mais semelhanças do que contrastes entre as trajetórias das mulheres no ambiente universitário das duas universidades aqui pesquisadas. Aspectos culturais que marcam os contextos das universidades e *campi* aqui pesquisados demonstraram pouco impacto no percorrer dos labirintos acadêmicos. As manifestações de preconceito e de discriminação não diferiram entre os *campi*.

Nota-se que a trajetória de meninas/moças/mulheres se torna mais pesada do que a dos meninos/moços/homens. A elas são impostos obstáculos muitas vezes imperceptíveis, mas que dificultam a trajetória no meio acadêmico e a inserção posterior no mercado de trabalho. É o que Betina Stefanello Lima (2013) denomina de “labirinto de cristal”. A autora argumenta que, diferentemente do “teto de cristal” que se apresenta apenas no topo das carreiras, o labirinto acompanha as mulheres durante toda sua trajetória acadêmica e profissional. O preconceito sobre a capacidade feminina nas engenharias se apresenta como “paredes” desse labirinto, obrigando as mulheres a percorrer um caminho mais longo e com mais barreiras para se aproximar do sucesso. As meninas/moças/mulheres passam sua vida acadêmica percorrendo labirintos e buscando saídas para situações que lhes são impostas de forma desnecessária e injusta.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- CABRAL, Carla Giovana. Pelas telas, pela janela: o conhecimento dialogicamente situado. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 27, p. 63-97, 2006.
- CABRAL, Carla Giovana; BAZZO, Walter Antonio. As mulheres nas escolas de engenharia brasileiras: história, educação e futuro. *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 24, n. 1, p. 3-9, 2005.
- CARVALHO, Marília Gomes de. É possível transformar a minoria em equidade? In: RISTOF, Dilvo et al. (Org.). SIMPÓSIO GÊNERO INDICADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA, 6 e 7 de dezembro de 2007. Brasília, *Anais...* Brasília: Inep, 2008. v. 1, p. 109-138.
- CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir S. Mulheres e ciências: desafios e conquistas. *Interthesis*, Florianópolis, v. 8, p. 20-35, 2011.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- CASAGRANDE, Lindamir Salete; LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. Violência simbólica de gênero em duas universidades brasileiras. In: WANZINACK, Clóvis; SIGNORELLI, Marcos Claudio (Org.). *Violência, gênero e diversidade: desafios para a educação e o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Autografia, 2015. p. 79-108.
- CASAGRANDE, Lindamir Salete; SCHWARTZ, Juliana; CARVALHO, Marília Gomes de; LESZCZYNSKI, Sonia Ana. Mulher e ciência: pioneiras em ciência da natureza. *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, Curitiba, ano 1, n. 1, p. 3-14, 2004.
- CASAGRANDE, Lindamir Salete; TORTATO, Cintia de Souza Batista; CARVALHO, Marília Gomes de. Bullying: quando a brincadeira vira violência. In: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de (Org.). *Igualdade na diversidade: enfrentando o sexismo e a homofobia*. Curitiba: Editora da UTFPR, 2011. p. 209-242.

CASAGRANDE, Lindamir Saete. *Entre silenciamentos e invisibilidades: relações de gênero no cotidiano das aulas de matemática*. 2011. 261 f. Tese (Doutorado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

DIAS, Acácia Batista; AQUINO, Estela M. L. Maternidade e paternidade na adolescência: algumas constatações em três cidades do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 1447-1458, 2006.

FARIAS, Benedito Guilherme Falcão de. *Gênero no mercado de trabalho: mulheres engenheiras*. 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

FINE, Cordelia. *Delusions of gender: how our minds, society, and neurosexism create difference*. New York: W.W. Norton, 2010.

FLOR, Gisele. As revistas femininas e o imaginário do corpo perfeito. *Revista CoMtempo*, São Paulo, v. 2, ano 2, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comtempo/article/viewFile/7493/6914>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

KIRA, Luci Frare. *A evasão no ensino superior: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996)*. 1998. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. Sobre gênero e ciência: tensões, avanços, desafios. In: LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de; BONETTI, Alinne. *Gênero, mulheres e feminismos*. Salvador: Edufba, 2011. p. 15-28 (Bahianas).

LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na física. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 883-903 set./dez. 2013.

LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheira & gerente: desafios enfrentados por mulheres em posições de comando na área tecnológica. *Revista Tecnologia e Sociedade*, Curitiba, n. 3, p. 63-86, 2006a.

LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheiras brasileiras: inserção e limites de gênero no campo profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 173-202, 2006b.

MACÊDO, Orlando Júnior Viana; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira; ARAUJO, Anísio José da Silva. Formação profissional e futuro: expectativas dos adolescentes aprendizes. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 29, p. 779-787, 2012. Suplemento.

MAFFIA, Diana. Crítica feminista à ciência. In: COSTA, Ana Alice A.; SARDENBERG, Cecilia Maria B. (Org.). *Feminismo, ciência e tecnologia*. Salvador: UFBA/FFCH, 2002.

MELO, Hildete Pereira de; LASTRES, Helena M. M. Ciência e tecnologia numa perspectiva de gênero: o caso do CNPq. In: SANTOS, Lucy. W. et al. (Org.). *Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento*. Londrina: Iapar, 2006.

MENEZES, Marcia Barbosa; LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. Escolhas marcadas pelo gênero – sobre o ingresso de jovens mulheres e homens nos cursos de graduação da área de exatas na UFBA. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 3., 2013, Salvador. *Anais...* Salvador: Uneb, 2013. Disponível em: <<http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/files/2013/06/Escolhas-marcadas-pelo-g%C3%AAnero-%E2%80%93-sobre-o-ingresso-de-jovens-mulheres-e-homens-nos-cursos-de-gradua%C3%A7%C3%A3o-da-%C3%A1rea-de-Exatas-na-UFBA.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2016.

SABOYA, Livia. Filhos não impedem que as mulheres tenham uma carreira. São os maridos. *No Pátio*, 19 nov. 2015. Disponível em: <http://www.nopat.io.com.br/comportamento_2/filhos-nao-impedem-que-as-mulheres-tenham-uma-carreira-sao-os-maridos>. Acesso em: 20 out. 2015.

SCHIEBINGER, Londa. Expandindo o kit de ferramentas agnotológicas: métodos de análise de sexo e gênero. *Revista Feminismos*, Salvador, v. 2, n. 3, p. 85-102, set./dez. 2014.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEDEÑO, Eulalia Pérez. Retóricas sexo/gênero. In: SEDEÑO, Eulalia Pérez; CORTIJO, Paloma Alcalá (Coord.). *Ciência y género*. Madrid: Complutense, 2001. p. 417-434 (Philosophia Complutensia, 15).

SOBREIRA, Josimeire de Lima. *Estudantes de engenharia da UTFPR: uma abordagem de gênero*. Curitiba. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

VELHO, Lea. Apresentação. In: SANTOS, Lucy Woellner dos; ICHIKAWA, Elisa Yoshie; CARGANO, Doralice de Fátima. *Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento*. Londrina: Iapar, 2006. p. 9-18.

VELHO, Lea; LEÓN, Elena. A construção social da produção científica por mulheres. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 10, p. 309-344, 1998.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez. 1995.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, Brasília, DF, ano 11, n. 22, p. 271-292, jul./dez. 2011.

LINDAMIR SALETE CASAGRANDE

Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR –, Curitiba, Paraná, Brasil
lindasc2002@gmail.com

ÂNGELA MARIA FREIRE DE LIMA E SOUZA

Professora da Universidade Federal da Bahia – UFBA –, Salvador, Bahia, Brasil
freiredelimaesouza@gmail.com

TEMA EM DESTAQUE

ESCOLHAS PROFISSIONAIS E IMPACTOS NO DIFERENCIAL SALARIAL ENTRE HOMENS E MULHERES

REGINA MADALAZZO • RINALDO ARTES

RESUMO

Nosso objetivo é entender dois principais fatores ligados à escolha profissional: o perfil dos indivíduos que optam por diferentes ocupações e a consequente diferenciação da remuneração dessas pessoas tanto por suas características pessoais como pelas escolhas ocupacionais. Usando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad – 2013 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2014), concluímos que existem diferenças significativas tanto nas características dos indivíduos que escolhem ocupações tradicionais como na forma como eles são remunerados. Embora mulheres que trabalham em profissões masculinas tenham um retorno – similar aos homens – por sua escolha, elas somente diminuem a diferença salarial com seus pares se a opção for por uma profissão imperial (direito, engenharia ou medicina).

MERCADO DE TRABALHO • GÊNERO • SALÁRIO • ESCOLHA PROFISSIONAL

PROFESSIONAL CHOICES AND IMPACTS ON THE WAGE DIFFERENTIAL BETWEEN MEN AND WOMEN

ABSTRACT

Our goal is to understand two main factors related to professional choice: the profile of individuals who choose different occupations and the resulting differentiation of remuneration of these people based on their personal characteristics as well as their occupational choices. Using data from Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad – 2013 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2014), we have concluded that there are significant differences in the personal characteristics of individuals who choose traditional occupations in addition to how they are remunerated. Although women who choose to work in male professions earn a salary, which is comparable to that of men, the salary gap is only reduced in traditional professions (law, engineering or medicine).

LABOUR MARKET • GENDER • SALARY • PROFESSIONAL CHOICE

CHOIX PROFESSIONNELS ET IMPACTS SUR LES DIFFÉRENCES SALARIALES ENTRE HOMMES ET FEMMES

RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail est de comprendre deux des principaux facteurs liés au choix professionnel: le profil des individus qui choisissent différentes occupations ainsi que l'écart salariale qui en découle, due à leurs caractéristiques personnelles et à leurs choix. Sur la base des données de la Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad – 2013 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2014) concernant les caractéristiques des individus qui choisissent des professions traditionnelles et la manière dont ils sont rémunérés. Bien que les femmes qui exercent des professions dites masculines, de par leur choix, aient une rémunération identique à celle des hommes, les écarts salariaux entre les sexes ne diminuent que dans le cas où elles optent pour des professions imperiales comme le droit, l'ingénierie ou la médecine.

MARCHÉ DU TRAVAIL • GENRE • SALAIRE • CHOIX PROFESSIONNEL

ELECCIONES PROFESIONALES E IMPACTOS EN EL DIFERENCIAL SALARIAL ENTRE HOMBRES Y MUJERES

RESUMEN

Nuestro objetivo es entender dos principales factores vinculados a la elección profesional: el perfil de los individuos que optan por diferentes ocupaciones y la consecuente diferenciación de la remuneración de estas personas tanto por sus características personales como por las elecciones ocupacionales. Usando datos de Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios –Pnad– 2013 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA –IBGE, 2014), concluimos que hay diferencias significativas tanto en las características de los individuos que eligen ocupaciones tradicionales como en la forma en la que son remunerados. Aunque las mujeres que trabajan en profesiones masculinas tengan un retorno similar al de los hombres, solamente reducen la diferencia salarial con sus pares si la opción es por una profesión imperial (derecho, ingeniería o medicina).

MERCADO DE TRABAJO • GÉNERO • SALARIO • OPCIÓN PROFESIONAL

ALGUNS ESTUDOS SE PREOCUPAM EM ENTENDER AS MOTIVAÇÕES POR DETRÁS DA escolha profissional dos trabalhadores (FOUARGE; KRIECHEL; DOHMEN, 2014) e outros se dedicam a estimar seus impactos (OLIVEIRA, 2001; KASSOUF, 1998). No Brasil, ainda é visível a segregação ocupacional por sexo (OLIVEIRA; WAJNMAN; MACHADO, 2003). Embora exista uma maior permeabilidade para as mulheres em carreiras consideradas masculinas (MADALOZZO, 2010; LOMBARDI; BRUSCHINI, 1999), ainda é raro encontrar homens atuando em profissões claramente femininas. Um dos mais importantes efeitos da existência de segregação ocupacional é o seu impacto nas diferentes remunerações recebidas por homens e mulheres ao longo de suas carreiras.

O diferencial salarial entre os homens e as mulheres é bastante discutido e explorado tanto na literatura nacional (SALARDI, 2013) como internacional (SANTOS-PINTO, 2012). No presente trabalho, temos como objetivo principal analisar o diferencial salarial sob a ótica da segregação ocupacional e, mais ainda, o impacto da escolha de profissões tradicionais – advocacia, engenharia e medicina, denominadas profissões imperiais¹ – no diferencial de remuneração. A partir da análise dos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad – de 2013 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2014), estudamos o perfil dos indivíduos que optam por profissões imperiais ou não, a possível segregação de sexo e seu impacto nas ocupações imperiais (que são direito, engenharia e medicina) e, por fim, estimamos

¹ Expressão utilizada por Coelho (1999) e adotada por Vargas (2010), entre outros.

os impactos dessas escolhas e características na remuneração dos indivíduos. Nossos resultados apontam para a persistência do diferencial de remuneração desfavorecendo as mulheres. Entretanto, a escolha por profissões imperiais e uma opção por maior número de horas trabalhadas semanalmente apresentaram-se como fatores que diminuem o impacto desse diferencial.

O trabalho está estruturado em três seções. A primeira apresenta e discute as principais características da amostra e dos diferentes recortes de ocupação por sexo. A seção seguinte apresenta a modelagem estatística e os resultados dos modelos estimados. A última seção concentra as conclusões e sugestões para estudos futuros nesse campo.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DA AMOSTRA

A segregação ocupacional entre homens e mulheres é uma realidade já abordada em diversas pesquisas (ARAÚJO; LOMBARDI, 2013; LOMBARDI; BRUSCHINI, 1999). Com a finalidade de compreendermos a composição das diferentes ocupações e até mesmo avaliar a possibilidade de uma autoseleção de perfis diferenciados para estruturas ocupacionais distintas, dividiremos as ocupações em três diferentes categorias: integradas, femininas e masculinas. O Quadro 1 apresenta a classificação a partir dessas categorias para os principais segmentos de atuação no mercado de trabalho brasileiro.²

QUADRO 1

CLASSIFICAÇÃO DOS SEGMENTOS DE INDÚSTRIA COM RELAÇÃO ÀS CATEGORIAS OCUPACIONAIS FEMININA, INTEGRADA OU MASCULINA

SEGMENTOS	CLASSIFICAÇÃO
CONSTRUÇÃO	MASCULINA
COMÉRCIO	INTEGRADA
ALOJAMENTO	INTEGRADA
TRANSPORTE	MASCULINA
ADMINISTRAÇÃO	MASCULINA
EDUCAÇÃO	FEMININA
DOMÉSTICA	FEMININA
SOCIAL	FEMININA
OUTRAS INDÚSTRIAS	MASCULINA
OUTRAS ATIVIDADES	INTEGRADA

Fonte: Tabulação própria a partir dos microdados da Pnad 2013 (IBGE, 2014).

A alocação de cada ocupação em uma das três categorias utiliza como critérios a maior participação de um dos sexos: profissões com

2

A lista detalhada com as profissões em cada tipo de segmentação ocupacional pode ser requisitada aos autores a qualquer momento. Ela não está incluída no corpo deste trabalho devido a restrições de espaço para publicação.

mais de 60% de homens foram classificadas como masculinas; com mais de 60% de mulheres, como femininas; e as demais, como integradas. Essa classificação implica a adoção de um ponto de corte de 10% no Índice de Dissimilaridade de Duncan – IDD.³ A classificação levou em conta os dados levantados na Pnad de 2013.

Os dados utilizados nesta pesquisa pertencem à amostra de 2013 da Pnad, do IBGE (2014). A amostra analisada contempla indivíduos entre 16 e 60 anos de idade, de zonas rurais e urbanas que tinham trabalho remunerado na semana de referência da pesquisa.

TABELA 1
CARACTERÍSTICAS DE PESSOAS COM IDADE ENTRE 16 E 60 ANOS, POR CATEGORIA DE OCUPAÇÃO E GÊNERO (ENTRE PARÊNTESES O INTERVALO DE 95% DE CONFIANÇA)

VARIÁVEL	OCUPAÇÕES NÃO IMPERIAIS		OCUPAÇÕES IMPERIAIS	
	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES
Cor branca	45%	49%	80%	77%
	(44; 45)	(49; 50)	(77; 82)	(74; 80)
Cor não branca	55%	51%	20%	23%
	(55; 56)	(50; 51)	(18; 23)	(20; 26)
Vive em companhia de cônjuge	64%	58%	66%	50%
	(64; 65)	(58; 59)	(64; 69)	(46; 53)
Viveu em companhia de cônjuge no passado, mas não atualmente	10%	20%	8%	15%
	(10; 11)	(19; 20)	(6; 9)	(13; 18)
Nunca viveu em companhia de cônjuge	25%	22%	26%	35%
	(25; 26)	(21; 22)	(24; 29)	(32; 39)
Jornada semanal inferior a 20 horas	<1%	11%	4%	6%
	(3,8; 4,2)	(11; 12)	(3; 5)	(4; 8)
Jornada semanal entre 20 e 39 horas	13%	25%	17%	28%
	(12,7; 13,4)	(25; 26)	(15; 20)	(25; 32)
Jornada semanal de 40 horas ou mais	83%	63%	79%	66%
	(82,5; 83,3)	(62,9; 64,0)	(76; 81)	(63; 69)

Fonte: Tabulação própria a partir dos microdados da Pnad 2013 (IBGE, 2014).

Os dados da Pnad são obtidos a partir de um esquema amostral complexo, o que exige cuidados em sua análise. Silva, Carneiro e Lila (2002) descrevem esse plano amostral e discutem a necessidade de sua incorporação na geração de indicadores e estimação de modelos estatísticos, mecanismo usado no presente artigo. As análises e modelos estatísticos utilizados foram gerados por meio do pacote Stata, com o emprego da família de comandos svy (STATACORP, 2013). A incorporação do plano amostral foi feita nos moldes de Mourão, Almeida e Amaral (2013).

3 RESULTADOS

Com o intuito de entendermos as semelhanças e diferenças entre homens e mulheres em diferentes tipos de ocupações, iniciamos nossa análise comparando o perfil dos indivíduos que trabalham em profissões

³ Ferreira e Cacciamali (2009) e Lovell (2006) utilizam o Índice de Dissimilaridade de Duncan para análises de segregação de gênero e raça.

imperiais de acordo com seu sexo e, em seguida, em três ocupações de destaque, entre elas: direito, engenharia e medicina. Na sequência, apresentamos os resultados de um modelo estatístico estimado com a finalidade de explicar o diferencial de salário entre homens e mulheres.

MULHERES E HOMENS EM OCUPAÇÕES IMPERIAIS

As características dos indivíduos que trabalham em ocupações imperiais, em comparação com os que atuam em outras ocupações, são bastante distintas (Tabela 1). Com relação à cor, enquanto a maior parte dos trabalhadores inseridos em ocupações imperiais são brancos (80% para homens e 77% para mulheres), nas ocupações não imperiais, a situação se inverte: a maior parte dos trabalhadores é não branco (55% para homens e 51% para mulheres). Em ambas as ocupações, os homens que vivem em companhia de cônjuge⁴ representam uma proporção maior do que as mulheres que o fazem (64 a 66% para homens e 50 a 58% para as mulheres), enquanto elas apresentam um percentual maior – em ambas categorias – de pessoas que já tiveram cônjuge, mas que atualmente não o têm (20% para profissões não imperiais e 15% para as imperiais). As jornadas de trabalho se distinguem mais entre os gêneros do que entre os tipos de ocupação. Nas profissões imperiais, 79% dos homens trabalham jornadas em tempo integral (40 horas ou mais por semana) e 66% das mulheres o fazem. Nas profissões não imperiais, 83% dos homens cumprem jornada integral e somente 63% das mulheres o fazem.

A Tabela 2 apresenta os dados agora focando nas três profissões de destaque na categoria de ocupações imperiais: direito, engenharia e medicina. Nas três ocupações, é marcante a presença de indivíduos da cor branca, independente do sexo. Setenta e cinco por cento ou mais dos indivíduos envolvidos nessas três profissões são brancos. A maior parte dos homens, independente da profissão, vive na companhia de um cônjuge: 61% dos advogados, 69% dos engenheiros e 69% dos médicos. A situação não é exatamente similar para as mulheres. Somente 46% das advogadas e 43% das engenheiras são casadas. A situação menos dissonante entre os gêneros é na profissão de médicos: 60% das médicas vivem com um cônjuge. Uma vez mais, a análise de casamentos ou relações estáveis desfeitas aponta para uma proporção maior de mulheres que não vivem com um cônjuge, mas já o fizeram no passado: 15% das advogadas (contra 9% dos advogados), 18% das engenheiras (contra 6% dos advogados) e 14% das médicas (contra 8% dos médicos).

4

Na Phad, a pergunta é formulada como: "Vive em companhia de cônjuge ou companheiro/a". Adotamos, por simplicidade, ao longo do texto, o termo cônjuge, englobando também a situação companheiro/a.

TABELA 2

CARACTERÍSTICAS DE PESSOAS COM IDADE ENTRE 16 E 60 ANOS SEGUNDO PROFISSÃO E GÊNERO (ENTRE PARÊNTESES O INTERVALO DE 95% DE CONFIANÇA)

VARIÁVEL	ADVOGADO		ENGENHEIRO		MÉDICO	
	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES
Cor branca	77%	75%	81%	77%	82%	81%
	(73; 80)	(71; 79)	(77; 84)	(68; 83)	(75; 87)	(76; 86)
Cor não branca	23%	25%	19%	23%	18%	19%
	(20; 27)	(21; 29)	(16; 23)	(17; 32)	(13; 25)	(14; 24)
Vive em companhia de cônjuge	61%	46%	69%	43%	69%	60%
	(57; 66)	(41; 51)	(65; 73)	(33; 53)	(63; 75)	(53; 66)
Viveu em companhia de cônjuge no passado, mas não atualmente	9%	15%	6%	18%	8%	14%
	(7; 12)	(12; 18)	(4; 8)	(11; 27)	(5; 13)	(10; 19)
Nunca viveu em companhia de cônjuge	29%	39%	25%	39%	22%	26%
	(25; 34)	(34; 44)	(21; 29)	(30; 49)	(17; 29)	(21; 33)
Jornada semanal inferior a 20 horas	4%	5%	4%	4%	5%	8%
	(2; 6)	(3; 9)	(2; 6)	(1; 10)	(3; 9)	(5; 12)
Jornada semanal entre 20 e 39 horas	22%	29%	8%	17%	32%	33%
	(18; 25)	(25; 33)	(6; 11)	(11; 25)	(26; 38)	(27; 39)
Jornada semanal de 40 horas ou mais	75%	66%	88%	79%	63%	60%
	(71; 79)	(61; 71)	(85; 91)	(70; 86)	(56; 70)	(54; 65)

Fonte: Tabulação própria a partir dos microdados da Pnad 2013 (IBGE, 2014).

Com relação às horas de trabalho, embora o percentual de homens que trabalha em período integral nessas profissões seja superior ao percentual de mulheres que o fazem, os números são mais próximos do que na análise anterior. Para os indivíduos que trabalham como advogados, 75% dos homens e 66% das mulheres trabalham 40 horas ou mais por semana. Na engenharia, o perfil de horas de trabalho é maior do que no direito: 88% dos homens e 79% das mulheres trabalham em tempo integral. Já na medicina, o perfil de horas de trabalho é inferior ao das outras profissões para ambos os sexos: 63% e 60% das mulheres trabalham 40 horas ou mais por semana.

Para essas profissões específicas, é interessante analisar as diferenças salariais, foco deste estudo. A Tabela 3 apresenta os resultados dessa análise.

Um primeiro dado interessante refere-se ao diferencial de salários entre as profissões. Analisando a remuneração mensal, homens que exercem a medicina recebem salários superiores aos profissionais (homens ou mulheres) nas outras duas profissões. Essa diferença se mantém ao analisar o salário por hora. Enquanto um homem recebe R\$ 101,77 por hora em média ao exercer medicina, outro homem recebe R\$41,96 para ser advogado; no entanto, os intervalos de confiança associados ao salário por hora se sobrepõem, o que nos impede de afirmar, num primeiro momento, que essa diferença de fato se mantém na população. Ao analisarmos a mediana e o terceiro quartil dos salários, é possível observar a presença de uma maior quantidade de médicos, principalmente do sexo masculino, com salários mais elevados que os das outras profissões.

As diferenças entre os gêneros também são excelente fonte para investigação. O diferencial médio de salários por hora entre homens e mulheres é de 7,9% para profissionais do direito, 28,1% para medicina e chega a 67,7% na engenharia.⁵ A segregação ocupacional, explicações para sua existência e formas de combatê-la não são foco deste trabalho, mas o resultado de maior diferencial de salários entre homens e mulheres para uma profissão das ciências exatas (engenharia) pode ser um bom indicador das motivações para as mulheres não escolherem com maior frequência essa profissão.

TABELA 3
SALÁRIO MENSAL E POR HORA (POR GÊNERO), PARA PESSOAS COM IDADE ENTRE 16 E 60 ANOS NAS CARREIRAS DE DIREITO, ENGENHARIA E MEDICINA

TIPO DE OCUPAÇÃO	MEDIDA	SALÁRIO MENSAL		SALÁRIO POR HORA	
		HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES
Advogado	Média	6.297,69	4.739,85	41,96	38,90
	IC*	(5.751,29; 6.844,09)	(4.305,99; 5.173,71)	(35,23; 48,69)	(25,31; 52,49)
	Desvio padrão	5.727,59	4.716,66	78,67	188,08
	1º Quartil	2.600,00	2.000,00	15,56	11,11
	Mediana	5.000,00	3.000,00	25,00	22,22
	3º Quartil	8.000,00	6.000,00	44,44	35,35
Engenheiro	Média	6.912,55	6.133,09	62,28	37,14
	IC*	(6.408,13; 7.416,97)	(5.273,16; 6.993,02)	(37,09; 87,46)	(31,63; 42,66)
	Desvio padrão	5.639,66	4.142,95	301,49	26,95
	1º Quartil	3.500,00	3.000,00	20,20	17,68
	Mediana	5.800,00	6.000,00	31,11	33,33
	3º Quartil	8.500,00	8.000,00	44,44	46,30
Médico	Média	9.877,58	7.483,72	101,77	79,47
	IC*	(8.692,06; 11.063,09)	(6.686,79; 8.280,65)	(26,59; 176,94)	(25,23; 133,71)
	Desvio padrão	7.801,91	5.794,15	413,61	360,58
	1º Quartil	5.000,00	3.000,00	27,78	22,22
	Mediana	8.000,00	6.000,00	53,33	40,40
	3º Quartil	12.000,00	10.000,00	75,34	64,81

IC*: Intervalo de 95% de confiança

Fonte: Tabulação própria a partir dos microdados da Pnad 2013 (IBGE, 2014).

MULHERES E HOMENS SEGUNDO O TIPO DE OCUPAÇÃO

Após analisar o perfil de homens e mulheres nas três categorias de ocupação, procuramos encontrar similaridades e dissimilaridades entre os indivíduos que escolhem profissões dessas categorias. As tabelas 4 a 6 apresentam os resultados encontrados.

Com relação à cor, um percentual maior de mulheres brancas escolhe profissões masculinas do que homens brancos (49% contra 43%) o fazem. Quando se parte para a comparação entre homens e mulheres e seus respectivos graus educacionais, sabe-se que as mulheres brasileiras, desde o final dos anos 1990, já apresentam um maior nível educacional do que os homens, independente de sua condição de participação no mercado de trabalho (BELTRÃO; ALVES, 2009; CARVALHO, 2003). Os

5

O diferencial médio foi calculado usando a média de salário dos homens dividida pela média do salário das mulheres em cada uma das profissões.

dados da Tabela 4 apontam que um percentual maior de mulheres que estão inseridas em profissões integradas ou masculinas tem nível educacional médio superior àquele dos homens nas mesmas categorias. Para indivíduos que trabalham em ocupações integradas, 63% dos homens e 70% das mulheres têm ensino médio completo ou mais; já nas profissões masculinas, 47% das mulheres e 39% dos homens possuem essa escolaridade. Rosenberg e Madsen (2011) e Rosenberg (2001) discutem a relação entre gênero e educação no Brasil. Rosenberg (2001) ressalta a existência de um número relevante de estudos acerca das diferenças em perfis de educação para homens e mulheres e alguns com a análise também para raça. Entretanto, a crítica da autora é voltada para o persistente viés de análise que generaliza e/ou naturaliza as questões de gênero e raça na educação, não abordando os temas mais impactantes da questão. Rosenberg e Madsen (2011) analisam a evolução da participação das mulheres, em comparação com os homens, nas diferentes esferas educacionais – em especial para ensino superior e pós-graduação, mas com dados sobre a presença das mulheres nos outros níveis educacionais – e questionam a distribuição dos avanços em termos socioeconômicos, raciais e etários. Embora o progresso para algumas mulheres seja visível, as pesquisas divulgadas se mostram insensíveis às dificuldades que uma grande parcela da população enfrenta para melhorar seu perfil educacional.

A presença de um cônjuge ou companheiro também ajuda a compreender melhor o perfil dos profissionais nessas três categorias. Nas profissões integradas, um percentual maior de homens (60%) vive com cônjuge do que as mulheres (55%). Entretanto, nessa mesma categoria, o percentual de mulheres que já teve um cônjuge no passado (18%) é praticamente o dobro do percentual apresentado pelos homens (9%). Para as profissões de categoria feminina, o percentual de mulheres que já viveram com um cônjuge no passado (22%) é um pouco mais do que o dobro dos homens que atuam nessa área (10%). Esses dados podem reforçar a visão de que é mais desafiador para as mulheres manterem uma situação conjugal estável e sua participação efetiva no mercado de trabalho (GOLDANI, 2002).

Um dado interessante para esse recorte da amostra é que 36% dos homens que atuam em profissões femininas (e 22% das mulheres) nunca viveram com um cônjuge anteriormente. Por fim, nas profissões masculinas, congregam-se dois resultados: um percentual superior de mulheres já conviveu com um cônjuge no passado (15%) contra 10% dos homens e, ao mesmo tempo, os homens que trabalham em profissões masculinas apresentam um percentual superior ao das mulheres com relação a nunca ter tido um cônjuge (eles, 22%; elas, 16%).

Em relação à jornada de trabalho semanal, nota-se uma presença maior de homens com jornada de trabalho de pelo menos 40 horas

semanais nas três categorias de ocupações. A disparidade maior é observada nas ocupações tipicamente masculinas, 84% de homens com alta jornada contra 56% das mulheres.

TABELA 4

CARACTERÍSTICAS RACIAIS, EDUCACIONAIS E CONJUGAIS POR CATEGORIA DE OCUPAÇÃO (POR GÊNERO), PARA PESSOAS COM IDADE ENTRE 16 E 60 ANOS (ENTRE PARÊNTESES O INTERVALO DE 95% DE CONFIANÇA)

VARIÁVEL	OCUPAÇÕES INTEGRADAS		OCUPAÇÕES MASCULINAS		OCUPAÇÕES FEMININAS	
	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES
Cor branca	53%	55%	43%	49%	48%	48%
	(52; 54)	(54; 56)	(42; 44)	(47; 50)	(47; 49)	(47; 49)
Cor não branca	47%	45%	57%	51%	52%	52%
	(46; 48)	(44; 46)	(56; 58)	(50; 53)	(51; 53)	(51; 53)
Porcentagem com ensino médio completo ou superior	63%	70%	39%	47%	62%	60%
	(62; 64)	(69; 71)	(38; 39)	(46; 48)	(61; 63)	(59; 60)
Vive em companhia de cônjuge	60%	55%	67%	69%	53%	56%
	(59; 61)	(54; 56)	(67; 68)	(68; 70)	(52; 54)	(55; 56)
Viveu em companhia de cônjuge no passado, mas não atualmente	9%	18%	10%	15%	10%	22%
	(9; 10)	(17; 18)	(10; 11)	(15; 16)	(10; 11)	(21; 22)
Nunca viveu em companhia de cônjuge	30%	27%	22%	16%	36%	22%
	(29; 31)	(27; 28)	(22; 23)	(15; 17)	(36; 37)	(22; 23)
Jornada semanal inferior a 20 horas	4%	8%	4%	21%	5%	9%
	(3; 4)	(7; 8)	(3,7; 4,2)	(19; 22)	(4; 5)	(9; 10)
Jornada semanal entre 20 e 39 horas	12%	20%	12%	23%	19%	28%
	(12; 13)	(19; 21)	(12; 13)	(22; 24)	(18; 20)	(27; 28)
Jornada semanal de 40 horas ou mais	84%	72%	84%	56%	76%	63%
	(83; 85)	(71; 73)	(83; 84)	(55; 57)	(75; 77)	(62; 64)

Fonte: Tabulação própria a partir dos microdados da Pnad 2013 (IBGE, 2014).

Estudos anteriores investigaram as diferenças salariais entre homens e mulheres controlando-os por suas ocupações (MADALOZZO, 2010; KASSOUF, 1998). Uma possibilidade – já abordada inicialmente por Madalozzo, Martins e Lico (2015) – é a análise separada dos hiatos salariais para cada uma das categorias de ocupação. A Tabela 5 apresenta os principais dados dessa análise inicial. Nela é possível perceber que os homens em ocupações integradas e femininas têm, em média, salários superiores aos das mulheres,⁶ o mesmo acontecendo para o primeiro quartil, mediana e terceiro quartil.

6

Na análise da Tabela 5, estamos utilizando os dados pontuais e não diferenças estatisticamente significantes entre os salários de homens e mulheres, apesar dos intervalos de confiança corroborarem as conclusões apresentadas. Em nosso modelo empírico, analisaremos a diferença de salários com embasamento de significância estatística.

TABELA 5
SALÁRIO MENSAL E POR HORA (POR GÊNERO), PARA PESSOAS COM IDADE ENTRE 16 E 60 ANOS

TIPO DE OCUPAÇÃO	MEDIDA	SALÁRIO MENSAL		SALÁRIO POR HORA	
		HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES
Integrada	Média	2.149,23	1.602,17	16,30	12,99
	IC*	(2.079,88; 2.218,57)	(1.546,08; 1.658,26)	(13,35; 19,25)	(11,12; 14,85)
	Desvio padrão	2.954,36	2.289,58	97,54	84,17
	1º Quartil	800,00	678,00	4,04	3,71
	Mediana	1.200,00	900,00	6,17	5,05
	3º Quartil	2.000,00	1.500,00	12,08	9,63
Feminina	Média	1.477,06	1.080,53	10,62	8,64
	IC*	(1.445,39; 1.508,74)	(1.066,77; 1.094,29)	(10,11; 11,13)	(8,30; 8,98)
	Desvio padrão	1.469,15	1.059,75	25,46	23,02
	1º Quartil	700,00	678,00	3,89	3,74
	Mediana	1.000,00	800,00	5,56	5,00
	3º Quartil	1.600,00	1.200,00	10,00	7,93
Masculina	Média	1.731,41	2.009,84	11,64	15,60
	IC*	(1.695,03; 1.767,79)	(1.926,97; 2.092,71)	(11,08; 12,19)	(13,06; 18,13)
	Desvio padrão	2.902,23	2.877,51	49,29	102,95
	1º Quartil	700,00	678,00	3,77	3,89
	Mediana	1.100,00	1.100,00	5,67	6,17
	3º Quartil	1.900,00	2.200,00	9,60	13,33

IC*: Intervalo de 95% de confiança

Fonte: Tabulação própria a partir dos microdados da Pnad 2013 (IBGE, 2014).

Nas profissões integradas, o salário médio dos homens é cerca de 34% superior aos das mulheres. Nas profissões femininas, o percentual é semelhante: a média salarial dos homens é 37% maior do que a das mulheres. Entretanto, essa situação se inverte ao analisarmos as profissões masculinas. Nelas, a média salarial das mulheres é 16% maior do que a dos homens.

TABELA 6
IDADE COM QUE COMEÇOU A TRABALHAR, PARA PESSOAS COM IDADE
ENTRE 16 E 60 ANOS

TIPO DE OCUPAÇÃO	MEDIDA	HOMENS	MULHERES
Integrada	Média	15,5	16,6
	IC*	(15,4; 15,6)	(16,5; 16,7)
	Desvio padrão	3,8	4,4
	1º Quartil	13,0	14,0
	Mediana	16,0	17,0
	3º Quartil	18,0	18,0
Feminina	Média	15,6	16,2
	IC*	(15,5; 15,6)	(16,1; 16,3)
	Desvio padrão	3,7	4,8
	1º Quartil	14,0	14,0
	Mediana	16,0	16,0
	3º Quartil	18,0	18,0
Masculina	Média	14,1	14,5
	IC*	(14,0; 14,1)	(14,3; 14,6)
	Desvio padrão	3,7	4,7
	1º Quartil	12,0	11,0
	Mediana	14,0	14,0
	3º Quartil	17,0	18,0

IC*: Intervalo de 95% de confiança

Fonte: Tabulação própria a partir dos microdados da Pnad 2013 (IBGE, 2014).

Uma possível explicação para as diferenças entre as médias salariais de homens e mulheres pode estar na duração da jornada de trabalho, uma vez que as mulheres tendem a ter uma jornada inferior à dos homens (Tabela 4). Para controlar, mesmo que parcialmente, esse efeito, foi criada a variável *Salário por hora*, construída a partir do salário mensal. Agora, as diferenças relativas encontradas para as ocupações integradas e femininas em favor dos homens caem, respectivamente, para 30% e 24%. Ao considerar as ocupações masculinas, no entanto, a diferença se acentua, passando para 49% em favor das mulheres.

Aliado a esse dado sobre salário, também analisamos a idade em que os indivíduos começaram a trabalhar (Tabela 6). Conforme já constatado por estudos que nos precedem (ROCHA, 2003), os homens tendem a começar a participar do mercado de trabalho remunerado antes do que as mulheres – que têm maior participação no mercado não remunerado, i.e., afazeres domésticos. Essa participação tem como consequência, além de uma menor aquisição de educação formal, uma defasagem idade-série superior para meninos do que para meninas (ARTES; CARVALHO, 2010). Na amostra analisada, em todas as categorias de ocupação, os homens começaram a trabalhar, em média, mais cedo do que as mulheres. Na categoria integrada, por exemplo, os homens

começaram aos 15,5 anos e as mulheres, aos 16,6. Na categoria feminina, eles começaram aos 15,6 anos e elas, aos 16,2. A categoria masculina é a que apresenta a menor diferença entre homens e mulheres na idade de início de trabalho remunerado: eles aos 14,1 anos e elas aos 14,5. O que é mais um indicador de semelhança entre homens e mulheres para esse mesmo grupo ocupacional.

MODELAGEM ESTATÍSTICA

Após as análises iniciais, estimamos modelos para explicar o salário por hora recebido pelos indivíduos que estavam participando do mercado de trabalho e estavam ativos na semana de referência.⁷ O primeiro modelo considera todas as pessoas entre 16 e 60 anos (amostra completa) e o segundo inclui apenas pessoas com alta inserção no mercado de trabalho. Participam desse segundo grupo pessoas com idades entre 16 e 60 anos com jornada de pelo menos 40 horas por semana. A divisão da amostra em diferentes inserções no mercado se justifica pelo fato de que a intensidade da relação entre trabalhador e mercado pode implicar sinais distintos a respeito de características do trabalhador. Dessa forma, um indivíduo que disponibilize seu trabalho em horário integral para uma ou mais empresas apresentaria uma concentração de interesse no mercado de forma diferente de outro indivíduo que divida sua participação no mercado de trabalho com outras atividades (estudo, lazer, produção doméstica, entre outros). O sinal recebido pelo empregador a respeito da maior ou menor aderência do trabalhador ao mercado poderia ser remunerado de forma diferenciada. Estudos anteriores investigaram a relação entre empregos de tempo parcial e integral. Em Fok, Jeon e Wilkins (2012), o emprego em tempo parcial foi analisado como forma de ponte entre o desemprego e o emprego em tempo integral. Já Cuesta e Carcedo (2014) avaliam o risco de desemprego e consequências de instabilidade no mercado de trabalho pela aderência ao mercado de emprego em tempo parcial na Europa. Preston e Yu (2015) analisam diferenciais de salário por dedicação em tempo integral ou parcial na Austrália, concluindo que a inserção em tempo parcial implica uma segregação adicional no mercado de trabalho.

Foram ajustados modelos log-lineares – ver Ramanathan (1998) por exemplo – nos quais a variável resposta é o logaritmo neperiano do salário por hora. O salário por hora incorpora, mesmo que de modo imperfeito, eventuais alterações salariais decorrentes de diferenças nas jornadas de trabalho. O uso da transformação logarítmica é comum nessa área de estudo e se justifica por razões técnicas.⁸

Busca-se explicar a variável resposta por meio de características pessoais – sexo, idade, cor, região de moradia, nível educacional, estado civil atual e prévio e idade de início na vida profissional – e características da profissão nas quais estão incluídos tipo de profissão (masculina

⁷ Como as estimativas não estão sendo corrigidas para vies de seleção de participação no mercado de trabalho, os resultados apresentados são representativos para a população que estava empregada na semana em que foi entrevistada pelos pesquisadores do IBGE. No intuito de compararmos diretamente a remuneração relativa de homens e mulheres, incluímos ambos nas regressões e, por meio de variáveis indicadoras, detectamos as diferenças de remuneração por gênero. Entretanto, por essa abordagem, não é possível também incluir a correção de vies de seleção, como Heckman (1979). Outros artigos utilizam a correção de Heckman. Em Madalozzo, Martins e Lico (2015), é feita uma abordagem com um modelo Oaxaca (1973) e correção de Heckman. Os resultados são bastante similares aos aqui apresentados.

⁸ Dentre outras coisas, reduz o grau de assimetria encontrado na variável original. As equações estimadas neste artigo seguem o modelo de equações mincerianas (MINCER, 1974). Mais sobre o assunto em Chiswick (2003).

ou feminina, sendo que a categoria de referência é a profissão integrada), indicador de mulher em profissão masculina e de mulher em profissão feminina, profissões imperiais (engenharia, medicina e direito), mulheres em profissões imperiais, trabalho no setor público e mulher com trabalho no setor público. Além disso, as ocupações dos trabalhadores foram utilizadas como variáveis de controle do modelo,⁹ para garantir que eventuais diferenças não fossem atribuídas a uma diferente composição de ocupações entre homens e mulheres.

Nos modelos estimados para a amostra completa, foram incorporadas duas variáveis indicadoras: uma que identifica pessoas com jornada de trabalho entre 20 e 39 horas por semana e outra que indica aquelas com jornada de 40 horas por semana ou mais. Espera-se que essas variáveis captem eventuais diferenças decorrentes da duração da jornada de trabalho na magnitude do salário pago por hora.

Na Tabela 7, apresentamos as estimativas dos parâmetros dos dois modelos. As diferenças encontradas entre o modelo estimado para a amostra completa (modelo 1) e o estimado para as pessoas com uma jornada de trabalho de pelo menos 40 horas (modelo 2) foram, exceto para uma variável, muito pequenas. Desse modo, optamos por apresentar a análise dos resultados obtidos para a amostra que utilizou pessoas com jornada de trabalho de 40 horas ou mais, destacando apenas a situação em que a diferença se mostra importante. A interpretação dos resultados do modelo 1 pode ser feita de maneira análoga. As interpretações dos coeficientes são válidas desde que as demais variáveis do modelo mantenham-se constantes (*ceteris paribus*).

O modelo 2 indica a existência de uma remuneração cerca de 8,1% mais elevada para trabalhadores que residem em regiões urbanas com relação aos trabalhadores de áreas rurais.¹⁰ Os indicadores de região e setor de atividade (público ou privado) foram introduzidos nos modelos como variáveis de controle, não fazendo parte do objetivo principal deste estudo. No entanto, existem indícios de diferenças regionais e setoriais para remuneração, temas que podem ser abordados em estudos futuros.

As variáveis indicadoras de grau educacional apontam, conforme esperado, que o salário dos indivíduos aumenta significativamente quanto maior o nível de escolaridade. Sendo que um trabalhador com ensino superior completo recebe salário, em média, 70,2% maior do que um trabalhador que nunca frequentou a escola. Isso é compatível com o resultado apresentado para a idade em que começou a trabalhar: a cada ano a mais na idade do início, estima-se um aumento médio de 0,5% na remuneração horária; em geral, a idade de ingresso no mercado de trabalho é maior para pessoas com maiores níveis de escolaridade.

O modelo também indica a existência de um efeito quadrático da idade sobre a remuneração: a remuneração por hora tende a ser

9

Cabe destacar que variáveis de controle são comuns em modelos econométricos, uma vez que corrigem eventuais desbalanceamentos da amostra: por exemplo, se o número de pessoas que trabalham numa determinada ocupação é maior para um dos sexos, eventuais diferenças apontadas pelo modelo podem ser ocasionadas não pelo sexo da pessoa, mas sim por sua ocupação. O mesmo ocorre para regiões geográficas e setor de ocupação dos indivíduos (setor público ou privado).

10

Esse valor é uma estimativa baseada no efeito marginal da variável explicativa sobre o salário-hora. Quanto mais próximo a zero for o coeficiente, melhor tende a ser essa estimativa. Detalhes na seção 6.8 de Ramanathan (1998), por exemplo.

crescente na faixa etária considerada. Os não brancos tendem a receber salários cerca de 6,8% menores do que os brancos.

TABELA 7
RESULTADO DAS REGRESSÕES - MODELO 1 E MODELO 2

	MODELO 1		MODELO 2	
	AMOSTRA COMPLETA		JORNADA DE PELO MENOS 40 HORAS SEMANAIS	
	COEF.	t	COEF.	t
Mulher	-0.227***	-25.39	-0.211***	-24.22
Profissão feminina	-1.156**	-2.05	-0.372	-1.26
Profissão masculina	0.573***	3.71	0.580***	2.92
Mulher em profissão feminina	0.030***	2.63	0.025**	2.26
Mulher em profissão masculina	0.024*	1.71	0.021	1.53
Profissão imperial	1.571***	6.55	1.764***	7.81
Mulher em profissão imperial	0.123***	2.71	0.128**	2.47
Setor público	0.114***	11.53	0.122***	11.64
Mulher no setor público	0.046***	4.20	0.026**	2.24
Jornada de 20 a 39 horas semanais	-1.513***	-32.42		
Jornada de 40 ou mais horas semanais	-1.723***	-36.76		
Vive na companhia de cônjuge e/ou companheiro/a	0.111***	20.74	0.104***	20.14
Já viveu com cônjuge e/ou companheiro/a	0.062***	9.38	0.049***	7.75
Idade em que começou a trabalhar	0.006***	11.31	0.005***	8.65
Não branco	-0.065***	-15.07	-0.068***	-16.66
Idade	0.034***	26.70	0.026***	21.36
Idade ao quadrado	-0.0003***	-18.60	-0.0003***	-13.40
Fundamental incompleto	0.015	1.19	0.019*	1.85
Fundamental completo	0.116***	8.71	0.110***	9.99
Médio incompleto	0.106***	7.46	0.121***	10.18
Médio completo	0.242***	18.77	0.219***	20.54
Superior incompleto	0.360***	24.05	0.368***	27.81
Superior completo	0.721***	44.27	0.702***	47.95
Urbana	0.097***	10.98	0.081***	9.71
Centro-Oeste	0.021**	2.51	0.018**	2.29
Sul	0.006	0.84	0.006	0.97
Norte	-0.100***	-8.34	-0.132***	-16.06
Nordeste	-0.277***	-39.07	-0.280***	-45.24
N observações	93.171		75.936	

Asteriscos denotam significância estatística: *** é <1%, **<5% e * <10%

Fonte: Tabulação própria a partir dos microdados da Pnad 2013 (IBGE, 2014).

Outro dado interessante das regressões é o efeito de viver ou ter vivido com um/a companheiro/a anteriormente. Em ambas as regressões, as duas variáveis têm efeito positivo no salário. Indivíduos que vivem com companheiro/a recebem remuneração aproximadamente 10,4% superior a indivíduos que não vivem, nem nunca viveram, com companheiro/a; já os que já viveram, mas não vivem atualmente com companheiros, recebem uma remuneração cerca de 4,9% maior do que aqueles que não vivem e nunca viveram com companheiro. Estes dois últimos resultados de existência de um prêmio para o casamento são

alinhados a resultados de estudos anteriores sobre o tema (MADALOZZO; GOMES, 2012; MADALOZZO, 2008; KOREMAN; NEUMARK, 1991).

Com relação às diferenças entre homens e mulheres na remuneração, a primeira variável a apontar significância é a variável indicadora *Mulher*. Os modelos apontam uma redução salarial de 21,1% em relação aos homens, em profissões integradas, no setor privado e em profissões que não são as imperiais.

Quando analisamos a implicação do tipo de ocupação no salário, para a amostra de indivíduos que trabalham 40 horas ou mais por semana, em termos médios, para homens, não existe diferença estatisticamente significativa entre profissões femininas e as profissões integradas. A redução média dos salários das mulheres em profissões femininas em relação a homens que optam por esse tipo de profissão é da ordem de 18,6%.¹¹ Entretanto, ao examinar a amostra completa, existe uma significância estatística e um efeito negativo para pessoas que trabalham em profissões femininas.¹²

Homens em profissões masculinas tendem a ganhar mais do que em profissões integradas, cerca de 58,0%; as mulheres, por sua vez, tendem a receber 60,1% a mais em profissões masculinas do que em profissões integradas. Esses dados apontam para uma valorização maior das profissões que concentram uma participação mais elevada de homens do que mulheres em sua atuação. Ao se compararem os salários esperados de homens e mulheres em profissões masculinas, estima-se que as mulheres recebam, em média, cerca de 19% menos do que os homens.

Desejamos analisar a remuneração de mulheres que estão inseridas nessas profissões masculinas e entender em maior profundidade as características dessas mulheres com relação às outras que estão em profissões femininas ou integradas, e mesmo com relação aos seus pares – homens – nas profissões masculinas. Dessa forma, nosso estudo também consiste em entender a remuneração de mulheres em profissões específicas. E esses resultados são muito interessantes – e alinhados com Madalozzo, Martins e Lico (2015). Mulheres que trabalham em profissões femininas ou masculinas ganham salários superiores às que trabalham em profissões integradas.

Outro dado interessante é o efeito de os indivíduos estarem ocupados em profissões imperiais. As profissões imperiais pagam salários próximos a 176% superiores às outras profissões. Nessas profissões, as mulheres ganham duplamente pela escolha profissional: ganham pelo fato de a profissão pagar 176% a mais do que as profissões não imperiais e, adicionalmente, também recebem um prêmio de 12,8% por serem mulheres que trabalham nesse tipo de profissão.

11

Obtido somando-se o coeficiente associado a *Mulher* (-0,211) com o coeficiente associado ao efeito *Mulher* em profissão feminina (0,025).

12

Em Grönlund e Magnusson (2013), exploram-se três possibilidades para explicar as diferenças salariais entre profissões de diferentes tipos: a desvalorização do trabalho das mulheres, o excesso de oferta de mulheres para poucas ocupações e a desvantagem na acumulação de capital humano por parte das mulheres. Nenhuma dessas hipóteses pode ser comprovada estatisticamente, restando então a hipótese de discriminação com a categoria ocupacional como fonte de explicação para tal diferencial.

CONCLUSÃO

Escolhas profissionais implicam remunerações potencialmente distintas ao longo do tempo. No presente estudo, concentramos nosso foco em entender dois principais fatores ligados a essa escolha: o perfil dos indivíduos que optam por diferentes ocupações e a consequente diferenciação da remuneração dessas pessoas tanto por suas características pessoais como pelas escolhas ocupacionais.

A análise dos perfis de indivíduos nos diferentes tipos de ocupação nos permitiu concluir que as profissões imperiais têm uma maior concentração de indivíduos de cor branca do que as profissões não imperiais. Dentro dessas profissões, fizemos um recorte para três ocupações tradicionais: direito, engenharia e medicina. Também existe uma grande concentração de indivíduos de cor branca nessas profissões, mas, além disso, é interessante constatar que, dentre essas três ocupações, são os engenheiros (independente do sexo) que têm a maior carga horária de trabalho semanal e é também nessa ocupação que verificamos a maior diferença salarial entre homens e mulheres: 67%. Por fim, quando a análise é ampliada para toda a amostra que trabalhou na semana de referência, constata-se tanto que as mulheres trabalham menos horas no mercado do que os homens como a prevalência de um maior percentual de homens que vivem com cônjuges do que de mulheres na mesma situação. A divisão em três categorias ocupacionais (integrada, feminina e masculina) também resulta do fato de que a categoria de profissões masculinas é onde os indivíduos começaram a trabalhar mais cedo, em média, por volta dos 14 anos de idade, independente do sexo.

Com relação à remuneração de características, nossos dois modelos apontam para uma maior remuneração por hora trabalhada de acordo com a idade – de forma côncava – e para educação formal – intensificada quanto maior o grau escolar concluído –, conforme já relatado na literatura que nos antecede. O efeito de casamento ou coabitação é positivo para ambos os sexos, o que também está alinhado ao resultado da literatura sobre prêmio para o casamento para homens e, no caso do Brasil, um prêmio para o casamento também para as mulheres. A variável de maior interesse em nosso estudo é a variável de sexo e, nesse sentido, pudemos concluir que as mulheres recebem remuneração inferior aos homens na média, mas que essa remuneração é mais próxima à deles quando as mulheres exercem profissões imperiais ou quando trabalham no setor público.

Nossa principal contribuição para a literatura é a estimativa de que o diferencial salarial entre homens e mulheres é menor nas profissões mais tradicionais, as imperiais. O detalhamento de características individuais das pessoas que exercem essas profissões nos leva a concluir que existem diferenças significativas no perfil dessas pessoas com relação às que optaram por carreiras em profissões não imperiais.

Entretanto, por limitação da base de dados explorada, não é possível inferir de que forma essas características interferiram nas escolhas feitas *a priori* pelos indivíduos. Para isso, seria necessário o acompanhamento ao longo do tempo dos indivíduos para avaliar como diferentes situações iniciais – de rendimento escolar, condições sociais, ambiente familiar – impactaram suas escolhas posteriores. Fica como sugestão para estudos futuros a análise detalhada desses pontos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. M. C.; LOMBARDI, M. R. Informal work, gender and race in Brazil in the early 21st century. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 452-477, 2013.
- ARTES, A.; CARVALHO, M. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? *Cadernos Pagu*, v. 34, p. 41-74, 2010.
- BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125-156, 2009.
- CARVALHO, M. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003.
- CHISWICK, B. *Jacob Mincer, experience and the distribution of earnings*. Bonn: IZA, 2003. 41 p. (IZA Discussion Paper no. 847). Disponível em: <<http://repec.iza.org/dp847.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2015.
- COELHO, E. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro: 1822-1930*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- CUESTA, M.; CARCEDO, J. Women's part-time jobs: "Flexirisky" employment in five European countries. *International Labour Review*, v. 153, n. 2, p. 269-292, 2014.
- FERREIRA, N.; CACCIAMALI, M. C. Diferencial de salários entre homens e mulheres segundo a condição de migração. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 26, n. 1, p. 97-115, 2009.
- FOK, Y.; JEON, S.; WILKINS, R. Does part-time employment help or hinder single mothers' movements into full-time employment? *Oxford Economic Papers*, v. 65, p. 523-547, 2012.
- FOURGE, D.; KRIEHEL, B.; DOHMEN, T. Occupational sorting of school graduates: the role of economic preferences. *Journal of Economic Behavior & Organization*, v. 106, p. 335-351, Oct. 2014.
- GOLDANI, A. M. Família, gênero e políticas: famílias brasileiras nos anos 90 e seus desafios como fator de proteção. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 19, n. 1, p. 19-48, 2002.
- GRÖNLUND, A.; MAGNUSSON, C. Devaluation, crowding or skill specificity? Exploring the mechanisms behind the lower wages in female professions. *Social Science Research*, v. 42, n. 4, p. 1006-1017, 2013.
- HECKMAN, J. J. Sample Selections Bias as a Specification Error. *Econometrica*, v. 47, n. 1, p. 153-161, 1979.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios – PNAD 2013*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.
- KASSOUF, A. L. Wage gender discrimination and segmentation in the Brazilian labor market. *Economia Aplicada*, v. 2, n. 2, p. 243-269, 1998.
- KOREMAN, S.; NEUMARK, D. Does marriage really make men more productive? *The Journal of Human Resources*, v. 24, n. 2, p. 282-307, 1991.

- LOMBARDI, M. R.; BRUSCHINI, M. C. A. Médicas, arquitetas, advogadas e engenheiras: mulheres em carreiras de prestígio. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 7, n. 1-2, p. 9-24, 1999.
- LOVELL, P. A. Race, gender, and work in Sao Paulo, Brazil, 1960-2000. *Latin American Research Review*, v. 41, n. 3, p. 63-87, 2006.
- MADALOZZO, R. An analysis of income differential by marital status. *Estudos Econômicos*, v. 38, n. 2, p. 267-292, 2008.
- MADALOZZO, R. Occupational segregation and the gender wage gap in Brazil: an empirical analysis. *Economia Aplicada*, v. 14, n. 2, p. 147-168, 2010.
- MADALOZZO, R.; GOMES, C. The impact of civil status on women's wages in Brazil. *Estudos Econômicos*, v. 42, n. 3, p. 457-487, 2012.
- MADALOZZO, R.; MARTINS, S.; LICO, M. Segregação ocupacional e hiato salarial entre os gêneros. São Paulo: Insper, 2015. (Insper Working Paper. WPE: 357).
- MINCER, J. *Schooling, experience and earnings*. New York: National Bureau of Economic Research, 1974.
- MOURÃO, A. N. M.; ALMEIDA, M. E.; AMARAL, E. F. L. Seguro-desemprego e formalidade no mercado de trabalho brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, v. 30, n. 1, p. 251-270, 2013.
- OAXACA, R. Male-female wage differentials in urban labor markets. *International Economic Review*, v. 14, n. 3, p. 693-709, 1973.
- OLIVEIRA, A. M. H. C. Occupational gender segregation and effects on wages in Brazil. In: GENERAL POPULATION CONFERENCE, 24., 2001, Salvador. *Anais...* Salvador: IUSSP, 2001. Disponível em: <http://archive.iussp.org/Brazil2001/s30/S38_03_Oliveira.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.
- OLIVEIRA, A. M. H. C.; WAJNMAN, S.; MACHADO, A. F. A segregação ocupacional por gênero e seus efeitos sobre os salários no Brasil. In: WAJNMAN, S.; MACHADO, A. (Org.) *Mercado de trabalho: uma análise a partir das pesquisas domiciliares no Brasil*. Belo Horizonte: Cedeplar, 2003.
- PRESTON, A.; YU, S. Is there a part-time/full-time pay differential in Australia? *Journal of Industrial Relations*, n. 57, n. 1, p. 24-47, 2015.
- RAMANATHAN, R. *Introductory econometrics*. 4. ed. Fort Worth: Harcourt College Publishers, 1998.
- ROCHA, S. Trabalho precoce: realidade social e desafio de política pública. *Nova Economia*, v. 13, n. 2, p. 61-80, 2003.
- ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001.
- ROSEMBERG, F.; MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, L. L.; PITANGUY, J. *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010*. Rio de Janeiro: Cepia, 2011. p. 390-424. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=108224&tp=1>>. Acesso em: 19 nov. 2015.
- SALARDI, P. *An analysis of pay and occupational differences by gender and race in Brazil: 1987 to 2006*. 2013. Tese (Doutorado) – University of Sussex. Disponível em: <<http://sro.sussex.ac.uk/45204/>>. Acesso em: 25 nov. 2015.
- SANTOS-PINTO, L. Labor market signaling and self-confidence: Wage compression and the gender pay gap. *Journal of Labor Economics*, v. 30, n. 4, p. 873-914, 2012.
- SILVA, P. L. N.; CARNEIRO, D. G.; LILA, M. F. Análise estatística de dados da PNAD: incorporando a estrutura do plano amostral. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 7, n. 4, p. 659-670, 2002.

STATACORP. *Stata Survey Data Reference Manua*: Release 13. College Station, Texas: StataCorp LP, 2013. Disponível em: <<http://www.stata.com/manuals13/svy.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

VARGAS, H. M. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. *Estudos de Sociologia*, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010.

REGINA MADALOZZO

Professora do Insper, São Paulo, São Paulo, Brasil
reginam@insper.edu.br

RINALDO ARTES

Professor do Insper, São Paulo, São Paulo, Brasil
rinaldoa@insper.edu.br

ARTIGO

ARTIGOS

NOVAS TENDÊNCIAS OU VELHAS PERSISTÊNCIAS? MODERNIZAÇÃO E EXPANSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

MURILLO MARSCHNER ALVES DE BRITO

RESUMO

O artigo tem por objetivo investigar padrões de associação entre origens sociais e destinos educacionais nos níveis fundamental, médio e superior, ao longo do processo de modernização da sociedade brasileira. A análise baseia-se na agenda de pesquisa em modelos de progressão educacional e na agenda comparativa internacional que dela deriva. São apresentados resultados da estimação de modelos de progressão educacional a partir de dados dos censos demográficos entre 1960 e 2010, e os principais achados evidenciam parâmetros de desigualdade distintos por nível educacional – diminuição relativa na conclusão do ensino fundamental, desigualdades persistentes na conclusão do nível médio e desigualdades crescentes na entrada do ensino superior.

DESIGUALDADE SOCIAL • EDUCAÇÃO • MODERNIZAÇÃO • NÍVEIS DE ENSINO

NEW TRENDS OR PERSISTENT INEQUALITIES? MODERNIZATION AND EDUCATIONAL EXPANSION IN BRAZIL

ABSTRACT

The article aims to investigate patterns of association between social origins and educational destinations in primary, secondary and higher education, throughout the modernization of Brazilian society. The analysis is based on the research agenda on educational transition models and on the international comparative agenda derived from it. Results of the estimation of educational transition models are presented, using demographic census data from 1960 to 2010, and the main findings evidence different inequality parameters by educational level – relative decline in primary education conclusion, persistent inequalities in the completion of secondary education and increasing inequalities in higher education entrance.

SOCIAL DISADVANTAGE • EDUCATION • MODERNIZATION • LEVELS OF EDUCATION

NOUVELLES TENDANCES OU INÉGALITÉS PERSISTANTES? MODERNISATION ET EXPANSION ÉDUCATIVE AU BRÉSIL

RÉSUMÉ

Cet article vise à investiguer des modèles d'association entre origine sociale et destin éducationnel aux niveaux élémentaire, secondaire et supérieur, tout au long du processus de modernisation de la société brésilienne. L'analyse se base sur l'agenda de recherche concernant les modèles de progression éducative ainsi que sur l'agenda de comparaison internationale dont il dérive. Sont présentés des résultats concernant l'estimation de la progression éducationnelle sur la base des données des recensements démographiques de 1960 à 2010. Les conclusions principales mettent en évidence certains paramètres d'inégalité qui sont fonction du niveau d'éducation – diminution de l'inégalité relative à la conclusion de l'enseignement élémentaire, inégalités persistantes à la conclusion du niveau secondaire, inégalités croissantes pour ce qui est de l'entrée dans l'enseignement supérieur.

**INÉGALITÉ SOCIALE • ÉDUCATION • MODERNISATION •
NIVEAU D'ENSEIGNEMENT**

¿NUEVAS TENDENCIAS O VIEJAS PERSISTENCIAS? MODERNIZACIÓN Y EXPANSIÓN EDUCACIONAL EN BRASIL

RESUMEN

El artículo tiene el objetivo de investigar patrones de asociación entre orígenes sociales y destinos educacionales en los niveles fundamental, medio y superior, a lo largo del proceso de modernización de la sociedad brasileña. El análisis se basa en la agenda de investigación de modelos de progresión educacional y en la agenda comparativa internacional que de ella deriva. Se presentan resultados de la estimación de modelos de progresión educacional a partir de datos de los censos demográficos realizados entre 1960 y 2010, y los principales hallazgos ponen de manifiesto parámetros de desigualdad distintos por nivel educacional –disminución relativa en la conclusión de la educación fundamental, desigualdades persistentes en la conclusión del nivel medio y desigualdades crecientes en el ingreso a la educación superior.

**DESIGUALDAD SOCIAL • EDUCACIÓN • MODERNIZACIÓN •
NIVEL DE ENSEÑANZA**

AS PERSPECTIVAS MAIS PROEMINENTES DE ANÁLISE DE CLASSES NA LITERATURA sociológica recente em estratificação social (OLIN-WRIGHT, 1979, 2005; ERIKSON; GOLDTHORPE; PORTOCARRERO, 1979; BREEN, 2005) partem de um ponto consensual sobre como a educação constitui o principal mecanismo de ordenação em sociedades modernas. Assim, tanto a diminuição das desigualdades de oportunidades educacionais como a ampliação da oferta educacional podem promover mudanças na configuração das chances de mobilidade social e na estruturação do sistema ocupacional. Portanto, a análise das desigualdades educacionais está estreitamente relacionada aos padrões de estruturação de classes e de possibilidades de mobilidade social, constituindo-se em tema central na agenda de estudos sobre desigualdades sociais.

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS: A ASSOCIAÇÃO ENTRE ORIGENS SOCIAIS E DESTINOS EDUCACIONAIS

Uma maneira bastante usual de mensurar a desigualdade educacional é analisar a distribuição dos anos de escolarização completos na população. Em geral, as análises sociológicas da desigualdade educacional fundamentadas nesse indicador (BLAU; DUNCAN, 1967; SEWELL; HAUSER, 1975; HAUSER; FEATHERMAN, 1976; e SILVA; HASENBALG, 2000, para o caso brasileiro) apontam o aumento substantivo no nível médio de

escolarização da população ao longo do processo de modernização no século XX, com diminuição das desigualdades de alcance educacional (entre sexos, grupos étnico-raciais, entre residentes em áreas urbanas e rurais, e grupos de renda). Por outro lado, ao investigar a relação entre origens sociais e alcance educacional, tais análises demonstram que, mesmo nesse contexto de expansão do sistema educacional e da escolarização da população, a origem social ainda assim apresenta impacto relevante sobre a escolarização formal, e indivíduos com origem em classes sociais privilegiadas têm em média mais anos de estudo completos. No entanto, a conclusão mais forte dessa agenda de pesquisas é a de que a expansão educacional tende a diminuir as desigualdades de alcance educacional, seja aumentando a oferta educacional e as taxas de matrícula entre coortes, seja aumentando o nível de escolarização média dos pais e possibilitando a emergência de condições familiares de origem mais propícias à escolarização. O argumento geral é o de que *quanto mais alto o grau de modernização, menores as desigualdades educacionais*. Em todos os casos, trata-se de análises que se baseavam na estimação de uma função linear (modelos de mínimos quadrados ordinários – MQO) sobre os anos de escolarização completos. Na década de 1980, essa visão passa a ser duramente questionada, com a introdução de inovações conceituais e de avanços metodológicos que partem do pressuposto de que os efeitos da origem de classe sobre o alcance educacional não são lineares e que, portanto, a origem social exerce influência distinta sobre o alcance educacional *dependendo do nível educacional* considerado, o que os modelos lineares de alcance educacional não seriam capazes de identificar.

Mare (1980, 1981) introduz inovações conceituais e metodológicas que se constituíam em uma resposta crítica aos achados da agenda de pesquisa em desigualdades educacionais então vigente e às suas considerações a respeito da associação entre modernização e desigualdades de oportunidades educacionais. Buscando uma redefinição do conceito de estratificação educacional, argumenta pelo seu desmembramento em dois aspectos essencialmente distintos: o primeiro é a dispersão própria da distribuição da escolarização formal – a modernização de fato implicou um incremento no nível educacional médio das populações; o segundo é a medida do quanto, dada uma certa distribuição, determinados grupos socioeconômicos atingem níveis mais altos do que outros – como essa distribuição (que cresce em níveis gerais) associa-se a parâmetros socioeconômicos, dimensões indicadoras da *origem social* dos indivíduos. Nesse sentido, um sistema educacional é tido como mais aberto ou democrático quanto menor a associação entre a origem social dos alunos e seu alcance no sistema (SILVA, 2003).

A fim de possibilitar que a análise da estratificação educacional fosse sensível às dimensões conceitualmente distintas, Mare (1980, 1981) propõe que o processo de escolarização formal seja concebido

como uma sequência de transições entre níveis educacionais – uma série de decisões do tipo “sim/não” sobre a continuidade do indivíduo no sistema educacional. Empiricamente, isso possibilitaria evidenciar diferenciais de classe e origem socioeconômica nas chances de progressão educacional por nível, de forma independente da tendência de crescimento na proporção de indivíduos que atingem determinados níveis educacionais, ela mesma decorrente da expansão educacional e da melhoria das condições de origem familiar para a escolarização formal ao longo do século XX. Tal formulação teórica do processo de escolarização formal da população ficou conhecida como modelo de transições educacionais e deu início a uma profícua agenda de pesquisa em desigualdades de oportunidades educacionais.

O desenvolvimento da agenda de pesquisa em modelos de transição efetivou-se com a documentação de uma diversidade de estudos de caso nacionais que utilizavam o modelo logístico de decisões sequenciais como estratégia empírica para a investigação de padrões de desigualdades de oportunidades educacionais. A coletânea internacional comparada organizada por Shavit e Blossfeld (1993) é um importante exemplo da consolidação dessa agenda,¹ contando-se também quantidade considerável de trabalhos em periódicos científicos de referência sobre casos nacionais,² com repercussão acadêmica relevante também na produção brasileira.^{3,4}

A coletânea de evidências empíricas internacionais recorrentemente documenta dois padrões de associação entre origens sociais e destinos educacionais em sociedades em processo de modernização: o *padrão de coeficientes declinantes*, que supõe que a associação entre origens e destinos educacionais tende a decrescer à medida em que o estudante avança para transições superiores no sistema de ensino; e o *padrão de desigualdades persistentes*, que supõe que as diferenças de classe na realização de transições tendem a ser constantes (ou persistentes) entre coortes no século XX, a despeito da expansão educacional – por mais que as taxas de participação escolar tenham crescido para todas as classes de origem, as vantagens associadas a origens socioeconômicas tenderam a permanecer constantes. Tais padrões constituíram-se, assim, em hipóteses privilegiadas de investigação sobre a relação entre modernização e igualdade de oportunidades educacionais, inspirando parte dos desenvolvimentos teóricos na área (RAFTERY; HOUT, 1993; HOUT; RAFTERY; BELL, 1993; BREEN; GOLDTHORPE, 1997; GOLDTHORPE; JACKSON, 2008).

Influenciados pela produção empírica baseada no modelo de transições educacionais, partimos de um argumento sobre o papel central da associação entre origens sociais e destinos educacionais para a reflexão sobre desigualdades sociais. Utilizamos-nos, assim, dos modelos de transição educacional para investigar a distribuição das oportunidades educacionais ao longo do processo de modernização do país, buscando

1 Os casos nacionais investigados são: sociedades capitalistas ocidentais – Estados Unidos, Alemanha Ocidental, Inglaterra e País de Gales, Itália, Suíça, Holanda e Suécia –, sociedades capitalistas não-ocidentais – Japão e Taiwan – e países de herança socialista – Polônia, Hungria e Tchecoslováquia.

2 Raftery e Hout (1993), Gerber e Hout (1995), Gerber (2000), Karen (2002), Chang (2003), Ayalon e Shavit (2004), Vallet (2004), Kesler (2005), Torche (2005), Hout (2006), Breen et al. (2009), Ianelli e Patterson (2007), Wu (2010), para citar alguns.

3 Silva e Souza (1986), Hasenbalg e Silva (2002), Fernandes (2005), Rios-Neto e Guimarães (2010), Torche (2010), Montalvão (2011), Ribeiro (2011), Marteleto, Carvalhaes e Hubert (2012), Picanço et al. (2012), Picanço (2015), Ribeiro, Ceneviva e Alves de Brito (2015).

4 Não é nosso objetivo neste artigo discutir de maneira detida os desenvolvimentos teóricos mais recentes. Buscaremos nos referir à literatura na interpretação dos nossos resultados, na medida em que traga análises que toquem controvérsias mais recentes de maneira relevante. Uma discussão mais detida sobre os termos atuais do debate teórico na área pode ser encontrada em Alves de Brito (2014).

sempre dialogar com a literatura sobre o tema que se debruça também sobre o estudo do caso brasileiro.

TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS NO BRASIL DESDE 1960

O problema de pesquisa sobre o qual este artigo se debruça é a associação entre origem social e destinos educacionais, e a variável dependente de interesse é a escolarização dos indivíduos. Ainda que qualquer tipo de resposta que se elabore para o problema de pesquisa envolva necessariamente a incorporação de indicadores sobre a origem social dos indivíduos, é necessário que se tenha uma definição clara sobre como medir a escolarização dos indivíduos, antes de se avançar na exploração das relações de associação que nos interessam mais diretamente. A discussão da literatura pertinente sustenta de maneira robusta as vantagens da utilização do modelo de decisões sequenciais. Considerando que nosso objetivo é investigar os padrões de estratificação educacional ao longo do processo de modernização do país, o que nos remonta aos anos 1960, optamos pela utilização dos Censos Demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Tal escolha implica, no entanto, necessidades de padronização específicas referentes à forma como a escolaridade dos indivíduos foi captada nesses levantamentos.

Um problema central é o de que o sistema educacional brasileiro passou por reformas no período coberto por nossos dados (as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBs – de 1961, 1971 e 1996) que impactaram sobre a estruturação normativa das carreiras educacionais e também sobre as formas de captação da escolarização. A legislação no início da década de 1960 definia o sistema educacional brasileiro em quatro ciclos (primário – quatro anos; ginásial do ensino médio – quatro anos; colegial do ensino superior – três anos; e o ensino superior, de duração variável). Os ciclos ginásial e colegial se subdividiam entre ramos de ensino (secundário, comercial, industrial, agrícola, normal e outros). A legislação que passa a vigorar em 1971 promove alterações nessa normatização, unificando os ciclos primário e ginásial do ensino médio (que passa a ensino de 1º grau, com oito anos), renomeando o ciclo colegial superior para 2º grau, mantendo-o com três anos, mas com incorporação da educação profissionalizante e a possibilidade de um ciclo de quatro anos. Tais reformas incluem também o 2º ciclo no escopo da escolaridade compulsória. Em 1996, é introduzida a distinção entre educação básica e educação superior. A educação básica, a única modalidade segmentada no corpo normativo da LDB, distingue entre: 1) a educação infantil, categoria introduzida nessa reforma; 2) a educação fundamental, que substitui o antigo ensino de 1º grau, mantendo a duração de oito anos e; 3) o ensino médio, que substitui o antigo ensino

de 2º grau, mas sem a educação profissionalizante. Esta última, bem como a educação de jovens e adultos e a educação especial tornam-se modalidades específicas (RIGOTTI, 2004).

Ainda que tenham ocorrido transformações na estruturação das carreiras educacionais, é possível elaborar um modelo de transições que seja adequado para representá-las desde 1960, aplicável a todos os levantamentos censitários desde então. Em sua versão mais detalhada, conta com sete transições. Neste artigo, interessam-nos diretamente três transições educacionais específicas: a conclusão do ensino fundamental, a conclusão do ensino médio e a entrada na universidade. O quadro abaixo descreve as três transições que nos interessam e as trajetórias educacionais que elas implicam.⁵

QUADRO 1
ESTRUTURA DE TRANSIÇÕES EDUCACIONAIS COM BASE NOS CENSOS
DEMOGRÁFICOS DE 1960 A 2010

GRAU	TRANSIÇÃO	DESCRIÇÃO	T1	T2	T3
Ensino fundamental	T1 - Conclusão do ensino fundamental	Entrou no sistema educacional (SE), completou 4 anos e completou o ensino fundamental (até 8ª série) (T1)	1	0	0
Ensino médio	T2 - Conclusão do ensino médio	Entrou no SE, completou 4 anos e completou o ensino fundamental (até 8ª série), entrou no ensino médio e completou o ensino médio (2).	1	1	0
Ensino superior	T3 - Entrada no ensino superior	Entrou no SE, completou 4 anos de educação básica e completou o ensino fundamental (até 8ª série), entrou no ensino médio e completou o ensino médio e entrou no ensino superior (T3).			

Fonte: Elaboração do autor, com base nos censos demográficos (IBGE, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010).

Um indivíduo que tenha, digamos, seis anos de escolaridade, não completou sequer a primeira transição que nos interessa, a conclusão do ensino fundamental (que requer no mínimo oito anos de estudo). Nesse caso, podemos afirmar que $T_1=0$, $T_2=0$ e $T_3=0$. Por outro lado, o indivíduo que completou o ensino superior terá realizado todas as transições medidas pelas nossas estimativas (ou seja, para esse indivíduo, $T_1=1$, $T_2=1$, $T_3=1$).

Determinados níveis educacionais não são acessíveis a indivíduos em determinadas faixas etárias; assim, pode-se ter uma ideia aproximada da idade do indivíduo a partir de sua posição na trajetória escolar (caso ele ainda esteja no sistema educacional). Nesse sentido, buscou-se estruturar a análise da evolução das transições educacionais partindo da comparação entre categorias populacionais significativas. Isso significa recortar algumas faixas etárias no espectro populacional a respeito das quais se tenha determinadas expectativas específicas quanto à sua posição na trajetória educacional, expectativas essas que possam ser utilizadas como referências para avaliação dos resultados empíricos. As faixas etárias selecionadas foram as seguintes:

⁵ A estrutura completa de compatibilização das carreiras educacionais brasileiras nos censos demográficos, com sete níveis de escolarização, pode ser encontrada em Alves de Brito (2014) e Ribeiro, Ceneviva e Alves de Brito (2015).

- (1) **População entre 16 e 18 anos** – realização de T_1 , (conclusão do ensino fundamental);
- (2) **População de 19 e 20 anos** – realização de T_1 e T_2 (conclusão do ensino médio);
- (3) **População de 21 a 25 anos** – realização de T_1 e T_2 e T_3 (entrada na universidade).

A comparação estrutura-se em recortes transversais da população em cada faixa etária de interesse, extraídas dos Censos de 1960 a 2010.⁶ Trata-se de comparar, por exemplo, a população de 16 a 18 anos de 1960 com a de 1970, 1980, e assim por diante. O ano de 1960 é utilizado como ponto de partida por três razões principais: 1) consideramos que os anos 1960 representam um momento no qual a modernização do país ainda era incipiente, com uma concentração muito alta da população fora das regiões urbanas e níveis baixos de institucionalização do mercado de trabalho (GUIMARÃES; BARONE; ALVES DE BRITO; 2015); 2) utilizando 1960 como ponto de partida, nos é permitido cobrir trajetórias educacionais ao longo de todos os principais movimentos de reforma ocorridos no sistema educacional e; 3) uma razão operacional – o censo demográfico de 1960 é o primeiro na série histórica para o qual se tem acesso aos microdados amostrais, necessários para que possamos realizar as análises que nos interessam.

COMO EVOLUIU A ESCOLARIZAÇÃO DOS JOVENS BRASILEIROS? TRANSIÇÕES CONDICIONAIS E POPULAÇÕES ELEGÍVEIS

Uma maneira de descrever a evolução da escolarização da população é buscar representar a relação entre o total da população que poderia atingir um certo nível educacional (ou realizar uma transição T_x) e a população que de fato atinge esse nível.

Com o intuito de apresentar uma descrição dos indicadores de transição educacional no país, reuniremos aqui evidências empíricas sobre dois aspectos – a evolução da demanda (como varia a população elegível a T_x) e a dinâmica da progressão educacional (qual a proporção de jovens elegíveis a T_x que de fato realizam tal transição) – para documentar a evolução da escolarização da população jovem no país. Dois indicadores são necessários para a efetivação dessas análises: a) a população elegível às transições, como indicador da demanda pelo nível educacional x e; b) a taxa de transição condicional, como indicador da dinâmica da progressão educacional, expressa pela razão entre a população elegível à realização da transição x e a população que efetivamente completa tal transição.

A literatura recente documenta como as mudanças no nível médio de escolarização e nas chances de realização de transições

⁶

As bases de dados utilizadas podem ser encontradas para *download* gratuito na página do Centro de Estudos da Metrópole – CEM –, disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/1147>>. Acesso em: 10 maio 2013.

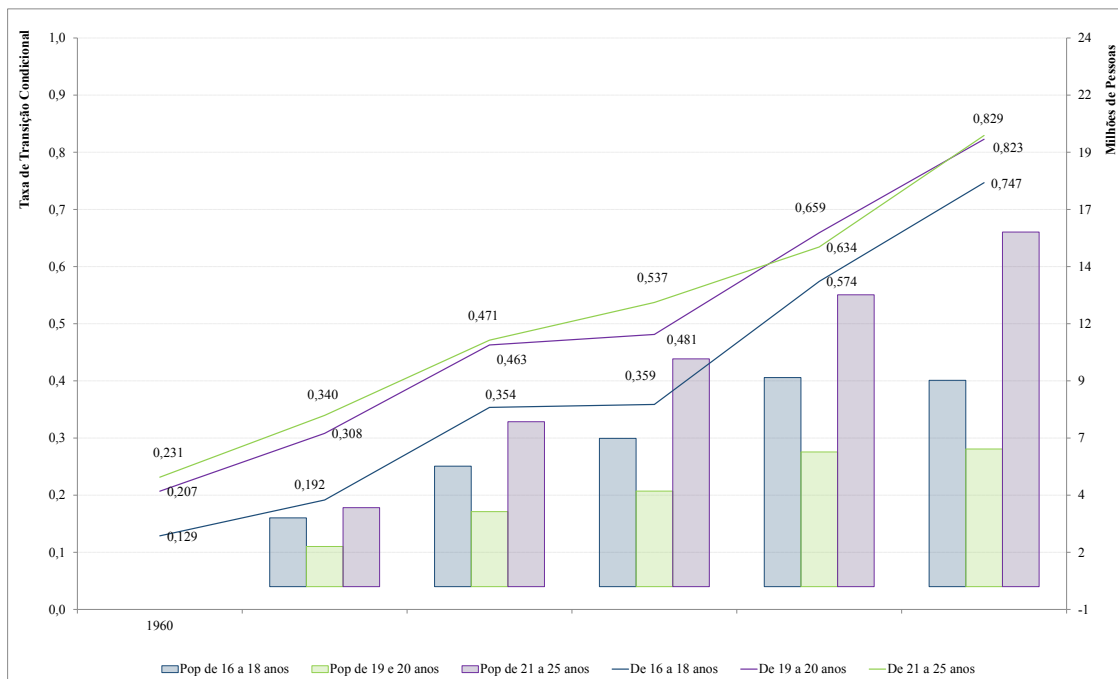
educacionais cada vez mais elevadas denotavam a existência de um claro movimento de crescimento do acesso à educação, no país, entre 1960 e 2010, em especial entre populações mais jovens (FERNANDES, 2005; RIBEIRO, 2011; MARTELETO et al., 2012; ALVES DE BRITO, 2014; RIBEIRO; CENEVIVA; ALVES DE BRITO, 2015). Ora, se isso ocorre sobre uma base populacional com coortes cada vez menores ao longo do tempo, significa que o sistema educacional não precisa ampliar sua capacidade de incorporação para garantir acesso pleno. Mas se, pelo contrário, a expansão da escolarização ocorre sobre bases populacionais com coortes cada vez maiores ao longo do tempo, é necessário o aumento da oferta de vagas e a manutenção, ou incremento, na proporção da população incorporada, sob pena de restrição do acesso.

A mesma lógica se aplica à reflexão sobre qualquer um dos níveis educacionais: para cada nível, sempre há uma configuração temporal específica da relação entre população elegível e população que acessa. Esse processo promove um “efeito dominó” sobre as trajetórias educacionais, uma vez que garantir o acesso a determinado nível educacional necessariamente implica aumentar o volume de demanda pelo nível imediatamente superior. Isso significa que, aumentando a oferta absoluta (vagas) de maneira exatamente proporcional ao aumento da população elegível à realização de T_n , o sistema educacional mantém constantes seus níveis de incorporação relativa, e não há ganhos de acesso. Para que haja, a oferta absoluta em T_n deve crescer de maneira mais acelerada do que cresce a população elegível a T_n (aumentando a capacidade relativa de absorção do sistema).

E o que ocorreu no caso brasileiro para os três níveis de escolarização que nos interessam? A acessibilidade desses níveis cresceu, manteve-se constante ou diminuiu? Para cada nível de escolarização, temos uma narrativa distinta. Considerando as nossas três populações de interesse para a conclusão do ensino fundamental (16-18 anos; 19-20 anos e 21-25 anos), o Gráfico 1 apresenta a evolução da população elegível e as taxas de transição condicionadas para a conclusão do ensino fundamental. Na forma como estruturada a análise, os gráficos descrevem: a) nas barras, qual a população elegível à transição (em milhões de pessoas) e; b) nas linhas, qual a proporção desse volume populacional que efetivamente consegue realizar a transição (uma linha para cada faixa etária), e tais indicadores apresentados para cada ponto na série. As populações elegíveis às transições são decrescentes à medida que se avança nos níveis educacionais, já que a população elegível a T_2 só pode, necessariamente, ter completado T_1 . A população que realiza T_{n+1} é, por definição, um subconjunto da população que realizou T_n .

GRÁFICO 1

CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL CONDICIONADA À CONCLUSÃO DOS QUATRO PRIMEIROS ANOS DE ESTUDO (T_1) - TAXA DE TRANSIÇÃO CONDICIONAL E POPULAÇÃO ELEGÍVEL A T_1 - FAIXAS ETÁRIAS SELECIONADAS - 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 E 2010



Fonte: Elaboração do autor, com base nos censos demográficos (IBGE, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010).

Os resultados apresentados no Gráfico 1, que tratam da transição de conclusão do ensino fundamental, sugerem aumento na população elegível à conclusão do ensino fundamental em todas as faixas etárias. Os principais ganhos de acesso se dão a partir dos anos 2000, no período da reforma promovida pela LDB em 1996, que transforma os termos do que é normatizado como educação fundamental. Pode-se afirmar que o sistema educacional brasileiro conseguiu aumentar a acessibilidade desse nível em um contexto no qual cresceu também a população elegível a essa transição, o que caracteriza ganhos de acesso relativo e não somente absoluto.

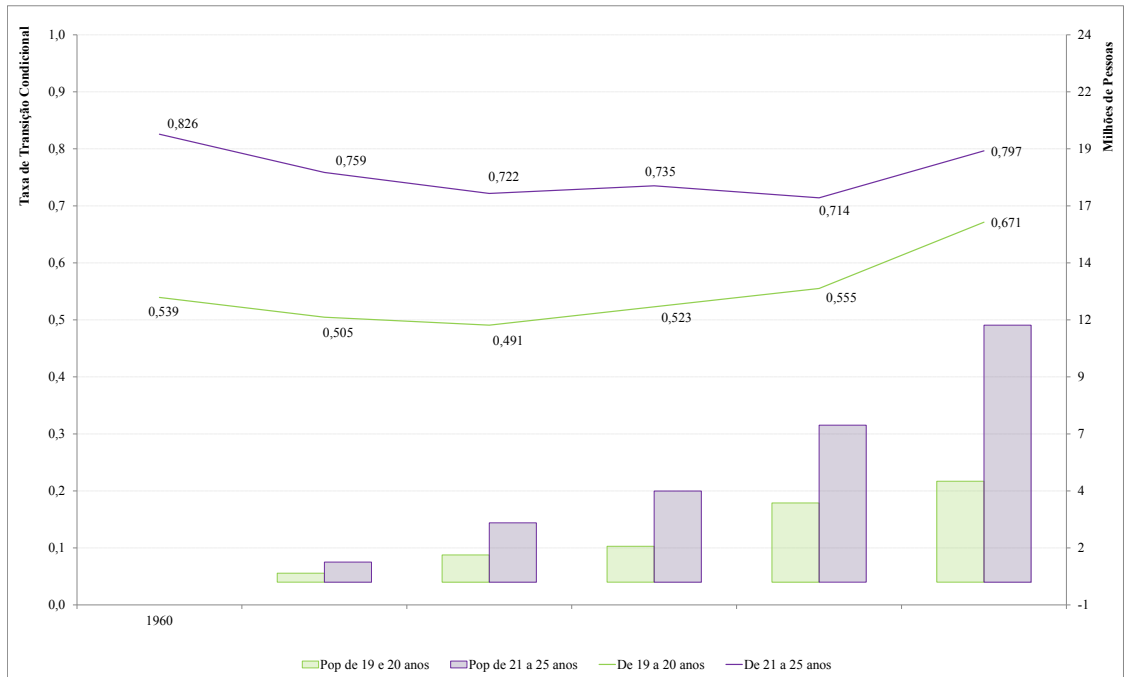
Mas o comportamento da taxa de transição condicionada até 1991 sugere que a conclusão do ensino médio foi historicamente barreira pronunciada na continuidade das trajetórias educacionais brasileiras, e até então menos da metade dos jovens que completaram os primeiros quatro anos de estudo concluíam o ensino fundamental. Castro (2000) argumenta como a adoção crescente de políticas de progressão automática é um elemento importante para se compreender como a diminuição média nos níveis de distorção idade-série, a partir dos anos 1990, contribui para a tendência de aumento nas taxas de transição, observada a partir de 1991. De 2000 em diante, a barreira da conclusão do ensino fundamental passa a se mostrar menos proeminente, com

aumento nas taxas de transição, que atingem mais de 70% da população elegível em todas as faixas etárias analisadas. A melhoria na acessibilidade aos níveis fundamentais no período 2000-2010 relaciona-se, segundo Menezes-Filho e Kirschbaum (2015), à manutenção da tendência decrescente observada nos anos 1990 com relação à defasagem idade-série, e também à **acentuação da tendência** da diminuição do trabalho entre crianças e jovens em idade escolar.

A segunda transição que nos interessa é a de conclusão do ensino médio. O Gráfico 2 apresenta também a evolução da população elegível e as taxas de transição condicionadas:

GRÁFICO 2

CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO CONDICIONADA À ENTRADA (T_2) - TAXA DE TRANSIÇÃO CONDICIONAL E POPULAÇÃO ELEGÍVEL A T_2 - FAIXAS ETÁRIAS SELECIONADAS - 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 E 2010



Fonte: Elaboração do autor, com base nos censos demográficos (IBGE, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010).

Nossos resultados sugerem um aumento significativo na população elegível, efeito do crescimento na acessibilidade a níveis fundamentais. As taxas de transição condicionadas, por outro lado, apresentam certa estabilidade na proporção de indivíduos elegíveis que realizam T_2 . De maneira geral, não houve ganhos significativos em acessibilidade relativa, mas há crescimento da oferta absoluta.

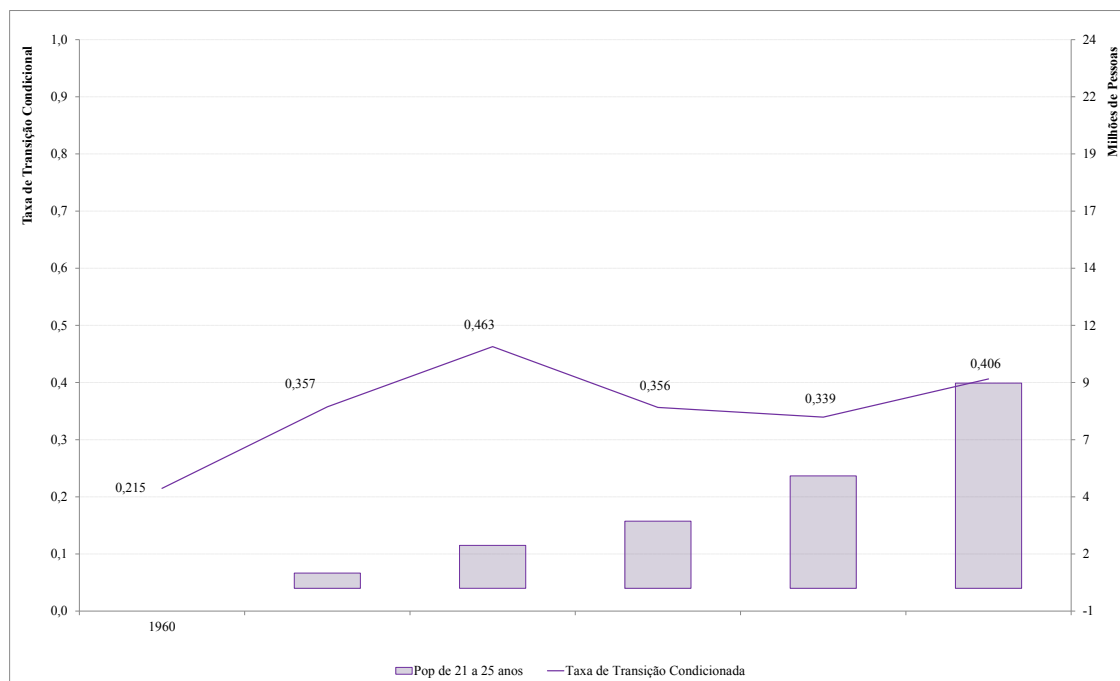
A acessibilidade relativa do sistema chega inclusive a experimentar queda entre 1991 e 2000, momento no qual se observa um primeiro grande aumento no volume de população elegível. Se, por um lado, tratava-se de um período de crise macroeconômica no qual a restrição

às oportunidades ocupacionais aumentava as exigências de escolarização – o que contribuiu para que houvesse um aumento nas proporções de estudantes que progrediam rumo ao ensino médio (CASTRO, 2000) –, por outro lado, o cenário econômico pouco favorável tornava mais alto o custo de permanência e progressão no sistema educacional, o que acabava por tornar a inserção no mercado de trabalho mais precoce para jovens de famílias de nível socioeconômico mais baixo (TORCHE, 2010; MARTELETO; CARVALHAES; HUBERT, 2012). Entre 2000 e 2010, há uma mudança nessa tendência, com aumento no indicador de acesso relativo, caracterizando o único ponto no qual há ganhos gerais de acessibilidade relativa. O avanço no acesso ao ensino médio pela população entre 17 e 25 anos a partir de 2000 também é documentado por Menezes-Filho e Kirschbaum (2015), que reafirmam, para os anos 2000, a consolidação das tendências de melhoria no acesso a partir de meados dos anos 1990. Mas, em geral, o papel dessa transição enquanto barreira à escolarização da população no período analisado não atinge a proeminência que assumiu, em especial entre 1960 e 1991, a conclusão do ensino fundamental.

Por fim, o Gráfico 3 apresenta os resultados da evolução da população elegível e da taxa de transição condicionada para a transição de entrada na universidade:

GRÁFICO 3

ENTRADA NO ENSINO SUPERIOR CONDICIONADA À CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO – TAXA DE TRANSIÇÃO CONDICIONAL E POPULAÇÃO ELEGÍVEL A T_3 – JOVENS DE 21 A 25 ANOS – 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 E 2010



Fonte: Elaboração do autor, com base nos censos demográficos (IBGE, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010).

A estabilidade nos níveis de acessibilidade caracteriza a entrada na educação superior ao longo da modernização brasileira. Nossos resultados sugerem que esse é um ponto crítico nas trajetórias educacionais, no qual os indivíduos tendem mais frequentemente a abandonar o sistema educacional. Ainda assim, a pressão demográfica se impõe, e as coortes de elegíveis são de tamanho crescente, como nas demais transições analisadas. Formas da expressão social ainda incipiente dessas pressões são documentadas por Carvalho (2007), quando demonstra como a Reforma Universitária de 1968 foi uma resposta governamental quando, na década de 1960, o total de candidatos inscritos nos exames vestibulares evidenciava o aumento da demanda por educação superior no país, que não era acompanhada por um aumento na oferta de vagas. Esse primeiro movimento de ampliação do acesso ao ensino de nível superior se refletiu em taxas de transição crescentes de entrada na universidade, observadas entre 1960 e 1980. O período 1991-2000 é marcado por estabilidade nos níveis de acesso e, na análise desse período específico, Castro (2000), Torche (2010) e Marteleto, Carvalhaes e Hubert (2012) defendem o argumento do aumento no custo de oportunidade da progressão rumo à universidade, em um contexto econômico de crise, dado que os custos diretos e indiretos de escolarização são especialmente altos no nível superior.

Somente a partir de meados da década de 1990, ancorada em mudanças nas regras de funcionamento das instituições de ensino superior que diversificaram o setor no país, há uma retomada da trajetória de expansão na oferta de vagas – oferta que, desde meados dos anos 1990 até o início dos anos 2000, foi marcada principalmente pela expansão de vagas no setor privado. O período 2000-2010 marca um aumento muito significativo no volume populacional elegível à entrada na universidade, que praticamente dobra. Para esse período, nossa análise permite afirmar que o sistema apresentou aumento em sua capacidade relativa de provimento de acesso, pois o volume absoluto de oferta de vagas em instituições de terceiro grau acompanhou o crescimento da população elegível, como evidencia o incremento no indicador de transição condicionada. O vigor apresentado pela expansão nos anos 2000, além de refletir uma tendência que já era observada nos anos 1990 (alavancada pelas mudanças nas regras de funcionamento das instituições), foi também tributário da melhoria na capacidade de investimento estatal direto – em instituições públicas – e indireto – através do aumento no volume de bolsas concedidas em instituições privadas. Para Lima (2011), essas transformações na capacidade de investimento estatal podem ser bem representadas através de programas como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – ReUni – e o Programa Universidade para Todos – ProUni. Nossos resultados, no entanto, evidenciam que a entrada no ensino superior permanece como a

maior barreira à progressão educacional dos jovens brasileiros, com as mais baixas taxas de transição entre os níveis analisados.

Nossos resultados não diferem muito de análises que apontam grandes movimentos estruturais de avanço da escolarização na população brasileira (MENEZES-FILHO; KIRSCHBAUM, 2015; RIBEIRO, 2011; CASTRO, 2000): a enorme expansão do ensino fundamental; a inexistência de aumentos substantivos na conclusão do ensino médio; e incrementos no acesso ao ensino superior. Trata-se de um cenário no qual, entre as coortes mais jovens, atingir o segundo ciclo da progressão educacional (nível médio) é mais frequente do que entre coortes mais antigas. Sob esse argumento, entende-se que, com a expansão nos níveis fundamentais de ensino, decrescem as desigualdades de oportunidade, que se deslocam para níveis mais avançados da trajetória educacional. Em períodos mais recentes (pós-2000), nossos resultados sugerem que esses padrões são mais evidentes na conclusão do ensino médio e na entrada do ensino superior.

CLASSE SOCIAL E PROGRESSÃO EDUCACIONAL

A descrição do processo de expansão educacional é tarefa contextual importante, mas não toca ainda diretamente o problema de pesquisa, a associação entre origem social e os destinos educacionais. Cabe agora buscar investigar como os padrões de acessibilidade observados se distribuíram entre as diferentes classes sociais. Incrementos na associação entre classe e chances de progressão a um dado nível educacional, ao longo do tempo, caracterizam aumento nos níveis de desigualdade e decréscimos na associação evidenciam diminuição. Com a utilização do modelo de transições, é possível identificar pontos específicos da trajetória educacional nos quais as desigualdades de oportunidades são mais altas e, para isso, é necessário que tenhamos acesso à informação sobre a origem social dos jovens. Nesse ponto, há uma limitação na análise que propomos.

Geralmente, na literatura sobre estratificação e mobilidade social, os indicadores de origem social mais utilizados são a escolaridade e a ocupação dos pais do indivíduo. Ao contrário de outras pesquisas,⁷ o censo demográfico não conta com perguntas retrospectivas que permitam reconstruir a condição socioeconômica de um indivíduo adulto à época de sua juventude. A informação de origem social só está disponível para os indivíduos que são filhos nos domicílios. Assim, o que se pode discutir com base em resultados empíricos censitários é a evolução da estratificação educacional entre os *brasileiros jovens*.

Trata-se de uma questão comum às análises sobre estratificação educacional no país. Poucos são os estudos sobre o caso brasileiro que contam com a informação retrospectiva sobre a origem social para todos

7 Como as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios - Pnad - de 1973, 1982, 1988 e 1996, a pesquisa *Dimensões sociais das desigualdades* (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2008) ou a pesquisa *School to Work Transition Survey - a Methodological Guide* (International Labour Organization, 2009), por exemplo.

os indivíduos (SILVA; SOUZA, 1986; FERNANDES, 2005; TORCHE, 2010; RIBEIRO, 2011). Na maior parte, são estudados os indivíduos na condição de filhos, assumindo informações do domicílio e dos pais como indicadores de origem social. Silva (2003) investiga apenas os filhos na população entre 6 e 19 anos e as chances de progressão à conclusão da 1ª série, à conclusão dos primeiros quatro anos de estudo e à conclusão dos primeiros oito anos de estudo; Hasenbalg e Silva (2002) analisam a população de filhos entre seis e 19 anos e as chances de realização de oito transições entre a 1ª e a 8ª séries do ensino fundamental; Rios-Neto e Guimarães (2010), todo o espectro de transições educacionais para a população entre sete e 25 anos na condição de filhos no domicílio; Montalvão (2011) também recorta somente os indivíduos na condição de filhos, entre 17 e 25 anos, e suas chances de progressão rumo à conclusão do ensino médio e à entrada na universidade; Marteleto *et al.* (2012) analisam a população de jovens entre 15 e 19 anos na condição de filhos no domicílio e suas chances de conclusão do ensino fundamental e entrada no ensino médio. Ademais, a maior parte dos trabalhos restringe-se a populações jovens em idade escolar adequada aos níveis fundamental e médio e, com isso, tenta contornar a questão da ausência das informações sobre origem social para idades mais avançadas, ao custo do sacrifício das análises sobre transições educacionais mais elevadas.

O presente estudo tampouco poderá escapar dessa estratégia, e analisaremos somente as chances de progressão dos indivíduos que se encontram na condição de filhos no domicílio. Trataremos, é certo, de uma faixa etária ampliada com relação à que geralmente é utilizada nesse tipo de estudo, o que sugere cautela nas análises para os indivíduos mais velhos (em especial a partir dos 21 anos), dadas suas maiores chances de autonomização com relação ao domicílio de origem e, portanto, maiores chances de inexistência da informação sobre classe de origem. Mas consideramos relevante manter as análises sobre as transições educacionais mais elevadas, seja pela riqueza de dados que a amplitude temporal da análise com base nos censos aporta, seja pela robustez das estimativas decorrentes da abrangência amostral das bases de dados, mas principalmente pela possibilidade de tecer considerações sobre transições educacionais em todos os níveis de ensino (fundamental, médio e superior).

DADOS E MÉTODOS

POPULAÇÃO E VARIÁVEIS DEPENDENTES

Foram selecionados todos os indivíduos entre 16 e 25 anos na condição de filhos no domicílio. As transições educacionais analisadas foram a conclusão do ensino fundamental (T_1), a conclusão do ensino médio (T_2) e a entrada na universidade (T_3) – sempre condicionadas à

realização da transição imediatamente anterior –, e o objetivo foi investigar o efeito da classe de origem sobre as chances de realização dessas transições. Para cada transição, foi estimado o modelo de progressão educacional em sua forma tradicional, em cada faixa etária, utilizando como variável dependente uma formulação binária condicional da progressão – realizou ou não realizou a transição em questão. Contamos, assim, com três variáveis dependentes.

VARIÁVEIS DE INTERESSE - ORIGEM SOCIAL

A *classe de origem* do indivíduo é a variável-teste das estimativas e o foco principal dos resultados reportados neste artigo. Alguns estudos utilizam o esquema Erikson-Goldthorpe-Portocarrero – EGP (ERIKSON; GOLDTHORPE; PORTOCARRERO, 1979) de classificação de ocupações, que distingue nove classes de categorias ocupacionais principais (RAFTERY; HOUT, 1993; BREEN; JONSSON, 2000; KESLER, 2005; BREEN et al., 2009). Outros trabalhos utilizam indicadores de *status* ocupacional (BLAU; DUNCAN, 1967) adaptados para comparações internacionais (GANZEBOOM; DE GRAAF; TREIMAN, 1992) e à Classificação Brasileira de Ocupações (PASTORE; SILVA, 2000). Esse é o caso de parte dos estudos na área que se debruçaram sobre dados para o Brasil (FERNANDES, 2005; TORCHE, 2010; RIBEIRO, 2011, RIBEIRO; CENEVIVA; ALVES DE BRITO, 2015) e de parte dos estudos internacionais (MARE, 1981; HOUT; RAFTERY; BELL, 1993; LUCAS, 2001). Neste trabalho, decidimos por empregar uma versão modificada do esquema EGP, e o fizemos por duas razões: 1) trata-se de uma oportunidade de aplicação da revisão da recodificação das categorias ocupacionais utilizadas nas pesquisas domiciliares do IBGE em esquemas de classe;⁸ e 2) nenhum dos trabalhos que analisam o caso brasileiro utilizou essa medida de classe para avaliar os efeitos da origem sobre as chances de progressão.

A classificação ocupacional adotada é uma variação do esquema EGP original, que define 11 classes (ERIKSON; GOLDTHORPE, 1992). Tal tipologia opera com base em dois princípios de diferenciação do trabalho para agrupar ocupações: especificidade do conhecimento exigido para a realização da tarefa e dificuldade de monitoramento. A esses se soma a propriedade do meio de produção. O resultante é um esquema de classes que separa proprietários e não proprietários e qualifica os não proprietários de acordo com o tipo de relação de trabalho que mantêm, na relação com o empregador, a partir dos princípios da especificidade e do monitoramento (BREEN, 2005):

- I. Profissionais de alta qualificação (*Higher grade professionals*) – Trabalhadores não manuais de alta qualificação, profissionais,

8

O autor agradece à equipe do Projeto “Censo/CEM – 50 anos de dados”, coordenada pela Prof^a. Marta Arretche, e ao pesquisador Rogério Jerônimo Barbosa, do Centro de Estudos da Metrópole, pela cessão dos arquivos de codificação ocupacional elaborados no âmbito do projeto.

- gerentes, grandes proprietários. Alta especificidade, alta dificuldade de monitoramento;
- II. Profissionais de baixa qualificação (*Lower grade professionals*) – Trabalhadores não manuais de baixa qualificação, administradores, gerentes em pequenos estabelecimentos. Especificidade mais baixa do que em I, alta dificuldade de monitoramento;
- IIIa. Não manuais de rotina qualificados (*Routine non-manuals, higher degree*) – Baixa especificidade, alta dificuldade de monitoramento;
- IIIb. Não manuais de rotina de baixa qualificação (*Routine non-manuals, lower degree*) – Baixa especificidade, baixa dificuldade de monitoramento;
- IVa2. Proprietários e empregadores (*Proprietors and employers*);
- IVc1. Empregadores rurais (*Rural employers*);
- IVc2. Pequenos produtores rurais (*Self-employed farmers and subsistence agriculture workers*);
- V. Técnicos e supervisores de trabalho manual (*Technicians and supervisors of manual workers*);
- VI. Trabalhadores manuais qualificados (*Skilled workers*);
- VIIa. Trabalhadores manuais de baixa qualificação (*Semi-, and unskilled workers*);
- VIIb. Trabalhadores rurais (*Agricultural workers*);

9

Nos domicílios onde ambos estavam presentes e ocupados, prevalecia a classe mais alta entre a ocupação de ambos. Na ausência da informação para algum dos cônjuges, a definição da classe baseava-se na única informação presente. Os casos para os quais não havia informação ocupacional para nenhum dos cônjuges foram excluídos.

10

Os resultados reportados neste artigo destacam a variável de classe de origem, e as análises focam-se, portanto, nesse indicador. Nesse sentido, fazemos uma apresentação sumária das demais variáveis utilizadas nas estimações, sem explorar os parâmetros associados a essas variáveis, que podem ser encontrados em detalhes em Alves de Brito (2014).

11

As variáveis binárias inseridas nas estimações discriminam o nível educacional das mães em sete níveis de escolarização, representando os graus completos e incompletos – desde o analfabetismo até o nível superior completo.

Nas nossas análises, utilizamos uma codificação que agrega as 11 classes originais em quatro classes derivadas: a) profissionais e empregadores (classes I + II + IVa2 + IVc1); b) trabalhadores não manuais de rotina (IIIa + IIIb); c) supervisores de trabalho manual e trabalhadores manuais qualificados (V + VI) e; d) trabalhadores manuais não qualificados (IVc2 + VIIa + VIIb). Empregamos uma conjugação entre classe da mãe e do pai para gerar uma definição de classe para a família.⁹

DEMAIS VARIÁVEIS UTILIZADAS NAS ESTIMAÇÕES¹⁰

Assumida como indicador da origem social dos jovens, o efeito da *escolarização* dos pais nos estudos recentes indica que quanto mais alta a escolaridade, maiores as chances de realização das transições nos níveis fundamentais; o efeito sobre as chances de transição em níveis mais avançados é objeto de ampla discussão (MARE, 1981; HOUT; RAFTERY; BELL, 1993; LUCAS, 2001; HOUT, 2006; AYALON; SHAVIT, 2004; KESLER, 2005; MILESI, 2010; ROKSA; VELEZ, 2010; KARLSON, 2011; para o caso brasileiro, FERNANDES, 2005; TORCHE, 2010; RIBEIRO, 2011). Usamos a escolaridade da mãe a fim de favorecer a inclusão de casos na análise. Utilizamos uma sequência de variáveis binárias,¹¹ assumindo a possibilidade de existência de efeitos específicos dos

diferentes níveis de escolaridade das mães sobre as chances de progressão dos filhos (MARE; CHANG, 2006).

Diferenças na oferta educacional justificam a inserção de variáveis indicadoras referentes a cada uma das *regiões do país* (CASTRO, 2000; HASENBALG; SILVA, 2002; MONTALVÃO, 2011) e as diferenças na oferta educacional também justificam a inserção de controles por *tipo de região de residência* (FERNANDES, 2005; RIBEIRO, 2011; RIBEIRO; CENEVIVA; ALVES DE BRITO, 2015). As desigualdades *raciais* em acesso são também extensamente documentadas na literatura, e optamos por distinguir três categorias raciais, com base em resultados recentes de pesquisa na área (HASENBALG; SILVA, 2002; FERNANDES, 2005; RIBEIRO, 2011; MONTALVÃO, 2011) que demonstram heterogeneidades entre pardos e pretos. Raça/etnia é também uma variável comumente empregada na análise de casos internacionais, em especial no caso norte-americano (AYALON; SHAVIT, 2004; LUCAS, 2001; MILESI, 2010).¹²

O *sexo* é uma variável independente muito comumente utilizada nos estudos sobre transições educacionais. Com a evolução da escolarização média das mulheres (fenômeno observado também em outros países) ao ponto de atingirem escolaridade média mais alta do que os homens, acredita-se que mulheres apresentam chances mais altas de realização de transições. Como indicador do nível de rendimento domiciliar, utilizamos a *renda per capita domiciliar*, obtida dividindo-se o total da renda familiar de todas as fontes pelo total de moradores do domicílio. Estudos nacionais e internacionais têm demonstrado efeitos positivos da renda sobre as chances de transição tanto no Brasil quanto em outros países (LUCAS, 2001; HASENBALG; SILVA, 2002; MILESI, 2010; ROKSA VELEZ, 2010; MONTALVÃO, 2011), muito embora tais efeitos variem entre as transições e entre tipos de transição.

Por fim, a *composição familiar* foi controlada com a utilização de três indicadores: 1) família monoparental (na qual se observa a ausência de cônjuge), associada à diminuição nas chances de progressão (MARE, 1981; SILVA; HASENBALG, 2000; LUCAS, 2001; MILESI, 2010; LUCAS; FUCELLA; BERENDS, 2011; MONTALVÃO, 2011; RIBEIRO, 2011); 2) uma variável que indica se o indivíduo é o filho mais velho (primogênito); e 3) o número de irmãos.

ESPECIFICAÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE

Estimamos o modelo de transições condicionadas tradicional, baseado em um logit sequencial no qual as chances de realização de T_n para a população que realizou T_{n-1} são avaliadas. A especificação pode ser descrita em:

12

Infelizmente, a informação sobre raça não está disponível para o Censo de 1970, e, portanto, os modelos estimados para esse ano não contam com essa variável.

São investigadas as chances de que um indivíduo i , da faixa etária j , no ano t consiga realizar a transição T_n , dado que realizou T_{n-1} . Os demais termos definidos são os seguintes:

α_{ijt} = constante para os indivíduos da faixa etária j no ano t ;

Variáveis de origem social (no caso do indicador de classe da família, a categoria de referência é o grupo formado pelas classes IVc2 + VIIa + VIIb, ou seja, trabalhadores manuais não qualificados; no caso da escolaridade da mãe, ensino fundamental incompleto):

X_1 = classe da família;

X_2 = escolaridade da mãe

Demais controles (a categoria de referência para raça são os jovens que se autodeclararam pretos; no caso das regiões, o Sudeste):

X_3 = idade (em anos completos);

X_4 = renda per capita domiciliar (em R\$ de 2012);

X_5 = família monoparental (ausência de cônjuge=1);

X_6 = n° de irmãos;

X_7 = primogênito (filho mais velho=1);

X_8 = residência rural;

X_9 = sexo (feminino=1);

X_{10} = raça;

X_{11} = região.

São estimadas as probabilidades preditas de realização de T_n dada a realização de T_{n-1} , para cada faixa etária recortada em cada ano do censo demográfico. Respeitando-se a formatação inicial da expectativa da realização de cada uma das transições por faixa etária, tem-se: 16 a 18 anos, coeficientes e probabilidades preditas de realização de T_1 ; 19/20 anos, de T_1 e T_2 ; e 21-25, de T_1 , T_2 e T_3 .

RESULTADOS

Na Tabela A1 (Anexo 1), são reportadas as médias para as variáveis utilizadas nas estimações, que trazem informações contextuais importantes sobre a evolução geral desses indicadores, o que contribui para uma melhor compreensão sobre a dinâmica dos fatores associados à estratificação educacional no período.

Analisamos a associação entre origem social e educação em um contexto de aumento nos níveis médios de escolaridade da geração dos pais e de mudanças na estrutura de classes, com diminuição no tamanho

proporcional das classes de trabalhadores não-qualificados e rurais e crescimento relativo nos demais estratos, mais acentuado entre trabalhadores manuais qualificados (V + VI) e trabalhadores não manuais de rotina (IIIa + IIIb). Os jovens no Brasil se tornam uma população urbana (mais de 80% estão nas cidades), e os domicílios nos quais residem experimentam aumento nos seus níveis de rendimento. A estrutura das famílias jovens também muda: tendem a diminuir de tamanho, e uma proporção cada vez mais alta é composta de arranjos monoparentais. Trata-se de um cenário de transformações profundas na sociedade brasileira que caracteriza o processo de modernização e urbanização do país.

Retomando nosso problema de pesquisa, a pergunta que se coloca a partir desse ponto é a seguinte: os processos de modernização da sociedade brasileira e de expansão educacional ensejaram quais padrões de estratificação educacional?

ENSINO FUNDAMENTAL: DESDE QUANDO UNIVERSAL?

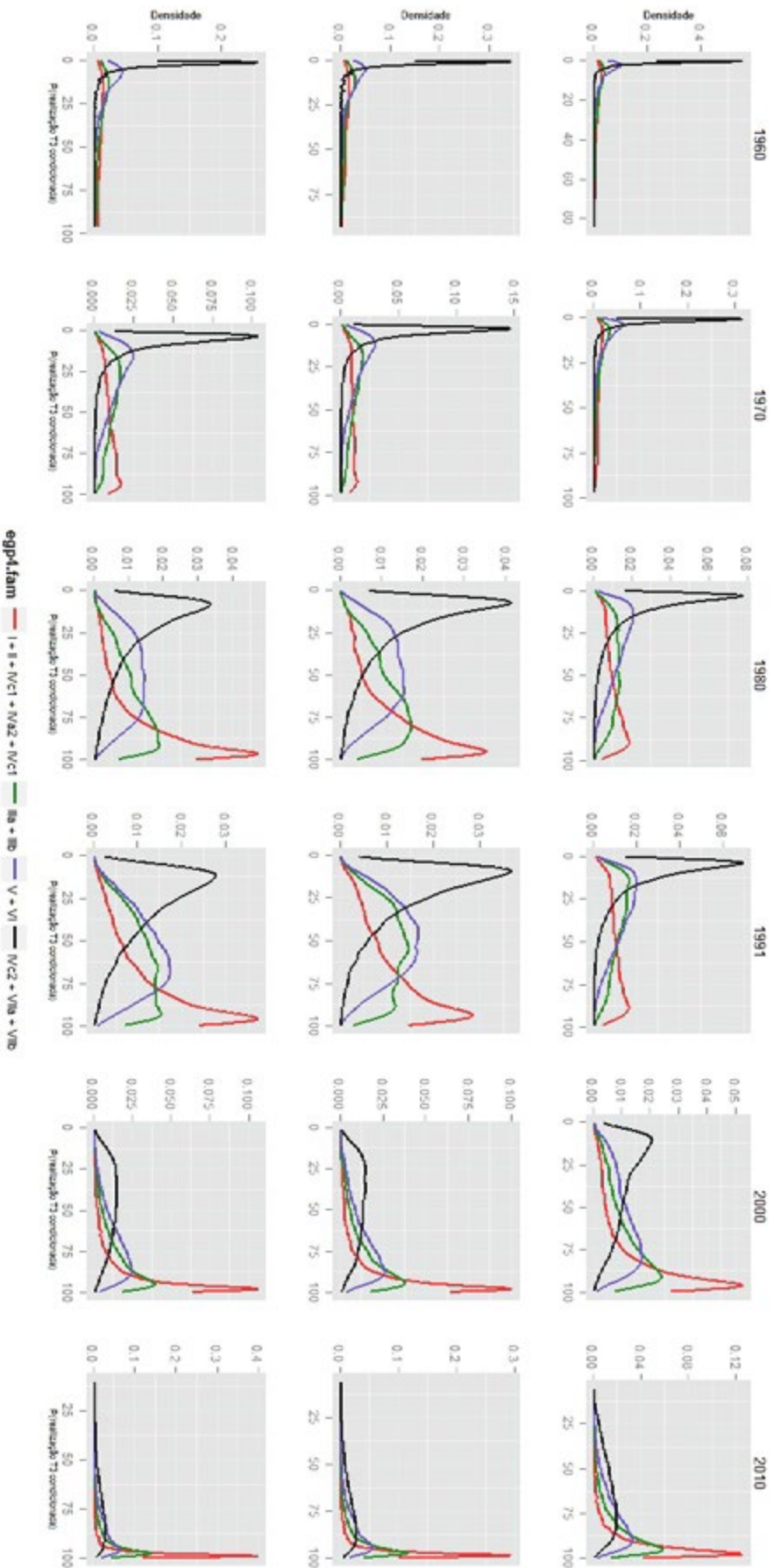
Alguns estudos brasileiros sobre o tema sugerem que há tendências distintas de acessibilidade por classe nos segmentos do ensino fundamental, sendo mais pronunciadas as barreiras quanto mais próximas à conclusão (HASENBALG, SILVA, 2002; SILVA, 2003; FERNANDES, 2005), ainda que tais barreiras venham diminuindo se analisadas coortes sucessivas (RIOS-NETO; GUIMARÃES, 2010; MARTELETO et al., 2012). Tal processo sugere diminuição das desigualdades de classe no acesso à conclusão desse nível educacional, ainda que com persistentes barreiras regionais (SILVA, 2003) e raciais (FERNANDES, 2005; RIBEIRO, 2011).

A documentação de parâmetros de estratificação nos primeiros níveis do ensino fundamental é convergente na literatura, mas não há um consenso tão claro com relação à conclusão. Buscamos identificar como os dados censitários retratam tais parâmetros de desigualdades, e o painel de gráficos a seguir apresenta os resultados para as chances preditas de conclusão do ensino fundamental por classes de origem. Nos gráficos, cada uma das curvas representa uma das quatro classes definidas a partir do EGP. No eixo x, tem-se a probabilidade de realização da transição em foco e, no eixo y, uma medida da concentração nas faixas de probabilidades. A área sob cada uma das curvas é igual a um, e a variação na posição dos picos de concentração em certos pontos do eixo x (que define probabilidades maiores ou menores) entre as diferentes classes marca diferenças na concentração dos casos em faixas de probabilidades preditas, evidenciando as desigualdades de classe (controlando-se também pelas demais variáveis incorporadas às estimações).¹³

13

Se selecionamos no gráfico uma certa faixa de probabilidades de realização da transição de interesse – digamos, entre 50 e 60% de chances –, a diferença entre as áreas de cada uma das curvas dentro dessa faixa de probabilidades é uma representação gráfica do diferencial de classes nas chances de progressão.

PAINEL 1
DISTRIBUIÇÃO EMPÍRICA DAS PROBABILIDADES PREDITAS DE REALIZAÇÃO DE T_1 POR CLASSE DE ORIGEM E POR FAIXAS ETÁRIAS - 1960-2010



Fonte: Elaboração do autor, com base nos censos demográficos do IBGE (1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010).

Nossos resultados indicam que, nas décadas de 1960-1970, a conclusão do ensino fundamental constituía-se em barreira muito relevante à escolarização dos jovens no país e, mesmo em estratos sociais mais elevados, as chances de progressão eram baixas. A partir de 1980, as classes mais altas passam a se caracterizar por níveis mais altos de acesso a T_1 , e vantagens relativas significativas se configuram entre jovens com origem privilegiada. Entre 1991 e 2000, os níveis de acesso sobem para todos os estratos, mas a estrutura de desigualdades de classe se mantém, sugerindo que os ganhos de acesso foram ainda maiores para os estratos mais altos. Por fim, em 2010, as chances de progressão continuam significativamente desiguais entre as classes, mesmo com aumento no nível geral de acesso a T_1 , favorecendo jovens com origem em todos os estratos. As estimações sugerem diminuição nas desigualdades – que não foi linear –, com períodos de persistência, principalmente entre 1991 e 2010.

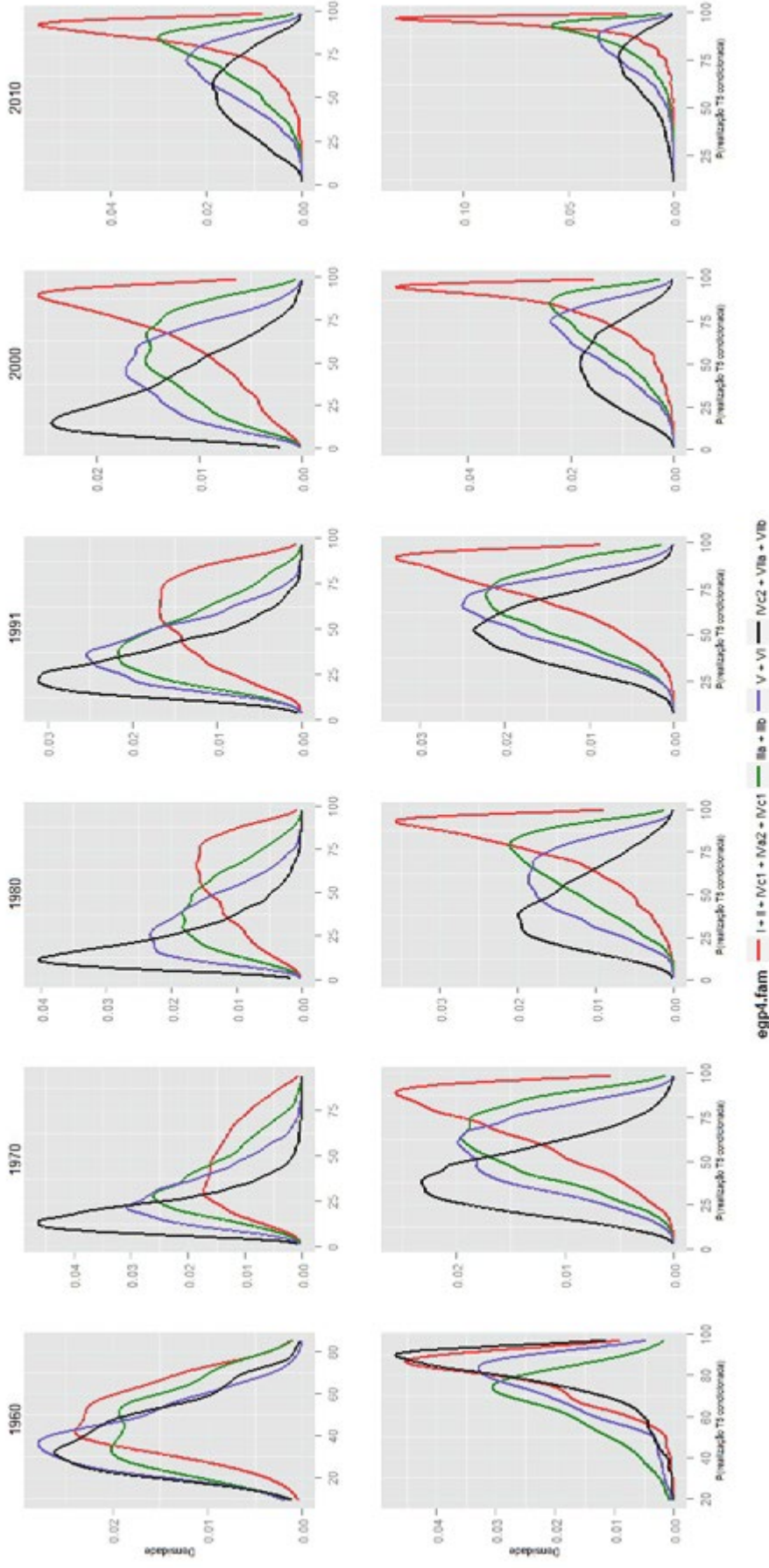
Os resultados são congruentes com uma interpretação usual na literatura que sugere a adequação da hipótese da desigualdade maximamente mantida para a interpretação da estratificação educacional nos níveis elementares no Brasil (SILVA, 2003; RIOS-NETO; GUIMARÃES, 2010; TORCHE, 2010; RIBEIRO, 2011; MARTELETO et al., 2012). Segundo esse argumento, uma vez derrubadas as barreiras de classe à realização de transições elementares, os mecanismos de estratificação tendem a se deslocar para níveis educacionais mais altos. As evidências sugerem que a acessibilidade aumenta primeiro entre as classes mais altas e depois se expande para as classes mais baixas, e, mesmo com ganhos em acessibilidade geral, desigualdades de classe permanecem – portanto, permanece o desafio da universalização.

ENSINO MÉDIO: DESIGUALDADE E PERSISTÊNCIA

Os parâmetros de estratificação educacional documentados para a conclusão do ensino médio são menos unívocos do que para os níveis fundamentais de ensino. Parte da literatura especializada toma o caso brasileiro como uma evidência dos limites do processo de expansão educacional, devido ao recrudescimento das desigualdades observado nos anos 1980-1990 (RIBEIRO, 2011), típico de países da periferia do capitalismo internacional, que sofreram de forma mais intensa os impactos da crise econômica (TORCHE, 2010). FERNANDES (2005) adiciona a essas evidências a dimensão racial, demonstrando como tal recrudescimento associou-se principalmente aos jovens pretos e pardos. Tomadas em conjunto, as evidências desses trabalhos nos sugerem que a conclusão do ensino médio é um ponto da progressão educacional no qual as desigualdades de oportunidade podem hipoteticamente ser, quando não persistentes, crescentes, tanto ao longo do tempo como em relação às transições anteriores na carreira educacional dos indivíduos.

Nossa análise sugere uma evolução um pouco distinta das tendências de conclusão do ensino médio apresentadas na literatura. O Pannel 2 apresenta o conjunto de nossos resultados para essa transição, com as curvas de distribuição empíricas das probabilidades de realização de T_2 por classe de origem:

PAINEL 2
DISTRIBUIÇÃO EMPÍRICA DAS PROBABILIDADES PREDITAS DE REALIZAÇÃO DE T₂ POR CLASSE DE ORIGEM E POR FAIXAS ETÁRIAS - 1960-2010



Fonte: Elaboração do autor, com base nos censos demográficos do IBGE (1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010).

Observa-se como a idade é uma função importante das chances: de maneira geral, os mais jovens têm menos chances de concluir o ensino médio. Tratava-se de uma transição tão rara em 1960 que a distribuição das chances de progressão era similar entre as classes, sugerindo que a simples elegibilidade a T_2 se constituía em um fator importante das chances de progressão, independente da origem social. Entre 1970 e 1980, em um período marcado pela estagnação nos níveis gerais de acesso, a desigualdade cresce com o incremento nas chances dos jovens de classe mais alta, processo que se aprofunda entre 1980-1991, estendendo-se até 2000. De 2000 em diante, há uma incorporação mais significativa dos demais estratos (especialmente intermediários e entre os jovens de mais idade), com cada vez mais jovens elegíveis em todos os estratos em patamares altos de chances de conclusão do ensino médio. O que os resultados documentam é um amplo processo de diferenciação pautado por parâmetros de classe na estruturação das chances de concluir o ensino médio, ao longo da modernização do país, que apenas começa a alcançar os segmentos socioeconômicos menos privilegiados da população.

Nossos resultados avançam principalmente no que diz respeito à avaliação das tendências temporais da estratificação educacional nesse nível. O principal achado relaciona-se à notável persistência do efeito da classe, que se efetiva independentemente do crescimento no volume populacional elegível à realização dessa transição. Essa é a principal característica na evolução da estratificação nesse nível no país. Tal achado adiciona-se às tendências observadas por Torche (2010), ao documentar a persistência, nos anos 2000-2010, de uma desigualdade que cresce durante a recessão econômica dos anos 1980 e que se sustenta em um cenário macroeconômico mais favorável ao investimento educacional, como o experimentado pelo Brasil no período 2000-2010. Os resultados para o período como um todo evidenciam como a persistência histórica dos efeitos da origem sobre a conclusão do ensino médio promoveu a efetivação de um padrão desigual de acessibilidade entre classes de origem.

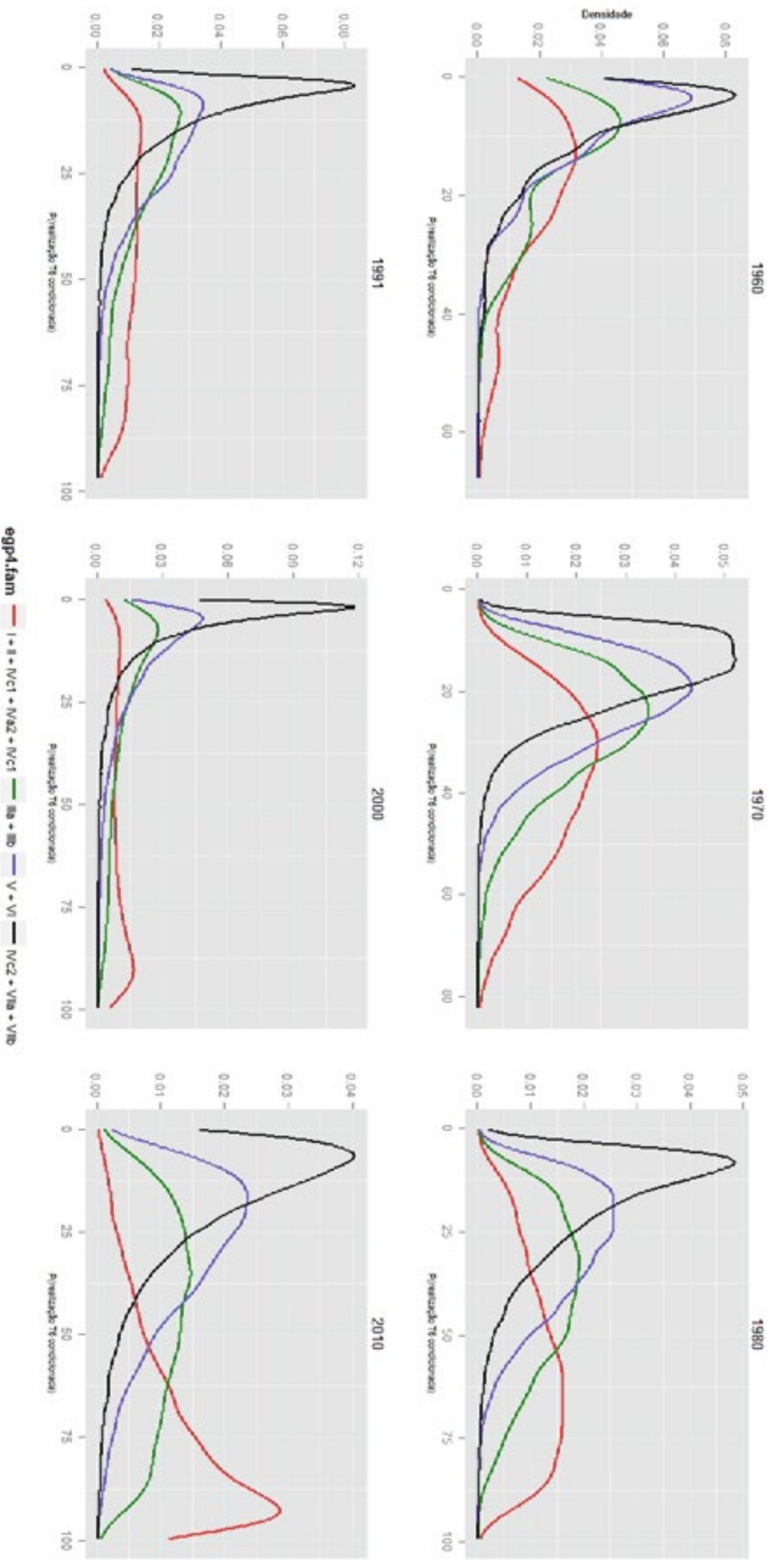
As análises sobre a progressão educacional no ensino médio demonstram como a evolução da acessibilidade a esse nível de escolarização foi marcada pela persistência ou pelo aprofundamento das desigualdades com base em características de origem social. Nesse sentido, difere significativamente da diminuição temporal nos efeitos da origem sobre as chances de progressão no nível fundamental. Mas o padrão de inclusão registra similaridades perversas e marcantes entre os dois níveis de ensino, sugerindo que os ganhos de acesso foram sempre efetivados através de uma hierarquização dos estratos: os mais altos ganham primeiro, depois seguem-se os estratos mais baixos. Esse processo desigual de incorporação dos jovens ao nível médio de ensino ocorre de maneira mais proeminente na conclusão do ensino médio, e os resultados demonstram a persistência temporal dessas desigualdades.

ENSINO SUPERIOR: APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES DE ACESSO

A discussão sobre a entrada no ensino superior, na literatura sobre estratificação educacional no país, esteve em alguns trabalhos vinculada principalmente a conclusões que demonstraram como os efeitos da origem social eram pequenos sobre essa transição (o padrão de coeficientes declinantes), dado o nível de seletividade do sistema, que impunha barreiras à trajetórias educacionais em níveis mais fundamentais de ensino (SILVA; SOUZA, 1986; RIBEIRO, 2011). Mas a distribuição recente das oportunidades educacionais (entre coortes mais jovens) mudou, como vimos, o que pode ter promovido transformações nos padrões de estratificação do acesso ao ensino superior em períodos recentes.

Outros trabalhos (TORCHE, 2010; RIOS-NETO; GUIMARÃES, 2010) documentam incremento do efeito da origem sobre o acesso à universidade para coortes, passando pelo sistema educacional na década de 1980, em recrudescimento das desigualdades ainda mais significativo do que o observado para a conclusão do ensino médio. Desigualdades de classe no acesso ao ensino superior, que eram crescentes – e não persistentes –, seriam uma característica distintiva dos sistemas educacionais de países em desenvolvimento, diferenciando-os dos países centrais, para os quais não havia registro desse tipo de tendência. O que podem nos dizer os dados censitários sobre essa dinâmica? Nossos resultados apontam que a distribuição das chances de realização de T_3 por classes de origem guarda similaridades com a dinâmica observada para os outros níveis educacionais analisados, como demonstram os dados do Painel 3:

PAINEL 3
DISTRIBUIÇÃO EMPÍRICA DAS PROBABILIDADES PREDITAS DE REALIZAÇÃO DE T_3 POR CLASSE DE ORIGEM - JOVENS DE 21 A 25 ANOS - 1960-2010



Fonte: Elaboração do autor, com base nos censos demográficos do IBGE (1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010).

Em 1960, parte-se de um ponto no qual as chances de entrada na universidade são baixas para todas as classes de origem, mas há uma dispersão muito maior dos dois estratos mais altos no eixo das chances de progressão. Em 1970, o escalonamento entre os estratos passa a se demonstrar de maneira mais clara, com ganhos em acesso mais destacados para o estrato mais alto, ainda que para nenhuma das classes de origem haja concentração em níveis altos de chances de progressão. Em 1980, as curvas referentes aos dois estratos intermediários se tornam mais dispersas ao longo do eixo das chances, o que sugere ganhos nas chances de acesso à universidade para esses estratos em relação a 1970. Mas os principais ganhos se dão entre os jovens com origem no estrato mais alto, que, pela primeira vez na série histórica, concentram-se nas faixas acima de 50% de chances de progressão. A passagem de 1980 para 1991 marca um aprofundamento nas desigualdades de acesso à universidade. Em um cenário no qual os níveis de acesso geral a T_3 diminuem, a concentração dos jovens com origem no estrato mais baixo em faixas baixas de chances de progressão é ainda maior do que se observava em 1980; o mesmo pode ser dito com relação aos dois estratos intermediários, para os quais a tendência observada é de deslocamento das curvas para a esquerda, indicando maiores concentrações em patamares mais baixos de chances de progressão. A transição de 1991 para 2000, marcada pela estabilidade nos padrões gerais de acesso, favoreceu ganhos nos estratos intermediários e maiores barreiras ao estrato mais baixo.

Após mais de 20 anos de estabilidade nos níveis gerais de acesso ao ensino superior, o período 2000-2010 é marcado por uma elevação nesses níveis. O gráfico para 2010 sugere que os ganhos são significativos para o estrato mais baixo, que, ainda que permaneça concentrado em patamares baixos de chances de progressão, apresenta distribuição mais dispersa do que em qualquer outro ponto na série histórica. Entre os estratos intermediários, a distribuição das chances também se apresenta mais dispersa. Mas é notável como também se aprofunda o acesso a T_3 entre os jovens com origem no estrato superior, que, em 2010, passam a se concentrar em patamares altos de chances de entrada no ensino superior. Esse achado sugere que os ganhos em nível de acessibilidade entre 2000 e 2010 não se traduziram até aqui em diminuição da estratificação por classe de origem no acesso à universidade: jovens de origem socioeconômica privilegiada mantiveram seus benefícios em chances de acesso, mesmo em um contexto de aumento geral nas oportunidades educacionais de nível superior.

O principal achado segue a pista sugerida por Rios-Neto e Guimarães (2010) e Torche (2010) e revela que períodos recentes consolidam, para o caso brasileiro, a tendência de recrudescimento das desigualdades de origem sobre a entrada no ensino superior. Os achados acrescentam-se a esse argumento na medida em que localizam essa

tendência de crescimento em um contexto histórico de persistência do efeito da origem que perdurou desde 1960. Mas, diferente do que supõe o argumento em Torche (2010), o aumento das desigualdades entre coortes não se circunscreve àqueles elegíveis à entrada na universidade durante a década perdida dos anos 1980: no caso brasileiro, essa tendência se sustenta (e se aprofunda) entre coortes que eram elegíveis a essa transição nos anos 1990 e 2000 – período no qual há recuperação econômica no país em relação aos anos 1980. Os achados também desafiam as conclusões sobre a adequação do caso brasileiro ao padrão de coeficientes declinantes, pois indicam que, entre os jovens, as desigualdades de classe não somente foram historicamente maiores para T_2 do que para T_3 , mas também apresentaram, em períodos recentes, tendência de aumento nas vantagens associadas à origem nos estratos mais altos.

Nossos resultados sugerem que é na entrada do ensino superior que a associação entre características de origem e progressão educacional se apresenta de forma mais persistente. Em períodos recentes, essa associação tem se incrementado, concomitantemente a um aumento na oferta de vagas de nível superior, colocando em questão os efeitos da expansão recente sobre parâmetros de desigualdades de oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução da estratificação educacional entre os jovens no país, nos últimos 50 anos, evidencia a consolidação de tendências variadas entre os diversos níveis educacionais. Entre essas tendências, conjugam-se diminuições, persistências e recrudescimento das desigualdades em diversos níveis, dependendo dos pontos da progressão educacional dos jovens que são analisados. Com essas evidências, buscamos documentar, a partir da inspiração teórica da agenda de pesquisa em estratificação educacional, parâmetros de acessibilidade dos diversos níveis educacionais por classes e as desigualdades que entrecortaram a incorporação da população jovem brasileira ao sistema educacional, ao longo do processo de modernização. Trata-se de uma agenda interessada na investigação da questão do acesso e que, portanto, não problematiza as desigualdades em aprendizagem – que se acumulam em relação às de acesso – e que constituem outra dimensão muito relevante das desigualdades educacionais, como vem recorrentemente documentando a literatura especializada (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; FRANCO; MANDARINO; ORTIGÃO, 2002; SOARES, 2006; SOARES; COLLARES, 2006; ALVES; SOARES, 2007; BROOKE; SOARES, 2008; ALVES, F., 2010; ALVES, M. T. G., 2010; KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013; SOARES; ALVES, 2013; BROOKE et al., 2014; SOARES et al., 2014; BARTHOLO; COSTA, 2016; SOARES; ALVES; XAVIER, 2016).

Nossas análises sobre os padrões de estratificação no acesso documentam como a conclusão do ensino fundamental, que se constituiu

historicamente em uma das barreiras mais relevantes à progressão educacional dos jovens, apresenta sinais de persistência das desigualdades de classe, o que sugere que a ampliação da acessibilidade aos níveis elementares historicamente se traduziu apenas parcialmente em uma diminuição das desigualdades de oportunidades na conclusão do ensino fundamental, processo que se intensifica apenas recentemente (pós-2000). Argumentamos, assim, que o ensino fundamental é marcado por um *aumento na acessibilidade com diminuição limitada das desigualdades*, sendo que tal diminuição se deu mais profundamente entre os níveis mais elementares do que na conclusão, podendo ser entendida nos termos de um “deslocamento” das desigualdades.

A persistência das desigualdades é a principal característica que define historicamente no país a acessibilidade à conclusão do nível médio de ensino, favorecendo os jovens do estrato mais alto, sem diferenciar claramente as chances de jovens com origem nos demais estratos. Tal dinâmica efetiva-se em um contexto de expansão da oferta de educação de nível médio, mas que historicamente não foi capaz de mais do que acomodar a pressão demográfica. A exceção é o período entre 2000-2010, durante o qual se observaram ganhos em acessibilidade geral, mas que foram apropriados diferencialmente pelos estratos sociais, o que resultou em recrudescimento das desigualdades. Defendemos, assim, que a evolução da estratificação educacional no nível médio no país é marcada por um *padrão de persistência notável*, o que indica que os mecanismos que operam a distribuição das oportunidades educacionais não mudaram significativamente nos últimos 50 anos, mesmo com a expansão da oferta educacional nesse nível.

O aumento nas desigualdades de oportunidades educacionais é a principal característica observada no período analisado para a acessibilidade ao nível superior. Ainda que se parta de um ponto no qual os níveis de acesso ao ensino superior eram muito baixos, o crescimento dessa acessibilidade se dá às custas de uma desigualdade crescente entre classes. Se as desigualdades por classe de origem são predominantemente persistentes no período, há um claro incremento em períodos recentes, em especial entre 2000 e 2010, momento no qual se observa um aumento nos níveis gerais de acesso à entrada no ensino superior. Dada a proeminência da origem social na definição das chances de entrada na universidade, argumentamos que a estratificação educacional no nível superior nos últimos 50 anos no país é marcada por um *padrão de aumento nas desigualdades*, o que sugere que, para esse nível educacional, a associação entre origem social e chances de progressão vem se fortalecendo em períodos mais recentes, aumentando as desigualdades de oportunidades educacionais de nível superior, sendo um processo, portanto, concomitante à expansão do sistema no país.

Para todos os níveis educacionais analisados, há uma hierarquização do avanço nas chances de progressão de acordo com o estrato social de origem, que tendem sempre a crescer antes entre os estratos mais altos. O que diferencia os diversos níveis educacionais é a concentração das classes de origem em pontos altos de chances de progressão, que caracterizariam acesso universal, e a temporalidade na qual se observa universalidade de acesso para a classe mais alta, à qual se segue o aumento nos níveis de acesso para os demais estratos. Nossos resultados sugerem que esse processo, por enquanto, reduz-se à conclusão do ensino fundamental, para a qual espera-se diminuição nos níveis de desigualdade de acesso por classe no futuro, dada a quase universalidade do acesso a esses níveis para estratos mais altos. Portanto, a desigualdade de classe no acesso à educação permanece um problema de pesquisa relevante na reflexão sobre a expansão dos níveis médio e superior.

REFERÊNCIAS

- ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco; FRANCO, Creso. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 32, n. 3, p. 453-476, 2002.
- ALVES DE BRITO, Murillo M. *A dependência na origem: desigualdades no sistema educacional brasileiro e a estruturação social das oportunidades*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ALVES, Fátima. Escolhas familiares, estratificação educacional e desempenho escolar: quais as relações?. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, v. 53, n. 2, p. 447-468, 2010.
- ALVES, Maria Tereza Gonzaga. Dimensões do efeito das escolas: explorando as interações entre famílias e estabelecimentos de ensino. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 46, p. 271-296, 2010.
- ALVES, Maria Tereza Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, v. 45, p. 25-58, 2007.
- AYALON, Hanna; SHAVIT, Yossi. Educational reforms and inequalities in Israel. The MMI hypothesis revisited. *Sociology of Education*, v. 77, p. 103-120, abr. 2004.
- BARTHOLO, Tiago Lisboa; COSTA, Marcio. Evidências do impacto da composição social das escolas no desempenho dos alunos na rede pública do Rio de Janeiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 24, n. 42, p. 498-521, 2016.
- BLAU, Peter; DUNCAN, Otis. *The American occupational structure*. New York: Wiley, 1967.
- BREEN, Richard. Foundations of a neo-Weberian class analysis. In: OLIN-WRIGHT, E. (Org.). *Approaches to class analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- BREEN, Richard; GOLDTHORPE, John. Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, v. 9, n. 3, p. 275-305, 1997.
- BREEN, Richard; JONSSON, Jan. Analyzing educational careers. A multinomial transition model. *American Sociological Review*, v. 65, n. 2, p. 754-772, out. 2000.
- BREEN, Richard; LUIJKX, Ruud; MULLER, Walter; POLLACK, Reinhard. Nonpersistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology*, v. 114, n. 5, p. 1475-1521, 2009.

- BROOKE, Nigel; FERNANDES, Neimar; MIRANDA, Isabela Pagani; SOARES, Tufi Machado. Modelagem do crescimento da aprendizagem nos anos iniciais com dados longitudinais da pesquisa GERES. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 1, p. 77-94, 2014.
- BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- CASTRO, Maria Helena. As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. In: HENRIQUES, R. (Org.) *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea, 2000.
- CHANG, Sang-Soo. Patterns and changes of educational attainment in Korea. In: ANNUAL MEETING OF THE RESEARCH COMMITTEE ON SOCIAL STRATIFICATION AND MOBILITY OF THE INTERNATIONAL SOCIOLOGICAL ASSOCIATION, 2003, Tóquio. *Annals...* Tóquio: Sunchon National University, 2003.
- ERIKSON, Robert; GOLDTHORPE, John. *The constant flux: a study of class mobility in industrial societies*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- ERIKSON, Robert; GOLDTHORPE, John; PORTOCARRERO, Luciene. Intergenerational class mobility in three western European countries: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, v. 30, n. 4, p. 415-441, 1979.
- FERNANDES, Danielle Cireno. Race, socioeconomic development and the educational stratification process in Brazil. *Research in Social Stratification and Mobility*, v. 22, p. 365-422, 2005.
- FRANCO, Creso; MANDARINO, Mônica; ORTIGÃO, Maria Isabel. O Projeto pedagógico e os resultados escolares. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 32, n. 3, p. 477-494, 2002.
- GANZEBOOM, Harry; DE GRAAF, Paul; TREIMAN, Donald. A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, n. 21, p. 1-56, 1992.
- GERBER, Theodore. Educational stratification in contemporary Russia: Stability and change in the face of economic and institutional crisis. *Sociology of Education*, v. 73, n. 4, p. 219-246, 2000.
- GERBER, Theodore; HOUT, Michael. Educational stratification in Russia during the Soviet period. *American Journal of Sociology*, v. 101, n. 3, p. 611-660, 1995.
- GOLDTHORPE, John; JACKSON, Michelle. Education-based meritocracy. The Barriers to its Realization. In: LAUREAU, A.; CONLEY, D. (Org.). *Social class. How does it work?* New York: Russel Sage Foundation, 2008.
- GUIMARÃES, Nadya Araujo; BARONE, Leonardo Sangali; ALVES DE BRITO, Murillo Marschner. Mercado e mercantilização do trabalho no Brasil (1960-2010). In: ARRETCHE, M. (Org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson Valle. Recursos familiares e transições educacionais. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 18, p. 67-76, 2002.
- HAUSER, Robert; FEATHERMAN, David. Equality of schooling. Trends and prospects. *Sociology of Education*, v. 49, n. 2, 1976.
- HOUT, Michael. Maximally maintained inequality and essentially maintained inequality: Crossnational comparisons. *Sociological Theory and Methods*, v. 21, n. 2, p. 237-252, 2006.
- HOUT, Michael; RAFTERY, Adrian; BELL, Eleanor. Making the grade. Educational stratification in the United States, 1925-1989. In: SHAVIT, Y.; BLOSSFELD, H. P. (Org.). *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press, 1993.
- IANELLI, Cristina; PATTERSON, Lindsay. Education and social mobility in Scotland. *Research in Social Stratification and Mobility*, v. 25, p. 219-232, 2007.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 1960.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 1970.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 1980.

- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION – ILO. *School to Work Transition Survey: a Methodological Guide*. Geneva, 2009.
- KAREN, David. Changes in access to higher education in the United States: 1980-1992. *Sociology of Education*, v. 75, n. 3, p. 191-210, 2002.
- KARLSON, Kristian. Multiple paths in educational transitions. A multinomial transition model with unobserved heterogeneity. *Research in Social Stratification and Mobility*, v. 29, p. 323-341, 2011.
- KESLER, Christel. Educational stratification and social change: Evidence from German unification. *European Sociological Review*, v. 19, n. 5, p. 467-482, 2005.
- KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima; LANGE, Wolfram Johannes. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. *Educação e Sociedade*, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, 2013.
- LIMA, Marcia. *Access to higher education in Brazil. Inequalities, educational system and affirmative action policies*. 2011. (ESRC working paper series). Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/antigo/static/uploads/acces_higher_education_in_brazil_marcia_lima.pdf>. Acesso em: ago. 2003.
- LUCAS, Samuel. Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, v. 106, n. 6, p. 1642-1690, 2001.
- LUCAS, Samuel; FUCELLA, Phillip; BERENDS, Mark. A neo-classical education transitions approach: A corrected tale for three cohorts. *Research in Social Stratification and Mobility*, v. 29, p. 263-285, 2011.
- MARE, Robert. Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association*, v. 75, p. 295-305, 1980.
- MARE, Robert. Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review*, v. 46, n. 1, p. 72-87, 1981.
- MARE, Robert; CHANG, Huey Ci. Family attainment norms and educational stratification in the United States and Taiwan: The effects of parent's school transitions. In: FIELDS, Gary; GRUSKY, David; MORGAN, Stephen (Org.). *Frontiers in economic and social mobility*. Stanford: Stanford University Press, 2006.
- MARTELETO, Letícia; CARVALHAES, Flávio; HUBERT, Celia. Desigualdades de oportunidades educacionais dos adolescentes no Brasil e no México. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, v. 29, n. 2, p. 277-302, 2012.
- MARTELETO, Letícia; GELBER, Denisse; HUBERT, Celia; SALINAS, Viviana. Educational inequalities among Latin American adolescents: Continuities and changes over the 1980s, 1990s and 2000s. *Research in Social Stratification and Mobility*, v. 30, p. 352-375, 2012.
- MENEZES-FILHO, Naercio; KIRSCHBAUM, Charles. Educação e desigualdade no Brasil. In: ARRETCHE, M. (Org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- MILESI, Carolina. Do all roads lead to Rome? Effect of educational trajectories on educational transitions. *Research in Social Stratification and Mobility*, n. 28, p. 23-44, 2010.
- MONTALVÃO, Arnaldo. Estratificação educacional no Brasil no século XXI. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011.
- OLIN-WRIGHT, Erik. *Class structure and income determination*. New York: Academic, 1979.
- OLIN-WRIGHT, Erik. Foundations of a neo-marxist class analysis. In: OLIN-WRIGHT, Erik. *Approaches to class analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

- PASTORE, José; SILVA, Nelson Valle. *Mobilidade social no Brasil*. São Paulo: Makron Books, 2000.
- PICANÇO, Felícia. Juventude por cor e renda no acesso ao ensino superior: somando desvantagens, multiplicando desigualdades? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 30, n. 88, p. 145-181, 2015.
- RAFTERY, Adrian; HOUT, Michael. Maximally maintained inequality: expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75. *Sociology of Education*, v. 66, n. 1, p. 41-62, 1993.
- RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011.
- RIBEIRO, Carlos Costa; CENEVIVA, Ricardo; ALVES DE BRITO, Murillo Marschner. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960-2010. In: ARRETCHE, M. (Org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- RIGOTTI, José Rangel. Variáveis de educação dos censos demográficos brasileiros de 1960 a 2000. In: RIOS-NETO, Eduardo; RIANI, Juliana (Org.). *Introdução à demografia da educação*. Campinas: Abep, 2004.
- RIOS-NETO, Eduardo; GUIMARÃES, Raquel. The demography of education in Brazil: Inequality of educational opportunities based on grade progression probability. *Vienna Yearbook of Population Research*, v. 8, p. 283-312, 2010.
- ROKSA, Josipa; VELEZ, Melissa. When studying schooling is not enough: Incorporating employment in models of educational transitions. *Research in Social Stratification and Mobility*, n. 28, p. 5-21, 2010.
- SEWELL, William; HAUSER, Robert. *Education, occupation and earnings*. Achievement in the early career. New York: Academic, 1975.
- SHAVIT, Yossi; BLOSSFELD, Hans Peter (Org.). *Persistent Inequality*. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder: Westview, 1993.
- SILVA, Nelson Valle. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: SILVA, Nelson Valle; HASENBALG, Carlos (Org.). *Origens e destinos*. Rio de Janeiro: IUPERJ, Ucam, 2003.
- SILVA, Nelson Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, v. 43, n. 3, 2000.
- SILVA, Nelson Valle; SOUZA, Alberto. Um modelo para a análise da estratificação educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 58, p. 49-57, ago. 1986.
- SOARES, José Francisco. Measuring cognitive achievement gaps and inequalities: The case of Brazil. *International Journal of Educational Research*, v. 45, n. 3, p. 176-187, 2006.
- SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Tereza Gonzaga. Effects of schools and municipalities in the quality of basic education. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 492-517, 2013.
- SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Tereza Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira. Effects of Brazilian schools on student learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 23, n. 1, p. 75-97, 2016.
- SOARES, José Francisco; COLLARES, Ana Cristina Murta. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, v. 49, n. 3, p. 615-650, 2006.
- SOARES, Tufi Machado; RIANI, Juliana Lucena; NÓBREGA, Mariana Calife; SILVA, Neimar Fernandes. Escola de tempo integral: resultados do projeto na proficiência dos alunos do ensino fundamental das escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, p. 111-130, 2014.
- TORCHE, Florencia. Privatization reform and inequality of educational opportunity: the case of Chile. *Sociology of Education*, v. 78, p. 316-343, 2005.
- TORCHE, Florencia. Economic crisis and inequality of educational opportunity in Latin America. *Sociology of Education*, v. 83, n. 2, p. 85-110, 2010.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Instituto de Estudos Sociais e Políticos. *Projeto de Sistema de Indicadores de Estratificação e Mobilidade Social*. Rio de Janeiro: UERJ/IESP, 2008.

VALLET, Louis. The dynamics of inequality of educational opportunity in France: change in the association between social background and education in thirteen five-year birth cohorts (1908-1972). In: ANNUAL MEETING OF THE RESEARCH COMMITTEE ON SOCIAL STRATIFICATION AND MOBILITY OF THE INTERNATIONAL SOCIOLOGICAL ASSOCIATION, 2004, Neuchatel. *Annals...* Neuchatel, 2004.

WU, Xiaogang. Economic transition, school expansion, and education inequality in China, 1990-2000. *Research in Social Stratification and Mobility*, n. 28, p. 91-108, 2010.

MURILLO MARSCHNER ALVES DE BRITO

Professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio –,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

murillo-marschner@puc-rio.br

ANEXO 1

TABELA A.1
MÉDIA DAS VARIÁVEIS UTILIZADAS NAS ESTIMAÇÕES DOS CENSOS DEMOGRÁFICOS, POR ANO E FAIXA ETÁRIA

VARIÁVEIS	16 A 18 ANOS						19 A 20 ANOS						21 A 25 ANOS					
	1960	1970	1980	1991	2000	2010	1960	1970	1980	1991	2000	2010	1960	1970	1980	1991	2000	2010
	VARIÁVEL DEPENDENTE - PROGRESSÃO EDUCACIONAL																	
Concluiu ensino fundamental	0,135	0,200	0,373	0,392	0,606	0,770	0,232	0,337	0,514	0,531	0,718	0,856	0,277	0,403	0,557	0,605	0,725	0,871
Concluiu ensino médio	0,160	0,145	0,130	0,149	0,163	0,211	0,529	0,493	0,493	0,525	0,573	0,691	0,814	0,743	0,726	0,745	0,742	0,827
Entrou no ensino superior	0,000	0,124	0,398	0,319	0,276	0,386	0,141	0,258	0,451	0,395	0,341	0,433	0,237	0,375	0,514	0,410	0,397	0,481
ORIGEM SOCIAL																		
classe família - I + II + IVa2 + IVc1	0,107	0,131	0,160	0,185	0,202	0,165	0,111	0,141	0,175	0,198	0,143	0,183	0,128	0,156	0,190	0,204	0,226	0,200
classe família - IIIa + IIIb	0,048	0,081	0,096	0,142	0,145	0,204	0,050	0,082	0,099	0,143	0,143	0,205	0,052	0,084	0,101	0,140	0,138	0,203
classe família - V + VI	0,160	0,201	0,276	0,293	0,310	0,318	0,161	0,193	0,270	0,292	0,306	0,313	0,165	0,184	0,260	0,280	0,294	0,304
classe família - IVc2 + VIIa + VIIb	0,684	0,588	0,468	0,380	0,343	0,313	0,679	0,584	0,456	0,367	0,332	0,298	0,655	0,576	0,450	0,375	0,341	0,293
mãe sem escolarização	0,598	0,513	0,378	0,300	0,155	0,087	0,603	0,516	0,370	0,299	0,161	0,094	0,595	0,517	0,376	0,317	0,189	0,106
mãe com ensino fundamental completo	0,022	0,040	0,082	0,150	0,294	0,462	0,022	0,042	0,087	0,145	0,293	0,471	0,026	0,047	0,087	0,135	0,267	0,461
mãe com ensino médio completo	0,005	0,020	0,044	0,091	0,176	0,296	0,004	0,021	0,047	0,087	0,179	0,311	0,006	0,023	0,046	0,080	0,167	0,309
mãe com superior (completo ou incompleto)	0,000	0,003	0,015	0,034	0,070	0,116	0,000	0,003	0,015	0,031	0,073	0,125	0,001	0,003	0,014	0,028	0,068	0,129
DEMAIS CONTROLES																		
idade	17,0	17,0	16,9	16,9	17,0	17,0	19,5	19,5	19,5	19,5	19,5	19,5	22,7	22,6	22,6	22,7	22,7	22,8
renda per capita domiciliar (em R\$ de 2012)	153,94	209,68	481,96	414,61	563,37	640,89	17719	250,53	581,09	484,87	665,08	773,75	221,32	315,15	699,46	555,51	764,84	923,92
família monoparental (monoparental=1)	0,154	0,149	0,152	0,179	0,212	0,231	0,185	0,175	0,181	0,210	0,240	0,252	0,232	0,220	0,225	0,257	0,282	0,291
nº de irmãos	2,4	2,4	2,4	1,9	1,5	1,1	2,6	2,5	2,5	2,0	1,6	1,2	2,5	2,4	2,3	1,8	1,5	1,0
primogênito (Filho mais velho=1)	0,381	0,386	0,373	0,441	0,480	0,573	0,516	0,523	0,505	0,535	0,584	0,656	0,745	0,748	0,742	0,763	0,794	0,832
residência urbana	0,412	0,543	0,671	0,733	0,800	0,822	0,428	0,559	0,701	0,760	0,821	0,842	0,480	0,595	0,734	0,779	0,834	0,861
sexo (feminino=1)	0,528	0,532	0,540	0,546	0,542	0,533	0,559	0,568	0,570	0,572	0,565	0,552	0,601	0,597	0,586	0,583	0,578	0,561
raça - branco	0,616	-	0,549	0,484	0,519	0,452	0,620	-	0,571	0,509	0,533	0,479	0,642	-	0,588	0,520	0,543	0,493
raça - preto	0,082	-	0,056	0,048	0,060	0,069	0,083	-	0,057	0,050	0,061	0,069	0,083	-	0,060	0,053	0,063	0,071
raça - pardo	0,302	-	0,391	0,465	0,475	0,479	0,297	-	0,368	0,439	0,399	0,453	0,274	-	0,348	0,424	0,388	0,436
região - Norte	0,036	0,037	0,044	0,064	0,071	0,083	0,035	0,036	0,043	0,058	0,067	0,076	0,036	0,034	0,041	0,053	0,064	0,071
região - Sudeste	0,416	0,432	0,430	0,407	0,414	0,402	0,419	0,441	0,459	0,436	0,434	0,425	0,452	0,470	0,495	0,455	0,449	0,439
região - Sul	0,175	0,183	0,170	0,143	0,140	0,140	0,159	0,174	0,166	0,146	0,133	0,138	0,157	0,162	0,157	0,141	0,128	0,127
região - Centro-oeste	0,042	0,052	0,062	0,070	0,073	0,079	0,039	0,048	0,057	0,067	0,071	0,076	0,037	0,046	0,055	0,064	0,069	0,072
região - Nordeste	0,332	0,297	0,294	0,316	0,302	0,296	0,348	0,301	0,275	0,294	0,295	0,286	0,319	0,288	0,252	0,288	0,290	0,291

Fonte: Elaboração do autor, com base nos censos demográficos do IBGE (1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010).

ANEXO 2

TABELA A.2

COEFICIENTES ESTIMADOS PARA AS CHANCES DE CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL, CONDICIONADA À CONCLUSÃO DOS 4 PRIMEIROS ANOS DE ESTUDO (T₁) POR ANO E FAIXAS ETÁRIAS DE INTERESSE - 1960-2010

	1960		1970		1980		1991		2000		2010							
	COEF.	SIG.	COEF.	SIG.	COEF.	SIG.	COEF.	SIG.	COEF.	SIG.	COEF.	SIG.						
16 A 18 ANOS																		
Intercepto	-48,966	0,009	**	-52,764	0,000	***	-42,277	0,000	***	-36,170	0,000	***	-31,026	0,000	***	-46,962	0,000	***
classe de origem I + II + IIIa + IVc1 (categoria de referência: IVc2+VIIa+VIIb)	0,960	0,000	***	0,717	0,000	***	0,540	0,000	***	0,457	0,000	***	0,339	0,000	***	0,368	0,000	***
classe de origem IIIa + IIIb (categoria de referência: IVc2+VIIa+VIIb)	0,671	0,000	***	0,389	0,000	***	0,371	0,000	***	0,214	0,000	***	0,218	0,000	***	0,198	0,000	***
classe de origem V+VI (categoria de referência: IVc2+VIIa+VIIb)	0,128	0,213		0,099	0,000	***	0,164	0,000	***	0,179	0,000	***	0,113	0,000	***	0,052	0,000	***
escolaridade da mãe - analfabeta (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	-0,703	0,000	***	-0,627	0,000	***	-0,667	0,000	***	-0,504	0,000	***	-0,416	0,000	***	-0,340	0,000	***
escolaridade da mãe - 4ª série completa (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	0,544	0,000	***	0,600	0,000	***	0,480	0,000	***	0,435	0,000	***	0,412	0,000	***	0,244	0,000	***
escolaridade da mãe - 8ª série completa (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	1,159	0,000	***	0,728	0,000	***	0,424	0,000	***	0,435	0,000	***	0,390	0,000	***	0,524	0,000	***
escolaridade da mãe - ensino médio completo (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	-0,397	0,397		0,078	0,102		0,206	0,000	***	0,181	0,000	***	0,171	0,000	***	0,003	0,862	
escolaridade da mãe - ensino médio incompleto (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	0,408	0,406		0,189	0,000	***	0,199	0,000	***	0,319	0,000	***	0,381	0,000	***	0,426	0,000	***
escolaridade da mãe - ensino superior completo (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	2,077	0,062	*	-0,045	0,549		0,156	0,000	***	0,277	0,000	***	0,239	0,000	***	0,228	0,000	***
escolaridade da mãe - ensino superior incompleto (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	-1,876	0,268		0,149	0,101		0,050	0,263		0,250	0,000	***	0,412	0,000	***	0,342	0,000	***
escolaridade da mãe - ensino superior completo (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	4,818	0,039	*	5,050	0,000	***	3,926	0,000	***	3,333	0,000	***	2,871	0,000	***	4,944	0,000	***
residência em área rural	-0,722	0,000	***	-0,760	0,000	***	-0,742	0,000	***	-0,537	0,000	***	-0,320	0,000	***	0,068	0,000	***
renda per capita domiciliar (LN)	0,546	0,000	***	0,633	0,000	***	0,656	0,000	***	0,466	0,000	***	0,521	0,000	***	0,338	0,000	***
família monoparental	0,099	0,492		-0,298	0,000	***	-0,319	0,000	***	-0,312	0,000	***	-0,291	0,000	***	-0,280	0,000	***
nº irmãos	-0,037	0,159		-0,069	0,000	***	-0,074	0,000	***	-0,113	0,000	***	-0,093	0,000	***	-0,128	0,000	***
filho mais velho (indicadora)	1,271	0,000	***	0,186	0,000	***	0,131	0,000	***	0,063	0,000	***	0,041	0,000	***	-0,017	0,046	*
raça preto (categoria de referência: branco)	10,40	0,001	**				0,583	0,000	***	0,561	0,000	***	0,508	0,000	***	0,494	0,000	***
raça pardo (categoria de referência: branco)	0,073	0,448		-0,064	0,000	***	0,074	0,000	***	0,205	0,000	***	0,211	0,000	***	0,222	0,000	***
região Nordeste (categoria de referência: Sudeste)	-0,722	0,001	**	-0,461	0,000	***	-0,321	0,000	***	-0,023	0,024	*	-0,706	0,000	***	-0,442	0,000	***
região Norte (categoria de referência: Sudeste)	0,064	0,428		0,051	0,000	***	0,013	0,068	*	0,123	0,000	***	0,103	0,000	***	-0,198	0,000	***
região Sul (categoria de referência: Sudeste)	-0,379	0,101		-0,255	0,000	***	-0,242	0,000	***	-0,201	0,000	***	-0,565	0,000	***	-0,252	0,000	***
região Centro Oeste (categoria de referência: Sudeste)	-0,287	0,000	***	0,430	0,000	***	0,463	0,000	***	0,597	0,000	***	0,724	0,000	***	0,879	0,000	***
sexo (mulher = 1)																		
19 E 20 ANOS																		
(Intercept)	-9,910	0,000	***	-7,819	0,000	***	-7,212	0,000	***	-6,962	0,000	***	-4,062	0,000	***	-2,283	0,000	***
classe de origem I + II + IIIa + IVc1 (categoria de referência: IVc2+VIIa+VIIb)	1,044	0,000	***	0,770	0,000	***	0,629	0,000	***	0,531	0,000	***	0,412	0,000	***	0,414	0,000	***
classe de origem IIIa + IIIb (categoria de referência: IVc2+VIIa+VIIb)	0,501	0,000	***	0,331	0,000	***	0,384	0,000	***	0,239	0,000	***	0,264	0,000	***	0,215	0,000	***
classe de origem V+VI (categoria de referência: IVc2+VIIa+VIIb)	0,122	0,304		0,059	0,000	***	0,159	0,000	***	0,222	0,000	***	0,161	0,000	***	0,065	0,000	***
escolaridade da mãe - analfabeta (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	-0,525	0,000	***	-0,653	0,000	***	-0,649	0,000	***	-0,479	0,000	***	-0,408	0,000	***	-0,374	0,000	***
escolaridade da mãe - 4ª série completa (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	0,743	0,000	***	0,564	0,000	***	0,496	0,000	***	0,428	0,000	***	0,394	0,000	***	0,263	0,000	***
escolaridade da mãe - 8ª série completa (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	1,245	0,000	***	0,971	0,000	***	0,675	0,000	***	0,612	0,000	***	0,485	0,000	***	0,783	0,000	***
escolaridade da mãe - ensino médio incompleto (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	0,155	0,838		-0,162	0,047	*	0,153	0,008	**	0,172	0,002	**	0,122	0,000	***	-0,126	0,001	**
escolaridade da mãe - ensino médio completo (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	0,179	0,827		0,452	0,000	***	0,210	0,001	**	0,272	0,000	***	0,411	0,000	***	0,588	0,000	***
escolaridade da mãe - ensino superior incompleto (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	12,367	0,985		0,008	0,961		0,181	0,024	*	0,336	0,000	***	0,224	0,000	***	0,019	0,775	
escolaridade da mãe - ensino superior completo (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	-0,008	1,000		0,226	0,283		0,150	0,143		0,279	0,005	**	0,613	0,000	***	0,455	0,000	***
raça pardo (categoria de referência: branco)	0,153	0,599					0,156	0,000	***	0,149	0,000	***	0,164	0,000	***	0,117	0,000	***
região Nordeste (categoria de referência: Sudeste)	0,518	0,000	***	0,379	0,000	***	0,459	0,000	***	0,313	0,000	***	-0,277	0,000	***	-0,160	0,000	***
região Norte (categoria de referência: Sudeste)	-0,316	0,223		-0,010	0,763		0,173	0,000	***	0,040	0,094	*	-0,400	0,000	***	-0,242	0,000	***
região Sul (categoria de referência: Sudeste)	-0,203	0,055	*	0,030	0,036	*	-0,087	0,000	***	0,034	0,010	*	-0,010	0,465		-0,152	0,000	***
região Centro-oeste (categoria de referência: Sudeste)	-0,087	0,756		0,057	0,041	*	0,003	0,866		-0,071	0,000	***	-0,404	0,000	***	-0,175	0,000	***
sexo (mulher = 1)	-0,512	0,000	***	0,489	0,000	***	0,511	0,000	***	0,631	0,000	***	0,810	0,000	***	0,952	0,000	***

*** p<0,001; ** p<0,01; * p<0,05; . p<0,1.

Fonte: Elaboração do autor, com base nos censos demográficos do IBGE (1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010).

(continua)

TABELA A.2
COEFICIENTES ESTIMADOS PARA AS CHANCES DE CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL, CONDICIONADA À CONCLUSÃO DOS 4 PRIMEIROS ANOS DE ESTUDO (T₁) POR ANO E FAIXAS ETÁRIAS DE INTERESSE - 1960-2010
(continuação)

	1960		1970		1980		1991		2000		2010						
	COEF.	SIG.	COEF.	SIG.	COEF.	SIG.	COEF.	SIG.	COEF.	SIG.	COEF.	SIG.					
21 A 25 ANOS																	
(Intercept)	-12,634	0,212	-13,190	0,000	***	-11,122	0,000	***	-7,490	0,000	***	-5,081	0,000	***	-2,160	0,126	
classe de origem I + II + IVa + IVc1 (categoria de referência: IVc2+VIlIa+VIlIb)	1,027	0,000	0,737	0,000	***	0,672	0,000	***	0,513	0,000	***	0,368	0,000	***	0,438	0,000	
classe de origem IIIa + IIIb (categoria de referência: IVc2+VIlIa+VIlIb)	0,447	0,000	0,285	0,000	***	0,374	0,000	***	0,203	0,000	***	0,262	0,000	***	0,201	0,000	
classe de origem IV+V (categoria de referência: IVc2+VIlIa+VIlIb)	-0,004	0,963	0,007	0,633		0,138	0,000	***	0,197	0,000	***	0,148	0,000	***	0,105	0,000	
escolaridade da mãe - analfabeta (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	-0,565	0,000	***	-0,619	0,000	***	-0,629	0,000	***	-0,491	0,000	***	-0,398	0,000	***	-0,333	0,000
escolaridade da mãe - 4ª série completa (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	0,667	0,000	***	0,480	0,000	***	0,491	0,000	***	0,415	0,000	***	0,357	0,000	***	0,258	0,000
escolaridade da mãe - 8ª série completa (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	1,583	0,000	***	1,064	0,000	***	0,816	0,000	***	0,721	0,000	***	0,547	0,000	***	0,895	0,000
escolaridade da mãe - ensino médio incompleto (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	-0,020	0,968		-0,330	0,000	***	0,062	0,299		-0,045	0,428		0,009	0,759		-0,235	0,000
escolaridade da mãe - ensino médio completo (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	-0,033	0,955		0,602	0,000	***	0,295	0,000	***	0,469	0,000	***	0,484	0,000	***	0,646	0,000
escolaridade da mãe - ensino superior incompleto (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	11,790	0,974		-0,081	0,622		0,131	0,139		0,354	0,000	***	0,104	0,085		-0,043	0,447
escolaridade da mãe - ensino superior completo (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	-12,800	0,971		0,332	0,119		0,186	0,101		0,165	0,136		0,501	0,000	***	0,373	0,000
idade*2	0,522	0,557		0,666	0,000	***	0,454	0,000	***	0,251	0,027	*	0,141	0,176		0,008	0,951
residência em área rural	-0,011	0,558		-0,015	0,000	***	-0,011	0,000	***	-0,004	0,074		-0,004	0,066		0,000	0,871
raça preto (categoria de referência: branco)	-0,763	0,000	***	-0,803	0,000	***	-0,854	0,000	***	-0,769	0,000	***	-0,551	0,000	***	-0,123	0,000
renda per capita domiciliar (LN)	0,793	0,000	***	0,835	0,000	***	0,899	0,000	***	0,649	0,000	***	0,695	0,000	***	0,533	0,000
família monoparental	-0,424	0,004	**	-0,359	0,000	***	-0,249	0,000	***	-0,217	0,000	***	-0,241	0,000	***	-0,257	0,000
nº irmãos	-0,017	0,421		-0,004	0,205		-0,021	0,000	***	-0,079	0,000	***	-0,014	0,000	***	-0,054	0,000
filho mais velho (indicadora)	0,147	0,077	*	0,130	0,000	***	0,075	0,000	***	0,022	0,036	*	0,060	0,000	***	0,021	0,104
raça pardo (categoria de referência: branco)	0,630	0,003	**				0,411	0,000	***	0,299	0,000	***	0,306	0,000	***	0,341	0,000
raça parda (categoria de referência: branco)	0,250	0,288					0,149	0,000	***	0,086	0,000	***	0,104	0,000	***	0,085	0,000
região Nordeste (categoria de referência: Sudeste)	0,466	0,000	***	0,748	0,000	***	0,865	0,000	***	0,523	0,000	***	0,112	0,000	***	-0,031	0,009
região Norte (categoria de referência: Sudeste)	0,142	0,467		0,331	0,000	***	0,518	0,000	***	0,170	0,000	***	0,018	0,282		0,139	0,000
região Sul (categoria de referência: Sudeste)	-0,149	0,094		0,047	0,000	***	-0,056	0,000	***	-0,044	0,000	***	-0,050	0,000	***	-0,106	0,000
região Centro-oeste (categoria de referência: Sudeste)	-0,400	0,120		0,363	0,000	***	0,245	0,000	***	-0,062	0,000	***	-0,180	0,000	***	-0,246	0,000
sexo (mulher = 1; masculino = 0)	-0,239	0,000	***	0,523	0,000	***	0,587	0,000	***	0,663	0,000	***	0,158	0,000	***	0,908	0,000

*1,0<p<0,05; **0,01<p<0,01; ***0,001<p<0,001

Fonte: Elaboração do autor, com base nos censos demográficos do IBGE (1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010).

TABELA A.3
COEFICIENTES ESTIMADOS PARA AS CHANCES DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO, CONDICIONADA À ENTRADA (T_2) POR ANO E FAIXAS ETÁRIAS DE INTERESSE - 1960-2010

	1960		1970		1980		1991		2000		2010		
	COEF.	SIG.	COEF.	SIG.	COEF.	SIG.	COEF.	SIG.	COEF.	SIG.	COEF.	SIG.	
19 E 20 ANOS													
(Intercept)	-3,948	0,211	-15,888	0,000	***	-14,052	0,000	***	-13,587	0,000	***	-13,154	0,000
classe de origem I + II + Iva + IVc1 (categoria de referência: IVc2+Vila+VIlb)	0,176	0,515	0,155	0,000	***	0,247	0,000	***	0,111	0,000	***	0,100	0,000
classe de origem IIIa + IIlb (categoria de referência: IVc2+Vila+VIlb)	0,170	0,594	0,008	0,820		0,098	0,000	***	-0,066	0,008	***	-0,004	0,785
classe de origem V+VI (categoria de referência: IVc2+Vila+VIlb)	-0,044	0,882	-0,098	0,004	**	-0,014	0,408	***	-0,094	0,000	***	-0,052	0,000
escolaridade da mãe - analfabeta (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	0,005	0,989	-0,104	0,006	**	-0,327	0,000	***	-0,123	0,000	***	-0,258	0,000
escolaridade da mãe - 4ª série completa (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	0,409	0,081	0,269	0,000	***	0,278	0,000	***	0,204	0,000	***	0,241	0,000
escolaridade da mãe - 8ª série completa (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	0,154	0,472	0,398	0,000	***	0,278	0,000	***	0,200	0,000	***	0,226	0,000
escolaridade da mãe - ensino médio incompleto (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	0,802	0,528	-0,235	0,004	**	0,005	0,916	***	-0,116	0,024	*	-0,134	0,000
escolaridade da mãe - ensino médio completo (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	-12,400	0,793	0,431	0,000	***	0,300	0,000	***	0,485	0,000	***	0,495	0,000
escolaridade da mãe - ensino superior incompleto (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	1,881	0,985	0,168	0,171		0,009	0,837	***	0,156	0,005	**	0,127	0,000
escolaridade da mãe - ensino superior completo (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	-13,480	0,985	0,006	0,966		0,219	0,000	***	0,163	0,007	**	0,308	0,000
idade	0,106	0,499	0,620	0,000	***	0,487	0,000	***	0,543	0,000	***	0,463	0,000
residência em área rural	0,669	0,066	-0,028	0,501		-0,031	0,164	***	0,057	0,023	*	-0,064	0,000
renda per capita domiciliar (LN)	0,395	0,002	0,522	0,000	***	0,535	0,000	***	0,384	0,000	***	0,577	0,000
família monoparental	0,126	0,753	-0,072	0,074	*	-0,297	0,000	***	-0,269	0,000	***	-0,277	0,000
nº irmãos	0,064	0,325	-0,028	0,000	***	-0,046	0,000	***	-0,071	0,000	***	-0,038	0,000
filho mais velho (indicadora)	0,514	0,004	0,197	0,000	***	0,151	0,000	***	0,060	0,000	***	0,083	0,000
raça preto (categoria de referência: branco)	-0,961	0,268				0,545	0,000	***	0,403	0,000	***	0,501	0,000
raça pardo (categoria de referência: branco)	-0,788	0,393				0,149	0,000	***	0,130	0,002	**	0,196	0,000
região Nordeste (categoria de referência: Sudeste)	-0,109	0,627	-0,176	0,000	***	-0,101	0,000	***	-0,034	0,086	*	-0,407	0,000
região Norte (categoria de referência: Sudeste)	-0,387	0,424	-0,601	0,000	***	-0,323	0,000	***	-0,381	0,000	***	-0,613	0,000
região Sul (categoria de referência: Sudeste)	0,382	0,104	-0,061	0,014	*	0,107	0,000	***	0,249	0,000	***	0,002	0,897
região Centro-oeste (categoria de referência: Sudeste)	-0,220	0,745	-0,521	0,000	***	-0,200	0,000	***	-0,100	0,000	***	-0,332	0,000
sexo (mulher = 1)	-0,769	0,000	***	0,419	0,000	***	0,507	0,000	***	0,423	0,000	***	0,586
21 A 25 ANOS													
(Intercept)	-15,450	0,535	-27,625	0,000	***	-26,343	0,000	***	-22,344	0,000	***	-17,233	0,000
classe de origem I + II + Iva + IVc1 (categoria de referência: IVc2+Vila+VIlb)	-0,168	0,552	0,172	0,000	***	0,254	0,000	***	0,155	0,000	***	0,117	0,000
classe de origem IIIa + IIlb (categoria de referência: IVc2+Vila+VIlb)	-0,343	0,263	-0,052	0,087	*	0,025	0,154	***	-0,078	0,000	***	0,002	0,915
classe de origem V+VI (categoria de referência: IVc2+Vila+VIlb)	-0,154	0,615	-0,101	0,000	***	-0,049	0,001	***	-0,118	0,000	***	-0,051	0,000
escolaridade da mãe - analfabeta (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	-0,042	0,849	-0,077	0,007	**	-0,278	0,000	***	-0,146	0,000	***	-0,231	0,000
escolaridade da mãe - 4ª série completa (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	0,230	0,307	0,389	0,000	***	0,329	0,000	***	0,234	0,000	***	0,185	0,000
escolaridade da mãe - 8ª série completa (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	-1,131	0,086	-0,417	0,000	***	-0,103	0,043	*	-0,084	0,123	*	-0,166	0,000
escolaridade da mãe - ensino médio incompleto (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	1,610	0,030	0,607	0,000	***	0,420	0,000	***	0,545	0,000	***	0,509	0,000
escolaridade da mãe - ensino médio completo (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	-0,852	0,518	0,097	0,561		-0,046	0,449	***	0,206	0,005	**	0,094	0,025
escolaridade da mãe - ensino superior incompleto (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	13,320	0,985	0,083	0,682		0,337	0,000	***	0,096	0,237	*	0,359	0,000
escolaridade da mãe - ensino superior completo (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	1,018	0,643	1,893	0,000	***	1,720	0,000	***	1,553	0,000	***	1,072	0,000
idade	0,657	0,100	0,069	0,050	*	-0,040	0,041	*	0,059	0,067	*	-0,097	0,000
residência em área rural	0,178	0,148	0,650	0,000	***	0,685	0,000	***	0,449	0,000	***	0,622	0,000
renda per capita domiciliar (LN)	0,073	0,858	-0,011	0,049	*	-0,025	0,000	***	-0,061	0,000	***	-0,008	0,058
família monoparental	-0,095	0,616	0,216	0,000	***	0,162	0,000	***	0,068	0,000	***	0,107	0,000
nº irmãos	1,423	0,043	*			0,534	0,000	***	0,366	0,000	***	0,354	0,000
filho mais velho (indicadora)	1,424	0,059	*			0,177	0,000	***	0,132	0,000	***	0,101	0,000
raça preto (categoria de referência: branco)	0,095	0,661	-0,057	0,014	*	0,092	0,000	***	0,084	0,000	***	-0,146	0,000
raça pardo (categoria de referência: branco)	-0,651	0,145	-0,508	0,000	***	-0,290	0,000	***	-0,309	0,000	***	-0,325	0,000
região Nordeste (categoria de referência: Sudeste)	-0,048	0,831	-0,149	0,000	***	-0,162	0,000	***	0,110	0,000	***	-0,024	0,084
região Norte (categoria de referência: Sudeste)	-0,852	0,125	-0,487	0,000	***	-0,284	0,000	***	-0,144	0,000	***	-0,234	0,000
região Sul (categoria de referência: Sudeste)	-0,662	0,000	***	0,549	0,000	***	0,441	0,000	***	0,398	0,000	***	0,528
região Centro Oeste (categoria de referência: Sudeste)													
sexo (mulher = 1)													

*** p<0,001; ** p<0,01; * p<0,05; p<0,1.

Fonte: Elaboração do autor, com base nos censos demográficos do IBGE (1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010).

TABELA A.4

COEFICIENTES ESTIMADOS PARA AS CHANCES DE ENTRADA NO ENSINO SUPERIOR, CONDICIONADA À CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO (T₃) POR ANO E FAIXAS ETÁRIAS DE INTERESSE - 1960-2010

	1960		1970		1980		1991		2000		2010							
	COEF.	SIG.	COEF.	SIG.	COEF.	SIG.	COEF.	SIG.	COEF.	SIG.	COEF.	SIG.						
21 A 25 ANOS																		
(Intercept)	-30,814	0,198	-14,560	0,000	***	-13,165	0,000	***	-10,747	0,000	***	-16,882	0,000	***	-15,074	0,000	***	
classe de origem I + II + III + IVa + IVc1 (categoria de referência: IVc2+VIIa+VIIb)	-0,063	0,824	0,253	0,000	***	0,342	0,000	***	0,309	0,000	***	0,333	0,000	***	0,622	0,000	***	
classe de origem IIIa + IIIb (categoria de referência: IVc2+VIIa+VIIb)	-0,506	0,135	0,000	0,996		0,055	0,005	**	0,019	0,453		0,027	0,174		0,238	0,000	***	
classe de origem V+VI (categoria de referência: IVc2+VIIa+VIIb)	-0,694	0,041	*	-0,125	0,000	***	-0,104	0,000	***	-0,104	0,000	***	-0,135	0,000	***	-0,007	0,576	
escolaridade da mãe - analfabeta (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	-0,388	0,348		-0,163	0,000	***	-0,280	0,000	***	-0,140	0,000	***	-0,172	0,000	***	-0,244	0,000	***
escolaridade da mãe - 4ª série completa (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	0,512	0,056	.	0,216	0,000	***	0,246	0,000	***	0,258	0,000	***	0,310	0,000	***	0,142	0,000	***
escolaridade da mãe - 8ª série completa (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	0,223	0,272		0,236	0,000	***	0,378	0,000	***	0,348	0,000	***	0,265	0,000	***	0,301	0,000	***
escolaridade da mãe - ensino médio incompleto (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	0,642	0,367		0,293	0,000	***	0,038	0,400		0,255	0,000	***	0,350	0,000	***	0,277	0,000	***
escolaridade da mãe - ensino médio completo (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	-0,468	0,529		-0,119	0,095	.	0,180	0,000	***	0,108	0,032	*	0,192	0,000	***	-0,044	0,022	*
escolaridade da mãe - ensino superior incompleto (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	0,580	0,596		0,468	0,000	***	0,335	0,000	***	0,392	0,000	***	0,549	0,000	***	0,862	0,000	***
escolaridade da mãe - ensino superior completo (categoria de referência: até 4ª série incompleta)	0,338	0,814		-0,217	0,067	.	0,090	0,106		0,237	0,000	***	0,228	0,000	***	0,076	0,006	**
idade	2,251	0,282		0,919	0,000	***	0,641	0,000	***	0,474	0,010	**	0,657	0,000	***	0,622	0,000	***
residência em área rural	-0,279	0,498		-0,158	0,001	***	-0,275	0,000	***	-0,246	0,000	***	-0,100	0,000	***	-0,147	0,000	***
renda per capita domiciliar (LN)	0,391	0,003	**	0,389	0,000	***	0,594	0,000	***	0,570	0,000	***	0,974	0,000	***	0,918	0,000	***
família monoparental	0,114	0,775		-0,171	0,000	***	-0,283	0,000	***	-0,261	0,000	***	-0,319	0,000	***	-0,206	0,000	***
nº irmãos	0,040	0,441		0,009	0,145		-0,019	0,000	***	-0,026	0,000	***	0,011	0,056	.	-0,024	0,000	***
filho mais velho (indicadora)	0,357	0,103		0,061	0,007	**	0,146	0,000	***	0,104	0,000	***	0,174	0,000	***	0,132	0,000	***
raça preto (categoria de referência: branco)	-0,432	0,668					0,590	0,000	***	0,426	0,000	***	0,595	0,000	***	0,523	0,000	***
raça pardo (categoria de referência: branco)	-1,879	0,097	.				0,129	0,002	**	-0,023	0,624		0,089	0,005	**	0,134	0,000	***
região Nordeste (categoria de referência: Sudeste)	0,826	0,000	***	0,048	0,054	.	-0,135	0,000	***	-0,383	0,000	***	-0,008	0,623		0,076	0,000	***
região Norte (categoria de referência: Sudeste)	0,288	0,644		0,242	0,000	***	-0,494	0,000	***	-0,614	0,000	***	-0,295	0,000	***	-0,013	0,514	
região Sul (categoria de referência: Sudeste)	-0,108	0,660		0,257	0,000	***	-0,002	0,893		0,014	0,441		0,285	0,000	***	0,097	0,000	***
região Centro Oeste (categoria de referência: Sudeste)	0,996	0,187		0,231	0,000	***	-0,382	0,000	***	-0,373	0,000	***	0,203	0,000	***	0,309	0,000	***
sexo (mulher 1)	1,056	0,000	***	-0,644	0,000	***	0,189	0,000	***	0,393	0,000	***	0,537	0,000	***	0,782	0,000	***

*1,0<d; .50<0,0>d.; !0!0>d.; !000<d; ***

Fonte: Elaboração do autor, com base nos censos demográficos do IBGE (1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010).

ARTIGOS

GÊNERO E CUIDADO EM POLÍTICAS: SALAS DE ACOLHIMENTO DO PROJOVEM URBANO

MARY GARCIA CASTRO • MIRIAM ABRAMOVAY

RESUMO

O artigo analisa uma política de inclusão social, a saber, as Salas de Acolhimento e sua relação com o Projovem Urbano (Programa Nacional de Inclusão de Jovens). Discutimos que tal política remete ao debate contemporâneo sobre a economia do cuidar, em especial quanto à recorrência a uma força de trabalho feminina a baixo custo, que mobilizaria afetos e serviços similares aos domésticos, ou seja, “trabalho de mulher”, mas com singularidades próprias, já que envolve também preocupações com profissionalização, via educação infantil. O presente estudo baseia-se em pesquisas realizadas em 15 municípios brasileiros, entre 2013 e 2015, sobre as Salas de Acolhimento, que atendem a crianças de zero a oito anos, filhos de jovens estudantes do Projovem Urbano, facilitando sua participação nesse programa. Conjugam-se análises empíricas com debates contemporâneos sobre economia do cuidar e gênero.

POLÍTICAS PÚBLICAS • CUIDADOS COM A CRIANÇA • PROJÓVEM URBANO • INCLUSÃO SOCIAL

GENDER AND CARE IN SOCIAL INCLUSION POLICIES: WELCOME ROOMS OF THE URBAN PROJÓVEM PROJECT

ABSTRACT

This article analyzes a social inclusion policy, the Welcome Rooms policy, and its relationship with the Urban Projovem program (National Youth inclusion program). Such a policy refers back to the present debate on the care economy, particularly as regards the participation of cheap female workforce that would involve affects and services akin to domestic ones, dubbed as “women’s work, albeit with specific characteristics since it also involves the issue of professionalization via children’s education. This study is based on research undertaken in 15 Brazilian municipalities, between 2013 and 2015, which deals with Welcome Rooms for the children (aged 0 to 8) of the Urban Projovem students, in order to facilitate their participation in the program. It combines empirical analysis and the current discussions on care economy and gender.

PUBLIC POLICY • CHILD CARE • PROJÓVEM URBANO • SOCIAL INCLUSION

GENRE ET CARE DANS LES POLITIQUES D'INCLUSION SOCIALE: SALLES D'ACCUEIL DO PROJovem URBANO

RÉSUMÉ

Cet article analyse la politique d'inclusion sociale des Salles d'Accueil et son rapport avec le Projovem Urbano [Programa Nacional de Inclusão de Jovens]. Cette politique remet au débat contemporain sur l'économie du care, surtout en ce qui concerne le recours à une main d'oeuvre féminine à bas coût qui mobilise des affects et des services semblables aux services domestiques, c'est à dire un "travail de femmes" avec des spécificités puis qu'il comprend un souci avec la professionnalisation par moyen de l'éducation des enfants. Cette étude se base sur des recherches entreprises dans 15 communes brésiliennes, entre 2013 et 2015, concernant les Salles d'Accueil qui desservent les enfants âgés de 0 à 8 ans des jeunes étudiants du Projovem Urbano a fin de faciliter la participation de ces derniers dans le programme. Ce travail articule analyses empiriques et débats contemporains sur l'économie de care et de genre.

**POLITIQUE PUBLIQUE • SOINS À L'ENFANT • PROJovem URBANO •
L'INCLUSION SOCIALE**

GÉNERO Y CUIDADO EN POLÍTICAS: SALAS DE ACOGIDA DEL PROJovem URBANO

RESUMEN

El artículo analiza una política de inclusión social, a saber, las Salas de Acogida y su relación con el Projovem Urbano (Programa nacional de Inclusión de Jóvenes). Discutimos que tal política remite al debate contemporáneo sobre la economía del cuidar, en especial en lo que se refiere a la recurrencia a una fuerza de trabajo femenina de bajo costo, que movilizaría afectos y servicios similares a los domésticos, es decir, "trabajo de mujer", pero con singularidades propias, ya que también implica preocupaciones con profesionalización, vía educación infantil. El presente estudio se basa en investigaciones realizadas en 15 municipios brasileños, entre el 2013 y el 2015, sobre las Salas de Acogida, que atienden a niños de 0 a 8 años, hijos de jóvenes estudiantes del Projovem Urbano, facilitando su participación en dicho programa. Se conjugan análisis empíricos con debates contemporáneos sobre la economía del cuidar y género.

**POLÍTICAS PÚBLICAS • CUIDADO DEL NIÑOS • PROJovem URBANO •
LA INCLUSIÓN SOCIAL**

ANÁLISES SOBRE PROGRAMAS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL SÃO IMPORTANTES prestações de conta ao público quanto a ações governamentais e formas de socializar experiências. É essa a pretensão do presente artigo, que se baseia em pesquisas realizadas em diferentes municípios do Brasil, entre 2013 e 2015, sobre o empreendimento governamental conhecido como Salas de Acolhimento, que atendem crianças de zero a oito anos, filhos de jovens estudantes do Projovem Urbano,¹ facilitando sua participação nesse programa.

Defende-se que tal empreendimento traz marcas de gênero a serem destacadas, tais como a recorrência pública do cuidar e a possibilidade de mães de estratos na pobreza voltarem a estudar.

Considerando que cuidar envolve proteção, conjugam-se análises empíricas com debates contemporâneos sobre economia do cuidar, mas questionando a pertinência dessa literatura para o caso das Salas de Acolhimento, pois, embora tais estudos destaquem gênero, estariam mais voltados para o *care*, ou seja, o cuidado de idosos por migrantes em outros países, como França e Japão (GUIMARÃES; HIRATA; SUGITA, 2011; HIRATA, 2014; HIRATA; GUIMARÃES, 2012), para cuidados no campo da enfermagem (MEYER, 2001), ou para a legitimidade, como trabalho, das atividades domésticas (TORN, 2008).

Para um olhar sobre as Salas, é necessário combinar a perspectiva de gênero, o debate sobre o cuidar e a busca de uma identidade profissional pelas cuidadoras nas Salas, que ressaltam a importância de

¹ O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem – foi concebido em 2005. Em 2008 passou a ter quatro modalidades, sendo uma delas o Projovem Urbano, com a finalidade de atender jovens de 18 a 29 anos que não completaram o ensino fundamental.

serem reconhecidas como educadoras infantis com orientação para uma educação lúdica, que combine, para a criança, tempo de brincar, de ser protegida, socialização e sociabilidade.

A seguir, as Salas de Acolhimento são discutidas enquanto uma política social e apresenta-se a metodologia empregada na pesquisa empírica desenvolvida em distintos municípios do Brasil em 2013-2015. Posteriormente, debate-se sobre acompanhamento, cuidado e gênero, entrelaçando referências à literatura com depoimentos colhidos no estudo de caso sobre as Salas, o que é feito também em análises sobre educação lúdica e inclusiva, juventude do Projovem Urbano, destacando gênero, as múltiplas nuances do cuidar e do acompanhamento nas Salas, bem como o sentido das Salas na relação mães e filhos e como profissão, para as cuidadoras.

AS SALAS DE ACOLHIMENTO COMO POLÍTICA SOCIAL

Implantadas em 2012, as Salas de Acolhimento se apresentam como uma resposta à demanda recorrente dos principais atores do Projovem Urbano (alunos, professores e coordenadores). Essa demanda recebeu destaque durante a 2ª Conferência Nacional de Juventude, que aconteceu em dezembro de 2011, na qual uma das propostas direcionadas à área de educação envolvia a criação e ampliação do número de creches voltadas para os filhos de jovens e adolescentes que precisam retomar os estudos, proporcionando às crianças “condições de segurança e bem-estar enquanto seus responsáveis frequentam as aulas” (BRASIL, 2012b).

A gestão das Salas de Acolhimento envolve várias instâncias, como: o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – MEC/Secadi –, que coordena o Projovem Urbano; secretarias municipais ou estaduais de Educação; a direção das escolas onde estão os núcleos do Programa; o corpo de professores do Projovem Urbano; e as cuidadoras ou educadoras das salas, a grande maioria mulheres com pelo menos o ensino médio.

NOTAS METODOLÓGICAS

O estudo de caso permite formatar uma pesquisa, a partir de uma pequena amostra, seguindo alguns pressupostos teóricos iniciais, mas mantendo-se atento a novos elementos emergentes e importantes para discutir a problemática em questão.

O estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas. (YIN, 2010, p. 23)

Considerando as reflexões de Yin (2010), em 2013 desenvolvemos estudo de caso sobre as Salas de Acolhimento, em que enfatizamos a importância de um olhar que se filtra por referências teóricas conceituais sobre economia do cuidar e sua associação com o lúdico, a garantia do tempo de brincar, de ser feliz e protegido, em se tratando de crianças pobres, vitimizadas por vulnerabilidades sociais, assim como suas mães e pais, os jovens do Projovem Urbano.

Como estudo de casos múltiplos, não são comparados lugares, núcleos, Salas em distintos municípios, mas há parâmetros como campo em que se pinçam fatores que são destacados por entrevistados e que melhor se enquadram ao que as normas sobre as Salas recomendam que estejam mais afins ao que se espera com os conceitos de cuidar, ou seja, proteger, propiciar momentos lúdicos que colaborem para uma socialização que vá contra estereótipos de gênero, orientações por competição e discriminações várias. Em 2013, foram realizadas entrevistas, grupos focais e observação em núcleos do Projovem Urbano da edição de 2012, ouvindo educadoras em Salas de Acolhimento, alunos do Projovem Urbano e gestores no campo de educação nos seguintes municípios: Feira de Santana (Bahia); Rio de Janeiro (Rio de Janeiro); Quixeramobim, Mombaça, Iguatu (Ceará); e Rio Branco (Acre). No total foram cerca de 14 entrevistas com as educadoras responsáveis pelas Salas de Acolhimento e 12 grupos focais, envolvendo uma média de oito pessoas por grupo de jovens do Projovem Urbano.

Em 2014/2015, tendo como referência núcleos do Projovem Urbano da edição de 2013, ampliou-se a pesquisa em João Pessoa (Paraíba), Belém (Pará), Campo Grande (Mato Grosso do Sul), Nova Iguaçu (Rio de Janeiro) e Curitiba (Paraná).²

Sob diferentes ângulos do trinômio Sala de Acolhimento/Projovem Urbano/escola, foram abordados distintos personagens e seus papéis. De fato, olhar a Sala, a mãe ou o pai da criança e a educadora, entre outros, é ao mesmo tempo olhar o outro personagem, olhar para si mesmo e o cenário de contexto, questionando a construção do outro por seus parâmetros. Tal jogo de percepções colaborou para qualificar perfis dos distintos atores, considerando atividades desenvolvidas, a partir de técnicas qualitativas.

2 ACOLHIMENTO, CUIDADO E GÊNERO

As Salas de Acolhimento colaboram para o resgate do direito à educação dos jovens do Projovem Urbano que não têm com quem deixar seus filhos quando frequentam as aulas. Contudo, diferentemente do modelo de creche tradicional e se afastando da ideia de apenas, o que já seria muito, prover um lugar para guardar as crianças enquanto os pais e mães estudam, as Salas recorrem aos vocábulos nativos “acolhimento”

² As autoras elaboraram para o MEC/Secadi “Documentos técnicos” contendo análise das informações quantitativas e qualitativas sobre os núcleos, os educadores e as crianças atendidas nas Salas de Acolhimento e diagnósticos das boas práticas de gestão. Relatórios não publicados.

e “cuidado”, comum nas entrevistas com as educadoras, ou seja, as responsáveis pelo cuidado das crianças.

De fato, a crescente literatura hoje sobre economia do cuidado, relacionada a serviços e programas baseados em atendimentos pessoais, singulariza tal economia, pelo fato de que, além de contribuir para ganhos sociais e individuais, requer também a combinação de qualidades objetivas e subjetivas, mobilizando emoções, “trabalho material e técnico” e sentido de justiça social. Zelizer (2012, p. 18) também enfatiza que a economia de cuidados (*care*) “Inclui qualquer tipo de atenção pessoal, constante e/ou intensa, que visa a melhorar o bem-estar daquele ou daquela que é o objeto”.

Contudo, os debates mais contemporâneos sobre economia do cuidar, ou melhor, do *care* decolam, como antes frisado, em sua maioria, de estudos sobre cuidado de idosos por parte de mulheres migrantes, geralmente sem exigências de escolaridade, ou no campo da enfermagem e do serviço e trabalho doméstico. Mas, enquanto o termo cuidar não seria novo, segundo pesquisa realizada por Guimarães (2016), o de cuidadora, como atividade no mercado relacionada aos “cuidados com humanos”, seria mais recorrente na imprensa somente a partir de 1990, e com chamadas relativas tanto a homens como a mulheres cuidadores, geralmente, de idosos. Guimarães (2016) pesquisou como tais vocábulos – cuidado e cuidador/a – aparecem no jornal *O Estado de S. Paulo*, entre o final do século XIX (1875) e início do XXI (2014).

Guimarães (2016, p. 75) reflete que o cuidar, pelo fato de transitar entre o mercado e o “amor”, para muitas feministas, deveria se libertar do que seria a “sua figura fundante”, ou seja, “o amor materno”. A autora nos sugere que a controvérsia sobre dissociação entre investimentos emocionais e formas mercantis do cuidado não interessaria somente às feministas, sendo resgatada pelos “processos de mercantilização”. Não é esse o caso dos cuidados de crianças que focalizamos nas Salas. São tênues as fronteiras entre o fazer com amor e a demanda por reconhecimento como profissional, e muitas cuidadoras nas Salas frisam que gostam e fazem com amor seu trabalho, mas não o querem desvalorizado profissionalmente, embora muitas se orgulhem de que seria um trabalho mais bem exercido por mulheres.

O papel da afetividade é um tema que vem sendo discutido dentro da problemática mais ampla dos valores e que, na equação gênero e família, traz complicadores para os nortes de mudanças e simetria de relações (GIDDENS, 1993). Vale ainda mencionar os ensaios sobre o valor da afetividade enquanto bem de consumo (*commodity*), como nas contribuições de Illouz (2008), considerando trabalhos de Foucault, Bourdieu e Giddens – ou seja, focalizando a afetividade não apenas como dimensão do privado, mas também condicionada ao público.

Autores do campo do conhecimento *psi* destacam também, no cuidar da criança, a ética de responsabilidade, como, por exemplo, Figueiredo (2009, p. 133):

Chamaremos de *ética* a esta dimensão da disposição do mundo humano em receber seus novos membros; nela as operações de separação e ligação – corte e costura – tão decisivas no fazer sentido [...] se manifestam de forma tão ou mais cristalina, posto que menos rígida [...] Tal dimensão inclui, naturalmente, o que cabe na rubrica das práticas de ‘educação’, mas não se reduz a isso, ao menos no sentido restrito do termo. Experiências que não costumamos entender como alvo de uma ‘educação’ também são motivo de cuidados, como as que dizem respeito ao prazer, ao divertimento, às brincadeiras e entretenimentos, por exemplo.

Mas a responsabilidade dos adultos para com as crianças, quer no âmbito da família quer quando se realiza em instituições, tende a se alinhar por gênero, sendo socialmente mais enfatizado o amor materno e insistindo-se na ética da mulher para com o outro, a outra.

Mudanças no mundo do trabalho vêm contribuindo para o trânsito entre o trabalho e o não trabalho ou o apelo para qualificações tidas como privadas ou próprias das culturas de gênero pela esfera do público, do mercado. Assim, o crescimento da economia do cuidar, no mundo público, parte do setor de serviços como enfermagem, atenção à infância, docência e trabalho doméstico remunerado via empresas ou pessoal. O cuidado de idosos ou doentes em casa (*home care*) viria apelando para o que tradicionalmente seriam qualidades femininas, como o apelo ao emocional, à ética de responsabilidade com o outro, sem necessariamente tal valorização ter como equivalência a valorização monetária nas relações de compra e venda da força de trabalho.

Segundo Soares (2012, p. 55), “O trabalho emocional é crucial para o cuidar. E é perpassado por múltiplas relações sociais de outras ordens e por outras dimensões implicadas nesse trabalho. É preciso retirar da invisibilidade esse componente do trabalho de cuidar”.

A transferência do cuidar do privado para o público, por meio de políticas sociais como as Salas de Acolhimento, por um lado, colabora para desestabilizar a reclusão das mulheres ao plano do doméstico, já que são transferidos para instituições públicas os cuidados das crianças, permitindo que as mães possam estudar, mas, por outro, pode reproduzir estereótipos de gênero, se, como reclamam as cuidadoras nas Salas, lhes negam oportunidades de profissionalização, reciclagem e aprofundamento sobre educação infantil apropriadas para o trabalho nas Salas.

Tradicionalmente, às mulheres tem sido confiado o cuidado às crianças e é com certa dificuldade que conseguem voltar a estudar e

mesmo a trabalhar, muito embora possam ser encontrados casos em que os homens tomam para si o papel no cuidado com os filhos. As Salas de Acolhimento surgem para responder à demanda dessas jovens mães que não têm com quem deixar seus filhos para frequentar a escola.

O tema dos cuidados destinados à criança não pode estar dissociado da problemática das transformações que a família vem sofrendo nas últimas décadas. As formas de investimento de cada membro da família no acompanhamento do desenvolvimento das crianças estão inevitavelmente relacionadas a mudanças e valores sociais estruturalmente construídos, como aumento da participação feminina no mercado de trabalho e ampliação dos direitos da mulher como sujeito nas esferas públicas e privadas, como, por exemplo, o direito a estudar, bem como à demanda por equipamentos e políticas sociais que colaborem em uma rede de apoio aos pais e mães no que diz respeito ao cuidado das crianças.³

Hirata e Guimarães (2012), em estudo sobre cuidado e educadoras, destacam que cuidado é conceito que envolve atenção ao outro e solicitude, devendo ser retirado do âmbito do privado e do pessoal e, principalmente, do entendimento comum de que cuidado é uma qualidade “inata e natural das mulheres”, pois trata-se de construto básico de justiça social. Ou seja, cuidar mobiliza afetividade e vínculos, além de proteção e atenção ao outro, à outra, que, no caso das Salas de Acolhimento, são crianças, pais e mães em situações de vulnerabilidade social.

A relação entre acolher e cuidar pede olhar crítico, o que discutimos após algumas referências à propriedade do conceito de acolhimento quando o foco são as Salas.

Em estudo de caso pioneiro sobre Salas de Acolhimento no Rio de Janeiro, Gonçalves da Fonseca (2014) ressalta os indicadores que comumente são acionados em relação ao conceito de acolhimento, tendo como referência o filósofo francês Jacques Derrida (2004⁴ apud GONÇALVES DA FONSECA, 2014) para quem cuidar teria o sentido de oferecer hospitalidade ao outro:

A palavra “hospitalidade” vem aqui traduzir, levar adiante, reproduzir as duas palavras que a precederam: “atenção” e “acolhimento”. Uma paráfrase interna, também uma espécie de perífrase, uma série de metonímias expressam a hospitalidade, o rosto, o acolhimento: tensão em direção ao outro, intenção atenta, atenção intencional, sim ao outro. (DERRIDA, 2004, p. 40 apud GONÇALVES DA FONSECA, 2014, p. 81)

Note-se que, antes das Salas de Acolhimento, não havia no Projovem Urbano espaço nem serviço orientado para o atendimento dos filhos dos estudantes, cabendo, por ação espontânea, aos colegas cuidarem dos mesmos. Segundo Gonçalves da Fonseca (2014, p. 82),

3

Sobre mudanças nas configurações da família e conquistas das mulheres no campo das relações de gênero, ver entre outros, Giddens (1993), Castro, Carvalho e Moreira (2012), Samara (2002), Moraes (2001) e Jelin (2006).

4

DERRIDA, Jacques. *Adeus a Emmanuel Lévinas*. Tradução de Fábio Landa, colaboração de Eva Landa. São Paulo: Perspectiva, 2004.

“Muitas dessas crianças frequentavam as salas de aula, corredores e refeitórios sem que houvessem condições adequadas de proteção, conforto e segurança”.

A autora cita documento do Ministério da Saúde, intitulado “Acolhimento nas práticas de produção de saúde”, em que se explicita que “acolher significa dar abrigo, aceitar, escutar, atender, receber e admitir o outro”, e ressalta que mais do que uma boa ação, ou qualidade, há no acolhimento uma intencionalidade de ações.

O ato de educar está conectado ao ato de cuidar. Os primeiros momentos do aluno na escola ou cada nova etapa escolar precisam ser planejados de forma a proporcionar conforto, cuidados e segurança, seja ao aluno, criança ou adulto:

Considerar a adaptação sob o aspecto de acolher, aconchegar, procurar, oferecer bem-estar, conforto físico e emocional, amparar, amplia significativamente o papel e a responsabilidade da instituição de educação neste processo. A qualidade do acolhimento deve garantir a qualidade da adaptação; portanto trata-se de uma decisão institucional, pois há uma inter-relação entre os movimentos da criança e da instituição fazendo parte do mesmo processo. (GONÇALVES DA FONSECA, 2014, p. 84)

Contudo, acolher e cuidar de crianças muitas vezes escorrega em tutela, imposição de valores, educar de acordo com concepções próprias do que se entende por educação, o que em tempos de expansão da ênfase em evangelização pode derivar em confusão entre educação laica e religiosa, “ensinar” valores religiosos, impor credos às crianças que, por sua idade, não teriam condições de crítica. É quando proteção pode significar doutrinação.

Nas Salas de Acolhimento se segue um modelo singular de cuidado compartilhado, pois, se as educadoras ficam com as crianças enquanto os responsáveis estudam, estes muitas vezes fazem suas merendas e refeições junto com as crianças. Em princípio as escolas onde se encontram os núcleos do Projovem Urbano deveriam, segundo as normas das Salas, ser responsáveis pelo tipo de alimento dado às crianças. Com tal modelagem recodifica-se o que se entende por cuidar/acolher, evitando a separação de espaços afetivos e contribuindo para uma socialização mais fluida das crianças com o mundo público, uma escola.

A contribuição voluntária, *por querer*, em alguns casos por necessidade do trabalho de cuidar, é uma marca que bem ilustra o lugar do afeto nessa relação que mescla trabalho, ética e sensibilidade para com a criança cuidada:

As caixas estão lá na Sala. Eu trouxe muitos brinquedos. Sobras da outra escola lá que eu trabalho, eu fui trazendo. Tem boneca, tem carrinho, tem brinquedo de montar, tem peça de encaixe. Tem muita coisa de brinquedos que a gente conseguiu. Tem uns brinquedos também que a gente fez na Sala com eles. Fizemos jogo da velha, fizemos dama com tampinha de garrafa PET. Fizemos jogo da memória, fizemos algumas coisas com eles na Sala. Durante a noite a gente ia dividindo os momentos. Um momento era com os brinquedos. Um momento a gente sentava para fazer esses jogos. (Entrevista com educadora em núcleo do Projovem Urbano, Feira de Santana)

Note-se também que pode haver diversos tipos de cuidados, já que após a seleção as educadoras, ainda que discutam entre si e com coordenadores o planejamento da semana, não se atualizam ou têm acesso a literatura diversificada sobre cuidado de crianças em termos de educação lúdica e inclusiva, tema que é abordado a seguir.

EDUCAÇÃO LÚDICA E INCLUSIVA

A cultura lúdica, o brincar, é considerada por vários profissionais no campo da educação infantil, sociologia da infância e psicologia desenvolvimentista, basicamente, um direito que imprime marcas de socialização e sociabilidade, visões de mundo, mas que não deveria ter tais dimensões como suficientes. Cuidar e acolher sugerem garantir direito à cultura lúdica, providenciando espaço, recursos e proteção sem limitar autonomia e descobertas. O interesse em relação ao ensino infantil se baseia no reconhecimento de que essa é uma fase importante de estruturação do ser e, principalmente, do estar na sociedade, mas que a criança tem referentes culturais e históricos e precisa ser mais compreendida em sua integridade, e não ser objeto de socializações “autocráticas”. Segundo Lapa Santo e Panizzolo (2013, p. 82):

As pesquisas com crianças têm aumentado nas últimas décadas. Pode-se constatar que a criança tem ganhado um lugar diferenciado nos estudos sobre a infância. Educadores e pesquisadores da área da Educação Infantil procuram compreender cada vez mais as temáticas de estudos que tangem a faixa etária de 0 a 5 anos, trabalhando com práticas de pesquisa que a tratam como sujeito, possibilitando conhecer a infância nas várias formas de ser criança. O crescente interesse tem levado pesquisadores e educadores a buscar teóricos que tratam a criança como um ser cultural, social e histórico, como apontam Alderson (2005), Montandon (2005), Muller (2005), Corsaro (2005), Sarmiento (2005), Bouvier (2005) e Sirota (2005).

De acordo com documentos do MEC/Secadi sobre as Salas e entrevistas com atores e atrizes de escalões variados, relacionados à gestão das Salas, se tem claro que essas devem ser lugar prazeroso para as crianças e que brincar e ser protegido são dimensões básicas do Programa, sem ter educação escolar como vetor.

De fato, mesmo no campo de educação infantil há ambiguidades sobre o que se entende por brincar: “Há educadores que valorizam a socialização, adotam o brincar livre, e os que visam a escolarização ou aquisição de conteúdos escolares, o brincar dirigido e os jogos educativos” (KISHIMOTO, 2001, p. 230).

Para alguns, o brincar seria parte de um processo com objetivos de educar em um modelo de processo de amadurecimento, como o que reproduz divisões sexuais, papéis de ser menina e de ser menino e inserção em valores, inclusive de ordem religiosa. Já para outros, considerando-se um direito da criança, o ser criança, brincar deveria ser garantido como espaço de criatividade, de buscas próprias. É quando o cuidar toma o sentido de proteger aquele direito e evitar “tutelagens”, mesmo que bem-intencionadas. Kishimoto (2001, p. 229), referindo-se ao lugar dos brinquedos em escolas da rede de educação infantil, que pesquisou em São Paulo, chama a atenção para limitações de como se dá o brincar:

Os resultados indicam que a educação infantil da rede pesquisada apresenta concepções de criança – destituídas de autonomia – e de educação infantil voltada para aquisição de conteúdos específicos. Os brinquedos e materiais pedagógicos mais significativos são os chamados educativos, materiais gráficos, de comunicação nas salas; e os de educação física, para o espaço externo. Brinquedos que estimulam o simbolismo e a socialização, como jogos de faz de conta, construção e socialização, aparecem com percentuais insignificantes, apontando o pouco valor da representação simbólica e do brincar.

Na equação cuidar-brincar agregar-se-ia, portanto, um elemento a mais ao sentido de proteção, uma vez que não somente o bem-estar físico da criança seria considerado, mas também a orientação para inclusão, sem didatismo. O estar junto, com outras crianças, sem reproduzir estereótipos de gênero e outros, assim como modelar um ambiente de convívio agradável, não é tarefa fácil, considerando-se que muitas das crianças convivem com violências de várias ordens e o projeto da Sala não é de reeducar, mas sim garantir um espaço lúdico, ainda que muitos pais e mães insistam que deveria ser, principalmente para as crianças com mais idade, espaço de reforço escolar.

Tal dilema por uma socialização diferenciada é enfrentado por educadoras, sendo que muitas apelam para estratégias pautadas na

criação de vínculos e afetos, propiciando que as crianças por si identifiquem que há modelos diversificados e que se pode aprender brincando, sem que se sacrifique o brincar, em nome do escolarizar.

Considera-se que, na Sala de Acolhimento, as crianças “estão seguras”, já que estão com pessoas “que têm capacidade de cuidar” e “as mães se sentem seguras de deixar os filhos com a gente”, além do fato de elas estarem perto das crianças. As educadoras de Rio Branco informaram que, para a maioria das crianças tiradas das Salas, o motivo foi a saída dos pais do Projovem: “começaram 13 alunos e permanecem até hoje meus 13 alunos. Eles têm um carinho imenso, eles chegam a dizer para as mães que eu sou a melhor professora do mundo”.

Educadoras em Feira de Santana também se referem ao efeito pedagógico das Salas, o carinho que dão às crianças, influenciando mudanças no comportamento das mães.

É comum que tanto as crianças como seus pais e mães façam comparações entre a escola, quando as crianças a frequentam, e a Sala de Acolhimento, sendo que as crianças ressaltam mais a dimensão lúdica e recreativa da Sala:

As mães chegam até a dizer, assim, que o dia que elas não vão para a escola, e as crianças pra Sala de Acolhimento, elas [as crianças] ficam reclamando porque queria ir pra sala da tia, brincar com os coleguinhos, porque o ensino normal deles, a escola normal é diferente do Acolhimento. É lógico que lá ele tem que estudar, aprender, requer um esforço, lá no Acolhimento é uma coisa assim, muito à vontade, eles brincam, eles dançam, eles cantam, é diferente. A criança, ela quer brincar de coisas diversificadas, e no Projovem elas se encontram, porque desenham, pintam, ao mesmo tempo. Eu as deixo ir ao quadro, à lousa, escreverem com giz, ter um dia de professora. Eu gosto de brincar com eles, aí eles vão, escrevem com giz, então a gente diversifica vários tipos de atividade, o que na escola pública não pode. Inclusive eu não gosto de sentar com eles em fila, eu gosto em círculo. Aí cada um, um opta por um tipo de atividade, outro opta, não quer esse, então vamos pra esse, eu deixo eles escolherem o que realmente eles querem aprender. É diferente, porque na sala de acolhimento você não passa você não dá aulas, você vai fazer entretenimento com aquelas crianças, dar uma atividade recreativa para elas. Isso diferencia. Raramente, quando a criança vem com uma atividade - “tia você me ajuda?” -, aí você ajuda se houver tempo. Porque no começo do programa as salas são superlotadas. No decorrer ou as mães encontram com quem deixar as crianças ou alguma delas desistem e fica um número menor e melhor de trabalhar. (Entrevistas com educadoras em núcleo do Projovem Urbano, Rio Branco)

O poder brincar, ser criança, seria um dos atrativos que qualifica as Salas de Acolhimento, mas ressalta-se que é um brincar estimulado, que apela, em muitos casos, para jogos e diversos tipos de atividades:

Os de seis, sete anos sabem que vêm para cá fazer uma atividade recreativa, pintura, assistir filme, a gente passa filme duas vezes na semana. No dia que cai na sexta para passar esse filme, a gente faz um cine pipoca, faz pipoca e dá para eles. Têm as pinturas, jogos, pega varetas, dominó, são atividades recreativas. (Entrevista com educadora em núcleo do Projovem Urbano, Rio Branco)

As educadoras também destacam o brincar como um dos principais atrativos das Salas para as crianças, o que influencia para que muitas prefiram as Salas às escolas: “brincam o tempo todo”; “aqui eles brincam, lá na escola têm que estudar”.

Elas consideram que há combinações entre o brincar e o ensinar, mas frisam que acolher compreende cuidar e brincar, basicamente:

[Diferentemente da escola] aqui não tem compromisso, porque a professora está para ensinar, e aqui nós estamos aqui para tomar conta, para acolher. A gente acaba ensinando porque se ensina interagindo, a dividir e compartilhar. E com as brincadeiras eles acabam aprendendo também, porque eles aprendem as cores, os números. Antigamente eles viviam ganhando no jogo da velha. (Entrevista com educadora em Núcleo do Projovem Urbano, Nova Iguaçu)

O brincar no caso das crianças mais velhas, principalmente os meninos, seria basicamente jogar bola, o que é facilitado quando na escola há um pátio, uma quadra ou um ginásio, equipamentos comuns nas escolas visitadas.

JUVENTUDES DO PROJÓVEM URBANO, DESTACANDO GÊNERO

Os estudos sobre perfis de jovens brasileiros, em geral, apontam para situações que os vulnerabilizam socialmente, como pobreza e desemprego, agravadas por trajetórias escolares irregulares ou excludentes (DUARTE, 2009). Também verifica-se que a conciliação entre trabalho e escola, quando possível, ocorre em detrimento do processo de escolarização, ou seja, por fatores relacionados às condições de trabalho e/ou à exclusão educacional.

O percentual de mulheres matriculadas no Projovem Urbano em 2012 (61%) é bem superior ao de homens (39%), dado que reforça a tendência observada desde o início do programa em todo o Brasil, o que revela um atendimento expressivo do público feminino e evidencia que as mulheres abandonam mais a escola. Falar dos direitos à educação significa também falar dos direitos da mulher, sendo esse um compromisso

do Estado no sentido de combater as discriminações e desigualdades sofridas pelo gênero feminino (NOVAES; CARA; MOREIRA, 2006).

Sobre o perfil dos jovens do Projovem Urbano, destaca-se que a maioria do público é feminina, sendo praticamente o dobro dos homens, com idade média de 23 anos. Em especial, constata-se que os mais jovens têm menos interesse em permanecer na escola, demonstrando pretensões mais imediatas por trabalho ou atividades de lazer.

As Salas de Acolhimento, insiste-se, têm o objetivo de atender ao público do Projovem Urbano, em sua maioria com filhos e sem ter com quem deixá-los para ir à escola, como revelam os dados da pesquisa com alunos egressos da 1ª e 2ª entrada (BRASIL, 2011b), indicando que 75% dos jovens matriculados tinham filhos, dos quais 82% eram mulheres. Embora a dificuldade de não ter com quem deixá-los atinja potencialmente a todos que têm filhos, no Programa, essa situação é predominante entre as mulheres (GONÇALVES DA FONSECA, 2014).

Na pesquisa, muitas das jovens declararam ter se arrependido de ter abandonado os estudos quando se casaram: “Foi o Projovem que deu uma nova oportunidade da gente começar de novo”, reiterando: “Se arrependimento matasse”.

Há também uma fantasia por parte dos maridos misturada a um temor de que as mulheres se tornem independentes deles, que possam trabalhar e levar suas próprias vidas, que tenham autonomia, o que causa ciúmes e mexe com a questão do machismo e da virilidade masculina, do ser provedor, como sublinha uma jovem: “É não só pelos colegas de sala. Eles têm medo da mulher ser independente e parar de depender deles, que eles acham que a gente tem que andar de baixo da sola do pé e não é! Nós temos que ser independentes”.

De fato, há consciência da insegurança masculina que leva a proibir que as mulheres circulem na esfera pública e, principalmente, se tornem independentes via trabalho:

É verdade. Porque tem homem que pensa que ela depende de mim e não tem como ela trabalhar. (Grupo focal de estudantes em núcleo do Projovem Urbano, Rio Branco)

Eu acho que não é ciúme não. Não é nem desconfiança. A pessoa não, ela acha que é assim, como se fosse para não crescer. Porque sabe que vai estudar e vai ser alguém na vida e aí não vai depender. Porque é assim, a gente vive com um homem e dependendo do homem se você comprar um palito de fósforo você tem que pedir a ele. Tem que dar satisfação. E a pessoa independente não vai pedir. Aí ele acha que pessoa está querendo ser mais do que ele. E ele porque é o homem tem que botar tudo dentro de casa. (Grupo focal de estudantes em núcleo do Projovem Urbano, Feira de Santana)

A realidade comporta cada vez mais diversidade, ainda que a tendência seja a reprodução de assimetrias de gênero, com a subordinação da mulher em termos de abortar vontades por autonomia, mobilidade, querer crescer via escolaridade. É um caso único o da jovem que conta que sempre foi pressionada para estudar e que o marido até mesmo a humilhava por não estudar: “Eu era muito humilhada, meu marido só me humilhava dentro de casa me dizendo que eu só prestava para parir e hoje eu estudo e eles estão tudo sem estudar”.

Um entrevistado, do sexo masculino, também ilustra uma exceção da tendência encontrada, já que afirma que sempre incentivou, sem se importar se a mulher quer estudar: “Eu não me importo não, se ela quer estudar, ela vai estudar. Mas ela não quer!”.

Exigir mais liberdade e ser dona de suas escolhas vem acompanhado da obrigação de proteger os filhos, pensando no futuro das crianças. A mãe assume o seu papel de gênero de responsável pelo presente e o futuro do filho. Não necessariamente tal codificação lhes tolhe; ao contrário, há casos em que a assunção de tal papel lhes impulsiona a querer crescer, alimenta expectativas, faz com que confiem mais em si: “Porque eu quero um futuro para os meus filhos. Quero poder ajudar os meus filhos, mas a minha vontade mesmo é estudar e conquistar um futuro para sustentar meus filhos”.

Os depoimentos corroboram a importância de bandeira dos movimentos feministas: a dos direitos das mulheres à educação. No caso do Projovem Urbano, fica evidente a vontade dessas mulheres de alguma emancipação econômica e nas relações de gênero, tendo, portanto, a volta ao estudo sentido de resgate de dignidade.

Os testemunhos sobre violências domésticas e despotismo por parte do esposo são comuns em falas de jovens mulheres, sendo que muitas frisam terem deixado de estudar por ciúmes deles e, outras, que só voltaram a estudar depois que se separaram:

- Eu casei, aí o meu marido começou a ter muito ciúmes. É meio maluco, é meio pinéu aí ele falava que ia pra escola pra arrumar outra pessoa, e proibiu eu de estudar e aí depois eu tive filho, fiquei quatro anos casada com ele e depois tive filho, e eu não tinha com quem deixar, aí quando apareceu o Projovem que dava pra levar criança e deu pra vir, a maioria não volta porque não tem com quem deixar os filhos essa é a verdade.

- E o Projovem deu a oportunidade da gente estudar e trazer os nossos filhos.

Comigo foi quase a mesma coisa delas, eu parei de estudar por causa do meu ex-marido ele me proibia de estudar porque ele tinha muito ciúmes. Ele ia na sala de aula e fazia passar vergonha aí eu parei, aí fiquei um bom tempo sem estudar.

- Ah eu me separei dele, por isso que eu voltei a estudar, esse meu marido não, ele não liga, mas o meu ex-marido ele ia na Escola, ele gritava, se tivesse alguém sentado do meu lado era ciúmes, tinha repressão.

- Homem acha que mulher é só pra lavar e passar roupa e cozinhar. E a coisa não está acontecendo mais. Aí vê a mulher crescendo, acha que vai ser mais que ele.

- A gente em casa somos dependente deles por causa dos filhos, e a mulher progredindo eles têm medo, entendeu? (Diálogo em grupo focal com jovens, em núcleo do Projovem Urbano, Nova Iguaçu)

Nos diálogos sobre a trajetória de vida escolar e o motivo do abandono, há destaque para uma gravidez, para o fato de que o companheiro não permitia estudar. Mas muitas mulheres, assim como os jovens, se referem a escolhas por outros atrativos, como o se divertir e até por *preguiça* e *pelos amigos*, ter que trabalhar, desânimo ou falta de poder de sedução da educação formal, da escola, diante de outros rumos ou não. Em tal trajetória, observa-se a ênfase no Projovem Urbano para se voltar a estudar e nas Salas de Acolhimento.

- Preguiça mesmo. [Risos].

- Eu parei de estudar por preguiça mesmo [...] e por má influência.

- Ah, os amigos, ah, "não vamos pra escola hoje não, vamos pro parque, vamos na pracinha, vamos ali tomar um tereré [...] nós vamos beber, vamos fazer alguma coisa parecida"... "Vamos pra feira". Tem bastante isso. [...] Teve uma época que eu fiquei duas semanas sem vir pra escola.

- Eu porque gostava muito de bagunça né eu sempre fui uma menina rebelde né, como diz minha mãe. Então eu gostava muito de bagunça, então eu achava que na escola era chato, que estava perdendo tempo. Isso aí. Minha mãe também não se interessou muito. Isso aí.

- Eu engravidei também. Tinha treze anos e quando tive minha filha só queria fazer bagunça, né? Quando ela nasceu ela chorava muito aí eu não pude mais estudar, porque como ela chorava muito. Aí quando ela fez um ano, eu me separei do pai dela, e ele achou que deixou de ser pai. Aí eu tive que trabalhar para poder cuidar dela. Aí só agora tive oportunidade de voltar. O Projovem começou e aí eu voltei a estudar.

- Eu também engravidei com 17 anos. Meu primeiro filho está com oito anos e o mais novo está com quatro anos. Aí comecei a trabalhar. Eu trabalhava fora, comecei com 17 anos e aí não voltei mais. Voltei agora pela oportunidade do Projovem, por causa do

acolhimento na escola. (Diálogo em grupo focal com jovens mães, em núcleo do Projovem Urbano, Nova Iguaçu)

A importância das Salas de Acolhimento para as mães estaria tanto em permitir que uma norma de gênero se reproduza, sem escolhas seletivas por parte da mulher entre estudar e cuidar dos filhos, já que socialmente se espera que cabe à mulher cuidar dos filhos, o que é reforçado por imposições do marido nas relações de casal, como também em contribuir para alguma subversão da norma patriarcal de divisão de espaços entre homens e mulheres, ou seja, de menor circulação no público pela esposa. Contudo, tal subversão é lenta e enfrenta resistências por parte dos maridos, havendo, conforme relatos das educadoras, casos de violência doméstica pelo fato de as mulheres estarem estudando à noite:

Para as mães [a Sala de Acolhimento] é muito importante. Como muitas delas mesmo chegam a comentar, elas se sentem seguras e confiantes por saber que elas estão numa sala ao lado e os filhos estão pertinho, qualquer coisa, talvez nós não cheguemos a resolver, mas vai lá, chama a mãe. (Entrevista com educadora em núcleo do Projovem Urbano, Rio Branco)

Eu acho que a proposta [das Salas de Acolhimento] é muito boa. Porque a gente sabe que na realidade dessas pessoas que precisam voltar a estudar depois de certa idade, já tem uma vida que trabalham e que tem a oportunidade de voltar a estudar, mas tem que ser à noite e têm filhos, muitos não têm realmente com quem deixar, às vezes têm umas que relatam assim, que o marido não quer ficar. Então realmente foi uma proposta muito boa. (Entrevista com educadora em núcleo do Projovem Urbano, Feira de Santana)

Os depoimentos das jovens sobre as razões do abandono dos estudos tendem ao monofônico, destacando-se questões de gênero, como gravidez e proibição do marido, ou encargos com o doméstico:

- Até a 7ª série foi tranquilo, depois da 8ª já faltava muito, não queria mais saber de estudar, eu acabei parando, foi onde eu acabei casando e engravidando do meu filho, daí fiquei cinco anos parada, voltei em 2013, foi em 2013 que começou o Projovem. Os professores foram lá e acabei vindo, eu estava desempregada na época, quando me falaram do dinheiro foi uma ótima... O Projovem foi um ótimo incentivo. Mas na verdade eu vim por causa do dinheiro, depois de algum tempo que eu acabei mudando a cabeça, graças ao Projovem [...] o Projovem é diferente dos outros ensinos. Fui até o 8º.

- *Eu parei um ano [...] aí por umas influências, aí voltei, deixei [...] de lado, voltei, aí engravidei do meu menino, aí eu parei, voltei agora, está indo muito bem [...] porque pode trazer eles, porque tem escola que não pode levar, bom que pode trazer, tem com quem ficar, tem com quem a gente confia, né? O bom é isso, que a gente pode trazer. Quando eu comecei no Projovem estava casada, estava namorando, a gente foi morar junto, daí começou uma frescura, depois fiquei um tempo sem vir na escola por causa disso, ele não queria que eu estudasse nem que eu trabalhasse, a gente acabou separando por causa disso, que ele falou pra mim escolher entre a escola e ele, eu escolhi estudar, porque ninguém vai garantir o meu futuro se um dia a gente chegar a se separar, e uma coisa que eu sempre [...] uma pessoa que não quer que a pessoa estude e não vai pra frente ela não te ama, ela não quer saber [...] desde o começo no Projovem [...] fiquei um bom tempo sem vir por causa dele. Eu não estou mais casada. Tive que separar, ele não aceitava. [Separei] por causa da escola, porque ele mandou eu escolher entre a escola ou ele, eu escolhi estudar.*

- *[...] na 8ª série [...] aí começou as más companhias, aí eu parei, aí veio esse negócio do Projovem [...] aí eu comecei a fazer, aí eu tive a minha menina, aí eu parei de vir, aí eu tive [...] uma atrás da outra, tive o bebê [...]* (Diálogo em grupo focal com jovens em núcleo do Projovem Urbano, Campo Grande)

O Projovem Urbano com uma Sala de Acolhimento é mencionado, espontaneamente, nas narrativas das jovens sobre suas trajetórias, como estímulo para alterar caminhos:

Quando minha filha completou um ano eu voltei a estudar, aí depois eu logo me separei e tive que começar a trabalhar em dois empregos, eu trabalhava à noite de garçonete e de manhã de cozinheira, aí à noite eu deixei os meus estudos e parei de estudar. Depois logo em seguida eu engravidei de novo, aí não tinha como mais também, eu voltei a estudar quando o meu filho estava de quatro para cinco meses aqui no Projovem. Eu comecei a trazer ele. Fiquei feliz quando me falaram que podia trazer ele, ele era bem novinho e eu comecei a trazer ele pra cá, e agora vou terminar. (Grupo focal com mulheres jovens mães em núcleo do Projovem Urbano, Belém)

Além de possibilitarem que jovens mães possam estudar porque tem quem cuide de seus filhos, as Salas, segundo vários relatos, também aparecem como alternativa diante da desobediência a imposições patriarcais e proibição do marido ou companheiro em relação ao estudo, contribuindo, assim, para elevar a autoestima:

- *Eu parei porque eu me casei. O marido não me deixava sair pra lugar nenhum, se eu tivesse que trabalhar eu tinha que trabalhar em casa, e às vezes eu nem trabalhei em casa e ele não deixava, fiquei nisso aí enrolando por sete anos, até que no ano passado o pessoal do Projovem me bateu na porta de casa, eu falei eu vou em busca do que eu deixei de lado. [o marido] Graças a Deus morreu. [Gargalhadas].* (Grupo focal com mulheres jovens em núcleo do Projovem Urbano, Belém)

- *Eu tenho muita dificuldade eu tenho três crianças, no começo do programa o meu marido me apoiava bastante, agora não, não sei que diacho que aconteceu que ele, às vezes ele fala, "hoje tu não vai", e às vezes eu não venho mesmo, mas tem dia que eu venho e falo: eu vou porque é pra mim e para os meus filhos, eu quero conseguir uma coisa melhor pra mim.*

- *Antes eu era muito burra demais, é verdade, quando eu tinha alguma entrevista né, faltava a fala. Aí as aulas de panificação elas dão mais ou menos como se comportar em entrevista de emprego, e também esse curso que a gente tá fazendo agora ajuda. Ele me achava burra, venho mesmo ele queira ou não. Não sou burra, nada!* (Diálogo em grupo focal com mulheres jovens em núcleo do Projovem Urbano, Belém)

- *O meu marido não deixava eu estudar.*

- *O meu também não.*

- *O meu primeiro marido ele não deixava por ciúme.*

- *Eu tinha 16 anos mas saí.*

- *O meu não deixava por ciúmes, e eu tinha dois meninos.*

- *É agora a gente trazendo o filho, ele deixa.*

- *O meu eu fui morar com ele, eu descobri que eu estava grávida ele não quis que eu estudasse mais, aí quando eu tive a do meio começou as brigas tudinho porque eu queria começa a estudar ele não deixava. Aí eu tive a última, quando eu tive a última eu separei dele por isso que consegui voltar a estudar.*

- *Ele dizia "você não vai", aí o povo chegava lá em casa para fazer a matrícula, ele dizia "você não vai", aí eu não tinha como ir.*

- *Ele falava, "uma mulher veia já quase coroa querendo estudar".* (Diálogo em grupo focal com jovens em núcleo do Projovem Urbano, João Pessoa)

Tanto as mulheres como os homens indicam que escolhas foram feitas, sendo marcas geracionais, do ser jovem, dar prioridade por viver o momento, curtir amigos e namoro, o que excluiria tempo para estudos: "Eu estudei até o sexto ano [...] porque é adolescente e tal, aí acaba querendo namorar, desistindo da escola, casei cedo".

Também evidenciaram-se marcas de classe, uma vez que os jovens mencionam em suas trajetórias as possibilidades de combinações. Os depoimentos sugerem que escolhas são impostas, ou se estuda ou se trabalha, assim como ou se estuda ou se diverte.⁵ Há ilustrações de que trajetórias são reaprumadas, principalmente quando oportunidades são apresentadas, como o Projovem Urbano:

Eu parei assim, porque o meu pai separou da minha mãe muito cedo então a gente era muito pequenininho e a gente começou a trabalhar que a minha mãe não tinha condição de dar, a minha situação não, dos meus irmãos também era assim, tinha que trabalhar e estudar então em casa ela queria que eles trabalhasse e estudassem então eu ficava de fresco que eu morava pra cá, a minha mãe não tinha dinheiro do ônibus eu trabalhava na pedreira, o que eu fazia, eu saía 5 horas da manhã e ia trabalhar quando eu saía do meu trabalho eu ia pra escola, aí da escola eu tinha que andar de Miranda até Beira de volta no caminho, gastava uma passagem de ônibus porque a minha mãe não tinha pra me dar no outro dia, então ficou difícil, teve a situação que foi, foi e aí eu parei porque não tinha como eu estudar quando eu trabalhava né e morava aqui, não tinha como. (Grupo focal com jovens em núcleo do Projovem Urbano, Curitiba)

É por motivo de trabalho eu só tinha uma filha. Aí eu tinha que começar a trabalhar porque eu deixei o pai da minha filha. (Grupo focal com mulheres jovens em núcleo do Projovem Urbano, Belém)

Note-se que se o filho e a gravidez contribuíram, em muitos casos, para que as jovens deixassem de estudar, é precisamente pelo filho, pelo exemplo que podem dar a ele, que elas voltam à escola:

Porque o Projovem dá uma oportunidade para a gente e porque aqui tem onde deixar as crianças. Porque em outros colégios a gente não tem com quem deixar os nossos filhos. Minha mãe não fica com meus filhos. Minha sogra também não fica. Quem tem que se virar sou eu e meu esposo. Meu esposo às vezes chega muito tarde do trabalho e não dá né eu sozinha. Então aqui pelo menos aqui tem a salinha que deixa eles, então está tudo certo. A melhor coisa que aconteceu aqui para a gente né, porque senão nem uma de nós podia estudar né. (Grupo focal com jovens em núcleo do Projovem Urbano, Nova Iguaçu)

Eu casei com 16 anos, e aí eu engravidei e aí já não tinha mais como voltar à escola, ou você trabalha e cuida do seu filho ou você vai para a escola e aí, como fazer para se alimentar? Daí me separei e fui para

⁵ Sobre impasses para as mulheres em combinar escolhas, ver Araújo e Scalón (2005).

casa dos meus pais e comecei a trabalhar, a focar no trabalho, e daí passou o ano, passando do tempo e com 23 anos eu voltei a estudar novamente. Daí desisti aí voltei de novo até que apareceu o Projovem. Que até mesmo a X foi até a minha casa fazer a representação do Projovem, a representação do que era o Projovem, foi o que me incentivou a vir estudar e estou aqui até hoje terminando. (Grupo focal com jovens em núcleo do Projovem Urbano, Curitiba)

AS MÚLTIPLAS NUANCES DO CUIDADO E DO ACOLHIMENTO NAS SALAS

Entre os vários entrevistados, independentemente do seu papel no Programa Projovem Urbano, são comuns as expressões sobre a importância das Salas de Acolhimento. As educadoras se consideram partícipes de um programa social relevante para os jovens, o que contribui para se sentirem gratificadas com o que fazem: “Ainda tem muita evasão, mas seria maior [sem as Salas] porque elas [as crianças] não teriam com quem ficar. Ficavam na rua e na violência geral nesse país, não teria condições, não”. Elas se definem, com orgulho, como educadoras e, subliminarmente, indicam que o Projovem Urbano é um programa de uma economia do cuidar.

A operacionalização do cuidar das crianças em uma Sala toma sentidos diferenciados, dependendo muito da criatividade e vocabulário de motivos de cada educadora. Algumas são mais preocupadas com a proteção, outras com as atividades a serem desenvolvidas com as crianças e há até as que, ainda que com boas intenções, resvalam por educação tutelada, inclusive com ênfase em princípios de determinado credo. Nos quadros a seguir, são ilustradas diferentes operacionalizações simbólicas, no nível das Salas, do cuidar, considerando observação participante e entrevistas.

QUADRO 1

FORMAS DE CUIDAR – CRIANÇAS ATIVAS, ESTÍMULO À CRIATIVIDADE

Em uma sala as crianças com tinta guache, caixas de papelão e cola colorida armavam, algumas em grupo, outras separadas, castelos e “telefones” de papelão, e pintavam. Segundo a educadora: “Não tem uma fórmula, a gente joga na mão delas [materiais] para elas criarem, aí elas vão criando. A partir disso a gente vai dando opinião, vai influenciando, pequenas influências, mas 80% é por conta delas. Mas a gente se surpreende, surge muita coisa interessante”.

QUADRO 2

FORMAS DE CUIDAR – CRIANÇAS PASSIVAS, MENSAGEM RELIGIOSA

Chego em uma Sala no meio de uma apresentação de fantoches, as crianças, a maioria entre quatro e sete anos, sentadas e muito atentas à apresentação. Crianças caladas, pouca interatividade, não são estimuladas a participar.

A peça enfatiza mensagem religiosa “Jesus protege e ilumina”; “Jesus nos convida a amar uns aos outros”.

A educadora, que manipula os fantoches, pergunta se querem pirulito. Todos respondem que sim – essa é a única interação.

Em outra Sala, as crianças de sete e oito anos chegam caladas, olham de soslaio, sentam, pedem lápis e colorem a folha de xerox, com o Bambi pré-moldado. A educadora diz que amanhã será dia de contar estória. Pedimos para ver o livro de estória: uma bíblia evangélica ilustrada para crianças.

QUADRO 3**CUIDADO - VÍNCULO**

Mãe 1 – Aqui tinha umas educadoras que nem ligavam, deixavam os pirralhos chorando. Elas ficavam na porta da sala de aula pra [nos] entregar os pirralhos chorando. Houve muita reclamação elas foram demitidas. Ah... é como uma mãe, as crianças adoram ela, não querem nem sair da Sala.

Mãe 1 – O meu fala demais da educadora. É louco por ela, é tia pra cá, tia pra lá, mas depois de quarta-feira não quer vir não, porque um menino... deu uma bolada nele. A educadora está preocupada, ele volta.

Mãe 2 – Ah... agrada muito os meninos. A dela não ficava na sala não, de jeito nenhum, por causa das primeiras educadoras, agora é apaixonada pela tia...

As mães, além de buscarem um lugar para deixar os filhos, preocupam-se com a qualidade do cuidado, enfatizando a proteção. E, de alguma forma, coparticipam da gestão das Salas, supervisionando tal qualidade.

QUADRO 4**CUIDADO - PROTEÇÃO**

Mãe 1 – A primeira educadora que teve, no início do ano, eu cheguei até a chamar os professores e mostrar. Ela ficava batendo papo no celular.

Mãe 2 – A outra educadora... deixou cair a menina no chão, assim. A menina não andava. Era de sete meses. Dizem que a menina não teve nada na cabeça. Mas como, se a menina bateu a cabeça e não tem nada na cabeça? Ela ficou em observação. Eu quase matava ela.

Em muitos casos, mais do que profissionalismo, espera-se que a educadora se “sacrifique”, superando as limitações que encontra, doando algo de si. É a ideia do trânsito entre cuidar proteção, cuidar estimular criatividade e cuidado dádiva. Tais construções se alicerçam em prática de gestão, reconhecendo-se que, na seleção das educadoras, é importante analisar parâmetros formais, como experiência e cursos, mas que, na prática, a “vocação”, o “jeito com crianças” e a “sensibilidade” seriam mais relevantes. Ou seja, na seleção, estereótipos de gênero são sutilmente reproduzidos e as mulheres seriam cuidadoras por excelência.

QUADRO 5**CUIDADO ACOLHIMENTO - CUIDADO VOCAÇÃO - CUIDADO DÁDIVA**

Como coordenadora, eu acho que acima até da qualificação que se tenha, a educadora ideal é aquela que acolhe com carinho e que supera as dificuldades do trabalho de lidar, do cuidar mesmo. Aquela que encontra sempre uma alternativa numa busca do que fazer mesmo sem ter recursos, mesmo sem ter formação.

A orientação que capacita exercer cargos na economia do cuidar, como o de educadora em Sala de Acolhimento, não seria necessariamente algo nato, natural, mas cultivado inclusive por habilidade do trabalhar em equipe, por cooperação:

A educadora X ela entrou depois, na verdade ela era apoio, só que aqui ela sempre se destacou, nós tivemos problema com duas

educadoras. As mães não gostavam do tratamento que elas davam aqui e chegaram a falar que iriam se reunir para bater nelas. E todas duas eram pedagogas. Uma foi diretora de uma creche, trabalhava com educação infantil, e a outra também recém-formada, com experiência com crianças na igreja, então a gente achou que era a dupla ideal. Mas o tratamento era horrível. Uma educadora só queria dar aula, ela queria que as crianças fossem para Sala de Acolhimento para assistir aula, a outra era muito dura, muito rígida com elas. Então resolvemos tirá-las, demiti-las e chamamos X que era apoio, mas que já ajudava e as mães tinham uma confiança maior nela, ela assumiu como educadora. E Y que era também outro apoio de um outro núcleo e veio a somar com X, porque ela não tinha experiência, ela não é pedagoga, ela é mãe então assim, a gente acreditou que juntando as duas daria uma experiência. E até agora tem dado certo, as mães gostam muito, tem gostado muito dessa dupla, são uma equipe. (Entrevista com coordenadora de formação do Projovem Urbano, João Pessoa)

Sinto falta de palestras e cursos sobre cuidados. Em um ano só tivemos uma palestra sobre esse tema e ficamos [as educadoras] maravilhadas, mas foi só isso. Eu faço o que sei, às vezes consulto a internet, os pequenos se cansam das mesmas brincadeiras, ver TV e estórias. (Entrevista com educadora de uma Sala de Acolhimento, Nova Iguaçu)

A segurança e o cuidado compartilhados por educadoras e os responsáveis são positivamente destacadas, reconhecendo-se que a modelagem das Salas em relação a creches se singularizaria pela participação dos pais, sua maior vigilância ao tipo de cuidado que recebem seus filhos: “Ele fica brincando aqui eu estou do lado, estou vendo onde ele está. Está mais guardado do que propriamente dentro de casa. Dentro de casa às vezes dá uma fugidinha. E mãe quer sempre os filhos perto”.

A mãe tem com quem compartilhar os cuidados dos filhos – uma outra mulher, a educadora – e conciliar algo que colabora, em tese, para emancipação – estudar – e as exigências do marido. Insiste-se que a Sala de Acolhimento direta e indiretamente colabora para passos emancipatórios das mulheres, possibilitando que elas voltem a estudar:

– Pra mim assim foi muito bom porque não tenho com quem deixar meu filho. Aí eu imaginava como é que eu vou estudar se eu não posso levar ele? Não vou. Não tem com quem deixar. Meu marido estuda aqui.

– Eu acho assim porque muitas mulheres voltaram a estudar. É um projeto que veio dar certo porque caso contrário como ia deixar essa criança, com quem, pra estudar? Pro homem é até mais fácil.

Muitas coisas para o homem às vezes é até mais fácil. Pra mulher às vezes tem dificuldade. A mulher mesmo que trabalha fora às vezes tem que chegar e cuidar da criança e tem dificuldade. Pra mulher quando ela chega aqui tem uma pessoa que cuida da criança dela, acho que isso aí é excepcional. (Diálogo em grupo focal com jovens em núcleo do Projovem Urbano, Quixeramobim)

Todas as mães insistem que, se não fossem as Salas de Acolhimento, não teriam permanecido na escola: “Eu já teria saído da escola; eu nem tinha entrado para o Projovem; iria ser difícil; já teria saído há muito tempo; eu não iria estudar; eu não teria condições de continuar o meu estudo; se não tivesse a professora que cuida das crianças não teria nem como estudar”.

SENTIDOS DA SALA NA RELAÇÃO MÃE E FILHOS

O fato de as mães estarem estudando as aproxima de seus filhos, falando uma linguagem comum, como se capta em distintos depoimentos, em diferentes lugares: “Lá em casa ele me ensina e eu ensino ele”; “É igual ela a minha filha ela ficou atrasada e nós estávamos na mesma série também”; “Conversamos bastante hoje ela chegou com o livro e falou ‘olha mãe mesma coisa que você estuda eu estou estudando também de inglês’”; “Meu filho chegava com o dever em casa, tinha vezes que meu filho me pedia ajuda aí eu jogava para cima do meu marido, ‘ah, vai lá pede ao seu pai’”; “Porque é muito triste você estar em casa e o seu filho chegar com o caderno e te pedir uma informação e você ali como mãe você não poder dar a informação que seu filho está pedindo”.

As crianças também exercem pressão sobre as mães, seja quando essas faltam, ou se atrasam para ir à escola: “A minha sempre dizia: ‘mãe, você está faltando à aula demais’, ‘mãe, porque antes você não faltava nada e agora você está faltando?’”; “O meu pega no meu pé, ‘você não vai tomar banho para ir à escola?’ ‘Mãe você não disse para eu nunca faltar à aula? A senhora também não falte’”; “A minha maior ela fica, ‘vamos mãe’ e se eu quero faltar ela fala ‘não é certo’”.

A discussão também se deu em função da vergonha que as mães sentiam de seus filhos e dos amigos dos filhos por não terem estudos: “Eu tenho vergonha da minha própria filha. Ela já está quase na metade do que eu parei, na sexta. Eu tinha vergonha dela e dos amigos”. A vergonha surge nas reuniões quando a professora explica a matéria que está dando e a mãe não consegue colaborar e acompanhar a filha:

Ela me dá uma surra praticamente. Eu vou à reunião da escola dela e a professora vira, vem falar sobre a matéria que está dando. Poxa eu falo é a mesma matéria que eu tenho na escola como eu vou explicar

a ela um dever de casa se eu não sei fazer. Ela já foi à escola com dever em branco. Eu fui à escola e falei para a professora eu não sei fazer esse dever e mais de Matemática que eu tenho uma grande dificuldade na matéria que ela está em Matemática eu acho que vai cair na minha prova. No meu caso é vergonha mesmo. (Grupo focal com jovens em núcleo do Projovem Urbano, Rio Branco)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, como ressaltado em ampla literatura sobre o Projovem Urbano, esse programa se afirma pela orientação por inclusão, justiça social, já o sentido das Salas passa pelo reconhecimento contemporâneo da importância de modelar políticas sociais considerando vivências, trânsitos e combinações entre o privado e o público, assim como as marcas de classe, gênero e territorialidade de tais vivências.

Tal amplitude de referências nos levou a destacar o alcance reflexivo do debate de conceitos como acolhimento e cuidar – entendido como parte de uma economia que se nutre de uma ética pelo outro, pela outra –, para melhor singularizar o público do Projovem Urbano, que mais necessita de Salas de Acolhimento, já que a maioria é composta por mulheres, com pouco ou nenhum respaldo na criação dos filhos por parte dos maridos, que nutrem vontade e garra para estudar, para ter mais autonomia e não mais se submeterem a papéis tradicionais, pautados pela subordinação à casa e ao cônjuge.

Contudo, em que pesem as diferenças do caso analisado, das referências empíricas de boa parte da literatura sobre economia do cuidado com seres humanos (GUIMARAES, 2016; HIRATA; GUIMARAES 2012; TORN, 2008; GUIMARÃES; HIRATA; SUGITA, 2011, entre outros⁶), se o foco são as profissionais, ou seja, as mulheres cuidadoras ou educadoras,⁷ o programa de fato contribui para a reprodução de estereótipos de gênero, apostando que voluntariamente as mulheres que o exercem, por serem pessoas que fazem seu trabalho com amor, não necessitam de profissionalização, reciclagem, estímulo para estudar um campo complexo como o da educação infantil, sendo que as Salas se quer se diferenciavam tanto das creches como das escolas. Elas mesmo reconhecem que se “viram”, mas gostariam de poder se atualizar em relação ao trabalho produzido nesse campo.

Já em relação às mães que estudam, as jovens do Projovem Urbano, outro seria o possível impacto das Salas. O tema dos cuidados de crianças associa-se a mudanças que a família vem passando nas últimas décadas. As formas de investimento de cada membro da família no acompanhamento do desenvolvimento dos filhos pedem reconhecimento da ampliação da participação da mulher no mercado de trabalho

⁶ Sobre a literatura relacionada à economia do cuidado, destacam Guimarães, Hirata e Sugita (2011, p. 151): “As teorias e os debates sobre o care, que datam de ao menos trinta anos no mundo anglo-saxônico, em particular nos Estados Unidos (Gilligan, [1982] 2008; Tronto [1993] 2009; Moller Okin, [1989] 2008), desenvolveram-se bem mais recentemente na França, apenas nos últimos cinco anos (Paperman & Laugier, 2005; Molinier, Paperman & Laugier 2009; Garrau & Goff, 2010), e têm suscitado um interesse crescente na América Latina e na América Central, onde pesquisas vêm sendo realizadas em países como Chile, México, Argentina e Nicarágua. No Brasil, no campo das ciências sociais, ainda são poucas as investigações no tema (Lancman et al., 2007; Batista et al., 2008; Sorj, 2008; Lima et al., 2008-2009; Garcia dos Santos & Georges, 2010; Camarano, 2010) e a maior parte das pesquisas, tanto sobre os cuidadores familiares, quanto sobre o cuidado em domicílio, foi produzida nas áreas da geriatria, gerontologia, enfermagem e saúde pública. No Japão, os médicos foram também os primeiros a suscitar a questão do cuidado, que se popularizou, na década de 1990, com o debate em torno do ‘Seguro de Cuidados de Longa Duração’ (Kaigo Hoken) introduzido em 2000; desde então, têm se multiplicado os trabalhos no âmbito das ciências sociais japonesas (Ito & Adachi, 2008; Ochiai, 2009; Mitomi, 2010; Kikuchi, 2010)”.

⁷ Em alguns casos elas se referem como cuidadoras e, em outros, como educadoras.

e dos seus direitos, inclusive o direito de estudar. De fato, as Salas possibilitaram que as mães pudessem voltar a estudar.

Consideram-se as Salas de Acolhimento um tipo de economia do cuidar, que se baseia tanto em qualidades objetivas como em relações sociais e afetivas entre as educadoras, as mães e as crianças.

As Salas de Acolhimento colaboram para desestabilizar a reclusão das mulheres ao plano do doméstico, orientando-se para os cuidados das crianças e permitindo que as mães possam voltar a estudar e se sintam seguras pela proximidade da sua sala de aula com o espaço das crianças. Dessa forma se inova na economia do cuidar, com as mães sentindo que têm alguma participação nessa.

O apreço das crianças pelo que carinhosamente chamam “a minha salinha” e a “escola da mãe” é sugerido pela observação de que muitas delas insistem em ir para as Salas, o que as leva também a pressionar para que as mães não falem à escola. Muitas mães declaram que estão estudando e são assíduas para acompanhar e incentivar os filhos. Várias se referem ao sentimento de vergonha por terem abandonado a escola. Tais dados questionam a relação linear entre ter filhos e estudar, já que, se para muitas mulheres a maternidade foi um obstáculo, hoje é um desafio que enfrentam e lhes causa orgulho.

Insistem todos os entrevistados – educadoras e alunos – que, sem as Salas de Acolhimento, a maioria das mães não estaria cursando o Projovem Urbano, inclusive pela vigência de orientação patriarcal que legitima a repressão familiar, o impedimento por parte dos companheiros ou a falta da sua colaboração nos cuidados dos filhos. É quando se evidencia um simbolismo latente das Salas e sua conjugação ao Projovem Urbano, qual seja, o estímulo à emancipação da mulher mãe, como sujeito de vontades e que pode ser mãe e estudante.

A ética de cuidado das mulheres com seus filhos coloca para elas obstáculos não enfrentados comumente pelos homens, ou seja, a conciliação da proteção e acompanhamento dos filhos e os direitos de estudar e de emprego. Isso ilustra a importância também de chamada no campo de direitos humanos das mulheres: o de uma educação sensível ao *status* de mãe dessas jovens. Mas, insiste-se, se as mães alunas no Projovem Urbano, com as Salas, puderam desestabilizar, mesmo que por um período limitado, “destinos” de gênero, sua exclusão do mundo dos estudos, já em se tratando das mulheres cuidadoras ou educadoras, o Programa das Salas deixa a desejar e, de alguma forma, se oportuniza por reproduzir a ideia essencialista de que as mulheres seriam aptas para o cuidar e não necessitariam de melhor profissionalização.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Clara; SCALON, Celi. Percepções e atitudes de mulheres e homens sobre a conciliação entre família e trabalho pago no Brasil. In: ARAUJO, Clara; SCALON, Celi (Org.). *Gênero, família e trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2005. cap. 1, p. 15-77.

BRASIL. Decreto n. 6.629, de 04 de novembro de 2008. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, instituído pela Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei n. 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2008a.

BRASIL. Decreto n. 7.649, de 21 de dezembro de 2011. Altera o Decreto n. 6.629, de 04 de novembro de 2008, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2011a.

BRASIL. Lei n. 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem... Brasília, DF: Casa Civil, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica n. 001*. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projovem Urbano 2012*. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2012b. Disponível em: <<http://slideplayer.com.br/slide/53758/>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CD/FNDE n. 60, de 09 de novembro de 2011*. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n. 54, de 21 de novembro de 2012*. Estabelece os critérios e as normas para a transferência automática de recursos financeiros aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios com cem mil ou mais habitantes, para o desenvolvimento de ações do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, para entrada de estudantes em 2013. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://www2.transparencia.pe.gov.br/c/document_library/get_file?p_1_id=4849910&folderId=4844473&name=DLFE-34320.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

CASTRO, Mary Garcia; CARVALHO, Ana Maria Almeida; MOREIRA, Lucia Vaz de Campos (Org.). *Dinâmica familiar do cuidado: afetos, imaginário e envolvimento dos pais na atenção aos filhos*. Salvador: Edufba, 2012.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. *Palavras de jovens sobre o Projovem: estudos com egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais*. Belo Horizonte: Escritório de História, 2009.

FIGUEIREDO, Luiz Claudio Mendonça. *As diversas faces do cuidar: novos ensaios de psicanálise contemporânea*. 1. ed. São Paulo: Escuta, 2009.

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: sexo, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

GONÇALVES DA FONSECA, Rosilaine. *Como estudar se não tenho com quem deixar meus filhos? Um estudo sobre as salas de acolhimento do Projovem Urbano*. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GUIMARAES, Nadya Araújo. Casa e mercado, amor e trabalho, natureza e profissão. Controvérsias sobre o processo de mercantilização do trabalho de cuidar. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 46, p. 59-77, jan./abr. 2016.

GUIMARAES, Nadya Araújo; HIRATA, Helena; SUGITA, Kurumi. Cuidado e cuidadoras: o trabalho de care no Brasil, França e Japão. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 151-180, jul. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempos Sociais: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 26, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>>. Acesso em: 18 out. 2016.

HIRATA, Helena; GUIMARAES, Nadya Araújo. *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care*. São Paulo: Atlas, 2012.

ILLOUZ, Eva. *Saving the modern soul: therapy, emotions and the culture of self-help*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press, 2008.

JELIN, Elizabeth. *Pan y afectos: la transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica de Argentina, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001.

LAPA SANTO, Tatiane Rabelo; PANIZZOLO, Cláudia. O brincar, o brinquedo e a brinquedoteca: um balanço acerca da presença/ausência da concepção infância/criança na produção acadêmica. *Horizontes*, Bragança Paulista, v. 31, n. 2, p. 77-88, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistahorizontes.usf.edu.br/ojs/index.php/horizontes/article/viewFile/9/9>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

LORENZONI, Ionice. Programa permitirá a jovens concluir o ensino fundamental. Maio de 2013. Disponível em: <Portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18700:programa-permitira-a-jovens-concluir-o-ensino-fundamental-&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 26 jan. 2015.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Cuidado e diferença: da integralidade à fragmentação do ser. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 21-30, jul. 2001. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/23471>>. Acesso em: 30 out. 2016.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. A estrutura contemporânea da família. In: COMPARATO, Maria Cecília Mazzilli; MONTEIRO, Denise de Souza Feliciano (Org.). *A criança na contemporaneidade e a psicanálise: família e sociedade: diálogos interdisciplinares*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. v. 1, p. 17-25.

NOVAES, Regina Célia Reyes; CARA, Daniel; MOREIRA, Danilo. Palavras finais. In: BRASIL. Conselho Nacional da Juventude. *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas*. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006. p. 130-133.

SAMARA, Eni de Mesquita. O que mudou na família brasileira? Da colônia à atualidade. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 27-48, 2002.

SOARES, Ângelo. As emoções do care. In: HIRATA, Helena; GUIMARAES, Nadya Araújo. *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care*. São Paulo: Atlas, 2012. p. 44-60.

TORN, Teresa. El trabajo y el cuidado: cuestiones teóricometodológicas desde la perspectiva de género. *Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, n. 15, p. 53-73, enero/jun. 2008.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZELIZER, Viviana. A economia do care. In: HIRATA, Helena; GUIMARAES, Nadya Araújo. *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care*. São Paulo: Atlas, 2012. p. 15-28.

MARY GARCIA CASTRO

Professora da Universidade Católica de Salvador, Salvador, Bahia, Brasil;
pesquisadora da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – Flacso-Brasil –
e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –,
Brasília, Distrito Federal, Brasil
castromg@uol.com.br

MIRIAM ABRAMOVAY

Coordenadora da Área de Pesquisas sobre Juventude da Faculdade Latino-
Americana de Ciências Sociais – Flacso-Brasil
mabramovay@gmail.com

ARTIGOS

ANÁLISIS DE GÉNERO DE LAS ESTRATEGIAS DE CUIDADO INFANTIL EN URUGUAY

KARINA BATTHYÁNY • NATALIA GENTA • SOL SCAVINO

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo aproximarse a las estrategias de cuidado infantil desarrolladas por las familias relacionadas a la utilización de cuidados institucionales y/o familiares –la distribución entre varones y mujeres en ese cuidado– así como a las combinaciones entre estos elementos. Los resultados evidencian que las estrategias están basadas en el cuidado familiar y femenino, lo que tiene consecuencias en las altas proporciones de mujeres que abandonan el mercado de trabajo. Dicho abandono tiene consecuencias en términos de la autonomía económica presente y futura de las mujeres, quienes de esta forma asumen individualmente los costos del cuidado.

GÉNERO • CUIDADO DE NIÑOS • ESTRATEGIAS • REPRESENTACIONES SOCIALES

GENDER ANALYSIS OF CHILD CARE STRATEGIES IN URUGUAY

ABSTRACT

This article aims to discuss child care strategies developed by families, related to institutional and/or family care – the sharing of responsibilities between men and women in this care – as well as the combinations of such elements. The results show that the strategies are based on the family and women’s care-giving, leading thus to high proportions of women leaving the job market. Such leaving produces consequences with regard to women’s present and future economic autonomy. Women, as a result, individually assume the burden of care.

GENRE • CHILD CARE • STRATEGIES • SOCIAL REPRESENTATION

ANALYSE DE GENRE DES STRATÉGIES DE GARDE D'ENFANTS EN URUGUAY

RÉSUMÉ

Cet article présente les stratégies de garde d'enfants des familles, le recours aux équipements institutionnels ou aux soins familiaux – la distribution des et des femmes dans ce soin –, ainsi que les combinaisons entre ces éléments. Les résultats mettent en évidence que les stratégies sont basées sur le soin familial et féminin, en conséquence une proportion élevée de femmes abandonne le marché de travail. Cet abandon a un impact sur l'autonomie économique présente et future des femmes, qui assument individuellement les coûts du soin.

GENDER • GARDE D'ENFANT • STRATÉGIE • REPRESENTATIONS SOCIALES

ANÁLISE DE GÊNERO DAS ESTRATÉGIAS DE CUIDADO INFANTIL NO URUGUAI

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de apresentar as estratégias de cuidado infantil desenvolvidas pelas famílias, relacionadas com o uso de cuidados institucionais e/ou familiares – a distribuição de homens e mulheres nesse cuidado –, bem como as combinações entre tais elementos. Os resultados evidenciam que as estratégias estão baseadas no cuidado familiar e feminino, o que produz como consequência as altas proporções de mulheres que abandonam o mercado de trabalho. Tal abandono produz consequências no tocante à autonomia econômica presente e futura das mulheres, que assim assumem individualmente os custos do cuidado.

GÊNERO • CUIDADOS COM A CRIANÇA • ESTRATÉGIAS • REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

UNO DE LOS CAMBIOS SOCIALES MÁS IMPORTANTES EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS ES la masiva y persistente incorporación de las mujeres al mercado de trabajo remunerado. Sin embargo, permanece sin modificación su participación y responsabilidad en las actividades sin remuneración del ámbito doméstico, entre ellas los cuidados, los cuales continúan estando mayoritariamente a cargo de las mujeres en las redes familiares.

Este artículo tiene como objetivo aproximarse a las estrategias de cuidado infantil de niños/as pequeños/as desarrolladas por las familias, relacionadas a la utilización de cuidados institucionales y/o familiares, verificando la distribución entre varones y mujeres en ese cuidado, así como las combinaciones entre estos elementos. El trabajo de cuidados realizado en el ámbito del hogar presenta particularidades debido a los aspectos materiales y afectivos que lo componen. Requiere reconocer las necesidades de los otros y ejecutar tareas tanto materiales como aquellas que apuntan al desarrollo del vínculo afectivo, para satisfacer dichas necesidades. Siguiendo a Tronto (2010) existen al menos tres elementos requeridos para brindar cuidados: reconocer las necesidades de cuidado, responsabilizarse por las tareas y ejecutarlas. Las mujeres son asociadas con las habilidades naturales para reconocer las necesidades de los otros/as y para la ejecución de las tareas, al mismo tiempo que se las considera responsables del cuidado.

La división sexual del trabajo, plenamente vigente, está estrechamente vinculada con un modelo de familia que se naturalizó

como el único posible. Este modelo se caracteriza por estar conformado por una pareja heterosexual con hijos de ambos en la que el varón es el proveedor de ingresos y la mujer es la encargada del trabajo doméstico y de cuidados (BECK; BECK-GERNSHEIM, 2012). El rol de las mujeres en este modelo de familia es naturalizado y el cuidado a dependientes es colocado como una tarea “hecha por amor”, aspecto relacionado estrechamente con una determinada concepción naturalizada sobre la maternidad. En este sentido el amor-materno se ha configurado como el sustento ideológico del cuidado familiar-femenino por excelencia y de un modelo único ideal de familia (BOCK; DUDEN, 1985).

Desde hace algunas décadas y hasta la actualidad, la incorporación de las mujeres en el mundo laboral abre un proceso de re-significación de la maternidad que incorpora el conflicto permanente con la realización de las actividades del mundo productivo ya que las continúa colocando como responsables naturales del cuidado, al mismo tiempo que crece su participación laboral y sigue sin modificarse el involucramiento masculino en los cuidados (CARRASCO; BORDERÍAS; TORNS, 2011).

La inserción de las mujeres al mundo laboral requiere que el trabajo doméstico y de cuidados naturalizado como propio del rol femenino deba ser racionalizado y derivado parte del mismo a otros agentes, como el mercado, el Estado, la comunidad y/o a los varones. Esta derivación y distribución de los recursos de tiempo y dinero termina configurando una determinada estrategia de cuidados que se vuelve especialmente relevante de analizar en la medida en que las mujeres acceden al mercado laboral.

En este trabajo, las estrategias de cuidado serán consideradas como elecciones de las personas que integran los hogares, pero productos de la combinación de factores de naturaleza estructural (división sexual del trabajo en los hogares, posición de clase, segregación por sexo del mercado laboral, disponibilidad de acceso material a servicios de cuidado en el mercado y provistos por el Estado, entre otras) con factores culturales (mandatos de género, actitudes, valoraciones y normas sociales que determinan el ideal de cuidado y las personas ideales para ejercerlo). Estos últimos son particularmente relevantes, ya que las modalidades de cuidado ideal y/o deseables pueden actuar como resistencias socioculturales a las acciones de política pública que pretendan desfamiliarizar los cuidados, como lo son por ejemplo las instituciones de cuidado para niños/as pequeños/as.

ESTRATEGIAS DE CUIDADO INFANTIL

En la teoría sociológica contemporánea podemos encontrar desarrollos diversos de la noción de estrategias relacionadas a la concepción sobre la racionalidad de los agentes sociales y al vínculo entre las posiciones

individuales y la estructura social. Estos desarrollos provienen al menos de dos abordajes; del individualismo metodológico, centrados en la racionalidad instrumental (ELSTER, 1988) y por otro lado de las teorías de articulación agencia y estructura de Giddens y Bourdieu, quienes retoman y relocalizan la noción de racionalidad práctica para la teoría sociológica.

En este artículo, las estrategias de cuidado se conciben como el resultado de una serie de acciones que combinan constricciones estructurales y culturales con elementos voluntarios o de agencia individual. Dichas estrategias configuran en el plano individual una determinada distribución del cuidado entre los distintos agentes proveedores.

Wallace (2002) expone la relevancia del análisis de las estrategias destacando que tienen un resurgir teórico vinculado a los procesos de reflexividad y concientización propios de las sociedades actuales, que hace que la organización de los recursos de tiempo y dinero que llevan a cabo los hogares tengan un gran valor analítico.

La idea de estrategia, criticada en sus primeras versiones por obedecer pura y exclusivamente a una teoría económica-instrumentalista del comportamiento social, actualmente se concibe como producto de la intersección de elementos estructurales (materiales), culturales (normativos, valorativos) y de las motivaciones individuales (WALLACE, 2002).

Por su parte, Tobío (2002) estudia las estrategias para la superación de la contradicción familia-empleo en el caso español, observando que las mismas aparecen como reacción a un momento de cambio social en el que las mujeres se incorporan al mercado de trabajo de manera masiva a la vez que cambian las estructuras familiares y aumentan las demandas de cuidado para la población dependiente. A su vez, no existen instituciones preparadas o pautas establecidas sobre cómo hacer frente a dichos desajustes. Esto se traduce en un conflicto personal entre distintos roles asumidos por las mujeres: de madre y de trabajadora remunerada. En su trabajo, presenta una categorización múltiple de estrategias llevadas a cabo por las mujeres trabajadoras con niños/as pequeños/as. Las denominadas “estrategias principales” son suficientes por sí mismas para responder a demandas domésticas. Consisten sobre todo en la participación clave de la abuela materna y en una casi nula participación de los varones. Las “estrategias complementarias” se definen así porque no son suficientes para responder a la totalidad de la demanda de cuidado, pero muchas veces son necesarias para el desarrollo de la estrategia principal. Ejemplos de estas estrategias son la reducción de distancias a la casa de la abuela materna, a las empresas donde se trabaja y la simplificación del trabajo doméstico a través de contrataciones de empleadas domésticas que permitan reducir una parte de la carga.

Las estrategias denominadas “indirectas” son de tipo extremo y son negativas porque no son deseadas (por ejemplo, faltar al trabajo si el hijo/a está enfermo). En este caso la compatibilidad entre trabajo y cuidados se asegura eliminando o reduciendo parte del problema; disminuyendo su participación en el mercado de empleo, reduciendo la cantidad de hijos o directamente no teniéndolos. Este artículo, como ya fue mencionado, se aproximará al análisis de las estrategias de cuidado de niños/as pequeños/as implementadas en Uruguay a partir de indicadores cuantitativos disponibles en el país.

LA ORGANIZACIÓN SOCIAL DEL CUIDADO EN URUGUAY

En la definición de las estrategias de cuidado de las familias intervienen factores culturales. Nos referimos a aquellos mandatos de género que definen las expectativas y obligaciones asociadas a madres y padres y el nivel de familismo, entendido como la responsabilidad que se le asigna a las familias en el cuidado, todos elementos que orientan las prácticas de cuidado y que contribuyen de este modo con la definición de la estrategia en el hogar.

Junto a dichas valoraciones culturales, las estrategias de cuidado están influidas por el contexto de políticas de cuidado que se experimenten. De esta forma las elecciones que se tomen estarán condicionadas por las políticas públicas de cuidado a las que potencialmente se pueda acceder. Estas políticas son parte de las condiciones estructurales de la organización social del cuidado en las que se desarrollan las estrategias de cuidado.

Las políticas de cuidado pueden clasificarse en cómo se reasignan los recursos (tiempo, ingresos y servicios). A esta clasificación puede sumarse un análisis que distinga entre ellas los elementos maternalistas (aquellos que reproducen la división sexual del trabajo y fomentan un cuidado familiar y materno no remunerado), y los que promueven un cuidado corresponsable (en el cual se prevé participación estatal y del mercado que contribuye a desfamiliarizar el cuidado y estimula la participación activa de los varones en el cuidado) (BLOFIELD; MARTINEZ, 2014).

Las políticas de reasignación de tiempo son acciones para que los tiempos de trabajo y de cuidado familiar se articulen de manera equilibrada, asegurando los ingresos para suplir el trabajo remunerado durante determinados períodos de tiempo. La flexibilización horaria, las licencias de maternidad, paternidad, parentales y reducciones horarias para cuidados, son algunos ejemplos de políticas de esta clase. En este tipo de políticas, si bien el Estado asume parte de los costos del cuidado, también se favorece que el cuidado se mantenga en el ámbito familiar. Estas medidas, frecuentemente, no son de gran ayuda a la hora

de redistribuir la inequidad en la división sexual del trabajo, dado que suelen ser utilizadas por mujeres cuando las mismas no desarrollan mecanismos explícitos para que lo hagan los varones.

Las políticas de reasignación de ingresos ofrecen dinero para solventar el cuidado infantil independientemente de que sea realizado por un familiar o no, como es el caso de las transferencias monetarias. En muchos casos, los escasos montos de transferencias fomentan el cuidado familiar y a cargo de mujeres. Por su parte, los servicios de cuidado infantil presentan las ventajas de poder desfamiliarizar el cuidado, porque permiten delegar parte del cuidado desde las familias hacia instituciones (FERNANDEZ; TOBÍO, 2006).

En la mayoría de los países de la OCDE y países latinoamericanos la oferta de servicios de cuidados infantiles a partir de los 4 años de edad es amplia. Sin embargo, existe un vacío generalizado de la cobertura en los niños entre 0 y 3 años. Países como Dinamarca, Suecia, Islandia y Bélgica tienen tasas superiores a 30% de cobertura, mientras que Austria, Alemania Occidental, Grecia, Irlanda, el Reino Unido, España tienen una cobertura menor al 5% (FERNANDEZ; TOBÍO, 2006).

En Uruguay, la provisión del cuidado está basada principalmente en el aporte de las mujeres y las familias, con escasa participación del Estado¹, a través de programas focalizados que atienden parcialmente a la población vulnerable, y con una oferta del mercado que solo cubre a la población que puede pagar los costos que implican los servicios ofrecidos.

Así, la cobertura pública de centros de cuidado infantiles es muy escasa. Tan solo el 33,2% de los niños/as pequeños/as en Uruguay (0 a 3 años) asisten a algún centro de cuidado infantil (MIDES, 2014).²

La escasa oferta de servicios públicos de cuidados acentúa algunas desigualdades socioeconómicas, ya que mientras que las mujeres de clases altas pueden pagar los costos de un centro infantil o una persona contratada en el hogar, las provenientes de clases bajas acceden a programas específicos de cuidados y las mujeres de clases medias trabajadoras son las más perjudicadas por el conflicto trabajo-cuidados.

A su vez, las leyes que permiten articular el trabajo remunerado con el cuidado son escasas y están dirigidas fundamentalmente a las mujeres.³ Existen tres tipos de licencias: las licencias por maternidad, paternidad y parentales. La licencia maternal tiene una duración de 14 semanas en empleos del sector privado y 13 en el sector público. Las licencias paternas, de tímido desarrollo en el país, tienen una duración de 10 días en el sector privado y público.

Desde 2013 Uruguay dispone de licencias parentales para trabajadores independientes y del sector privado. Consisten en una reducción de medio horario para cuidados y pueden utilizarse desde que termina la licencia maternal y hasta los seis meses del recién

¹ En la actualidad, el país se propone el aumento de la oferta de servicios y/o prestaciones de cuidado a partir de la instalación del Sistema Nacional de Cuidados – SNC. El SNC tiene entre sus cometidos promover la corresponsabilidad de los cuidados entre varones y mujeres y entre Estado, mercado, familias y comunidad. Por tanto tiene la pretensión de generar un cambio en la actual organización social del cuidado.

² La cobertura aumenta a partir de los 4 años aunque los servicios públicos de cuidado no abarcan la jornada de trabajo completa (MIDES, 2014).

³ Se encuentra un resumen sobre las Licencias en Uruguay y su impacto de género en Batthyány, Genta y Perrotta (2015) "Avanzando en la corresponsabilidad en los cuidados: el caso de las licencias parentales en Uruguay". Serie Asuntos de Género Nro. 128. Cepal, Santiago.

nacido. La licencia puede ser utilizada en forma alternada por madre y/o padre. Los datos disponibles muestran que son las mujeres las que mayoritariamente utilizan las licencias parentales, lo cual es esperable dadas las representaciones sociales respecto al cuidado de los niños y niñas menores de un año, que asocian a las mujeres como principales cuidadoras. La fuerte promoción pública de la lactancia materna exclusiva hasta los seis meses de vida del recién nacido también es un factor a considerar en esta mayor utilización.

Las licencias parentales en Uruguay presentan al menos dos limitaciones como mecanismo de fomento a la corresponsabilidad. Primero, en un marco de representaciones familistas en el cuidado infantil y de mandatos de género muy marcados, que asignan a las mujeres su responsabilidad, la transferibilidad de las licencias y la ausencia de días de uso exclusivo para los padres varones, es un obstáculo para la utilización de la licencia de parte de los varones. Segundo, la superposición del periodo de la licencia con el de promoción de lactancia materna exclusiva desestimula su uso por parte de los varones. Ambos factores son claras limitaciones para que las licencias sean un mecanismo efectivo para generar modificaciones en la división sexual del trabajo de cuidado infantil en los hogares uruguayos.

METODOLOGÍA

Con el objetivo de aproximarse a las estrategias de cuidado infantil de niños/as pequeños/as desarrolladas por las familias, se ha analizado la información de la Encuesta Nacional de Desarrollo Infantil y Salud (en adelante ENDIS) de 2013. La ENDIS fue llevada a cabo por el Instituto Nacional de Estadística, el Instituto de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de la República y el Programa Uruguay Crece Contigo. Se trata de un módulo adosado a la Encuesta Continua de Hogares y el trabajo de campo fue realizado durante el año 2013. Es una encuesta de tipo panel que tuvo como objetivo relevar información sobre salud, nutrición, desarrollo y prácticas de crianza de niños/as de hasta 4 años con el fin de generar insumos para políticas públicas de infancia. Su unidad de análisis fueron los niños/as de 0 hasta 4 años y su cobertura poblacional, los hogares particulares ubicados en localidades urbanas mayores a 5.000 habitantes. La encuesta fue aplicada a los responsables de la crianza de los/as niños/as.⁴

A pesar de que la ENDIS no tuvo como propósito disponer de información sobre las estrategias de cuidado infantil desarrolladas por las familias en Uruguay, se relevaron algunos indicadores que nos permiten aproximarnos a las mismas.

La Encuesta presentó datos de 3077 niños/as de hasta 4 años, que pertenecen a 2665 hogares uruguayos. El 81,3% de los hogares

⁴ Dado que los casos de los/as niños/as menores de 4 años eran insuficientes para el análisis, se sumaron hogares encuestados en la Encuesta Continua de Hogares (URUGUAY, 2012).

encuestados tiene un/a niño/a por hogar mientras que en el restante 18,7% residen más de un/a niño/a.

Cada uno de los/as niños/as encuestados/as tiene una persona de referencia, quien es identificada como responsable de la crianza, en su mayoría madres (96,6%) mientras que el 1,6% de los encargados son los padres. Por tanto, en la mayor parte de los casos, este artículo se centrará en el análisis de la situación de las madres de los/as niños/as.

Utilizando los datos disponibles, este artículo busca explorar las estrategias de cuidado infantil: quiénes son los cuidadores principales, qué instituciones participan y de qué manera, qué tipos de hogares externalizan más el cuidado.

¿CUÁLES SON LAS ESTRATEGIAS DESARROLLADAS PARA EL CUIDADO DE NIÑOS/AS PEQUEÑOS/AS?

Una de las indagaciones principales de la ENDIS fue conocer quiénes se hacen cargo de manera mayoritaria del cuidado infantil. Casi la totalidad de los casos (99%) manifiesta contar con la madre de los/as niños/as para su cuidado, sin embargo tan solo 6 de cada 10 plantea que cuenta con el padre para la realización de dicha tarea. Aparece en tercer lugar la abuela o abuelo (38,4%) como estrategia de sostén de esos cuidados cotidianos. Luego otro pariente (tías, primas), y es recién en el quinto lugar que aparece la opción de contar con una persona remunerada. Con porcentajes más reducidos se mencionan hermanos/as y vecinos/as. Estos datos evidencian, en primer lugar, la importancia de la red familiar para el cuidado de los/as niños/as pequeños/as y en segundo lugar la centralidad de las mujeres en las estrategias de cuidado infantil.

Las mujeres aparecen como las principales cuidadoras, ya sea en su rol de madre, pareja del padre o abuelas. La red familiar, principalmente a través de las abuelas, juega un papel clave en la estrategia de cuidado infantil.

La encuesta también indaga las situaciones no previstas en las estrategias de cuidados cotidianos y se plantea la misma situación: son las madres quienes brindan cuidados en primer lugar, aunque es más alto el porcentaje de hogares que acuden a los/as abuelos/as. Por tanto, en casos que se requieren estrategias de cuidado distintas a la cotidiana, es más importante el rol que adquieren los abuelos, probablemente las abuelas.

Estas situaciones de “emergencia” del cuidado dan cuenta de con quienes se cuenta para el cuidado cuando la estrategia principal se ve alterada o falla. La Encuesta indaga por dos situaciones emergentes, ante una enfermedad o cuando no se dictan clases en el centro educativo o de cuidados al que asisten los/as niños/as.

A su vez, la Encuesta de Cuidados No Remunerados en Salud del año 2013 realizada por el Grupo Sociología de Género (BATTHYÁNY;

GENTA; PERROTTA, 2014) arroja el dato de que efectivamente son las mujeres entre 46 a 65 años (muchas de ellas abuelas) quienes se encargan mayoritariamente de cuidar a niños y adultos ante situaciones emergentes de enfermedad que desbordan la estrategia cotidiana de cuidados (BATTHYÁNY; GENTA; PERROTTA, 2014).

CUADRO 1

PERSONAS QUE SE ENCARGAN DEL CUIDADO DE LOS/AS NIÑOS/AS EN EL HOGAR Y PERSONAS CON LAS QUE SE CUENTA PARA EL CUIDADO ANTE UNA SITUACIÓN DE ENFERMEDAD O SI NO SE DICTAN CLASES EN EL CENTRO AL QUE ASISTEN. TOTAL PAÍS, 2013

	PERSONAS QUE SE ENCARGAN DEL CUIDADO DE LOS/AS NIÑOS/AS EN EL HOGAR (%)	PERSONA CON LA QUE CUENTA PARA EL CUIDADO ANTE SITUACIÓN DE ENFERMEDAD O SI NO SE DICTAN CLASES (%)
Madre	99,0	92,3
Padre	60,0	55,5
Abuelo/a	38,4	47,1
Otro pariente	12,5	14,8
Persona remunerada	11,1	9,0
Hermano/a mayor de 10 años	8,4	6,5
Vecinos u otro no pariente	2,0	2,6
Hermano/a menor de 10 años	1,8	1,4

Fuente: Elaboración propia en base a ENDIS, INE-IECON-UCC.

Cuando se releva particularmente qué fue lo que ocurrió la última vez que se enfermó, se aprecia que en la mayoría de los casos la que se quedó al cuidado fue la madre, con los costos que tiene la ausencia en el trabajo remunerado para muchas de estas mujeres. Tan solo en el 23,9% de los casos se quedaron los padres. En un 12,4% acudió una abuela y solo en el 1,7% fueron abuelos varones. Las trayectorias de mujeres y varones en el mercado laboral, sus posibilidades de ascenso, de capacitación, están determinadas por estas situaciones en las cuales son las mujeres las que mayoritariamente asumen el papel de cuidadoras, ausentándose o modificando su situación en el empleo para cubrir estas necesidades, evidenciando la división sexual del trabajo y condicionando la autonomía económica de las mujeres.

CUADRO 2**PERSONA QUE LO CUIDÓ LA ÚLTIMA VEZ QUE SE ENFERMÓ. TOTAL PAÍS, 2013**

	%
Padre	23,9
Madre	55,8
Abuela	12,4
Persona remunerada	2,1
Abuelo	1,7
Hermana	1,7
Hermano	0,4
Otros/as	2,2
Total	100

Fuente: Elaboración propia en base a ENDIS, INE-IECON-UCC.

Nota: Respuesta múltiple, el porcentaje es sobre el total de las respuestas.

La mayor presencia femenina en los cuidados queda evidenciada también por los resultados de la Encuesta de Uso del Tiempo en Uruguay (2013), que muestran que mientras el 67,6% de los varones que conviven con niños/as menores de 3 años participa de tareas de cuidado dedicándoles un promedio semanal de 13 horas, las mujeres lo hacen en el 90,1% de los casos dedicándoles 22 horas semanales en promedio, casi el doble de las proporcionadas por los varones (BATTHYÁNY, 2015). Estos datos muestran el menor involucramiento masculino en las tareas de cuidado infantil.

Como hemos visto hasta ahora, las estrategias de cuidado infantil son esencialmente familiares y femeninas. La participación del Estado o del mercado por medio de cuidadoras/es remuneradas/os aparece tímidamente, siendo tan sólo 1 de cada 10 casos, con una pequeña variación entre la estrategia cotidiana de cuidado y las situaciones emergentes.

Las estrategias de cuidado familiar y femenino coinciden con los ideales de cuidado presentes en la sociedad uruguaya. La Encuesta de Representaciones sociales del cuidado del año 2011 (FCS, UDELAR) aporta información sobre las situaciones de cuidado infantil deseables para la población uruguaya. Dentro de los distintos tipos de cuidados deseables para los niños/as de 0 a 2 años (población con menor oferta de centros de cuidados por parte del Estado y el mercado), se encontró que la modalidad de cuidado domiciliaria es la más deseada por la población (75%). A su vez, dos tercios de la población (65%) se inclinan por que el cuidado sea realizado solo por los miembros de la pareja o familiares cercanos (BATTHYÁNY; GENTA; PERROTTA, 2013). Sin embargo, dentro del cuidado domiciliar y familiar se presentan diferentes expectativas y obligaciones para mujeres y varones. Se manifiesta que la situación ideal de cuidado de los/as niños/as de hasta 2 años durante la jornada laboral es aquella provista por las mujeres de la familia, particularmente las madres (BATTHYÁNY; GENTA; PERROTTA, 2013).

El acceso a los servicios de cuidado provistos por el mercado es uno de los elementos que inciden en la configuración de la estrategia de cuidados, así como en las representaciones sociales. Por tanto, la situación respecto a la pobreza es una variable clave para dar cuenta de las diferentes estrategias y representaciones de cuidado infantil. En los hogares no pobres, es mayor la proporción de quienes cuentan con personas remuneradas para cubrir el cuidado. En el caso de las personas pobres, ellas utilizan en mayor medida el cuidado no remunerado de los hermanos mayores de 10 años (probablemente hermanas), con las consecuencias que esto tiene para el tiempo disponible de estos niños/as para estudiar, recrearse y realizar otras actividades.

En cuanto a los ideales de cuidado, la Encuesta de Representaciones sociales del cuidado mencionada evidencia que a menor nivel socioeconómico, las representaciones son más familistas (BATTHYÁNY; GENTA; PERROTTA, 2013).

CUADRO 3

PERSONA CON LA QUE CUENTA PARA EL CUIDADO DE LOS/AS NIÑOS/AS CUANDO NO HAY CLASES O ESTÁN ENFERMOS SEGÚN SITUACIÓN DE POBREZA DEL HOGAR. TOTAL PAÍS, 2013

	NO POBRE (%)	POBRE (%)	TOTAL (%)
Madre	99,2	98,5	99,0
Padre	65,1	46,1	60,6
Abuelo/a	38,6	37,7	38,4
Otro pariente	11,2	16,5	12,5
Persona remunerada	14,3	1,8*	11,3
Hermano/a mayor de 10 años	7,1	13,7	8,7
Hermano/a menor de 10 años	1,2*	2,8*	1,6*
Vecinos u otro no pariente	1,9	1,4*	1,8
Otros/as	1,2	2,8	1,6

Fuente: elaboración propia en base a ENDIS, INE-IECON-UCC.

Nota: Respuesta múltiple, el porcentaje es sobre el total de las respuestas.

*Menos de 30 casos ponderados

En definitiva, las estrategias desarrolladas para el cuidado de los/as niños/as tienen como principal referencia a sus madres. Se recurre al apoyo de otros familiares cercanos, mayoritariamente mujeres que brindan cuidados no remunerados cuando se presentan situaciones no previsibles en torno al cuidado (enfermedad o ausencia de docentes o cuidadores en una institución). En los hogares no pobres, aparece la contratación de personas en el hogar como parte de la estrategia de cuidado, aunque de forma reducida.

CENTROS DE CUIDADO INFANTIL COMO ESTRATEGIA DE CUIDADO

Una de las estrategias utilizadas por los hogares para el cuidado de los/as niños/as pequeños/as es la asistencia a establecimientos de cuidado infantil durante la jornada laboral y en combinación o no con el cuidado familiar. La disponibilidad de servicios de cuidado infantil públicos es uno de los mecanismos que permite la articulación de los ámbitos familiares y laborales, al mismo tiempo que promueve la equidad de género y posibilita contar con servicios de calidad (FERNANDEZ; TOBÍO, 2006).

Sin embargo, tan sólo el 34,5% de los/as niños/as pequeños/as asisten a un centro infantil, mientras que el 65,5% restante no lo hace. La reducida asistencia está relacionada con la baja oferta de servicios públicos y gratuitos de cuidado para estas edades, las dificultades económicas en el acceso a las ofertas del sector privado y a las representaciones sociales familistas del cuidado.

En el nivel de las representaciones sociales existe una resistencia a cubrir el cuidado infantil con instituciones para los/as niños/as más pequeños. Apenas un grupo cercano al 25% optaría por compartir el cuidado entre familiares y centro infantil durante la jornada laboral (BATTHYÁNY; GENTA; PERROTTA, 2013).

La cantidad de personas que manifiesta que en términos ideales compartirían la estrategia de cuidado entre hogares y centros infantiles es levemente inferior al porcentaje de niños/as pequeños/as que efectivamente asiste a dichos centros. Por tanto, existe una pequeña disociación entre la disposición por compartir el cuidado con instituciones (25%, según la Encuesta de Representaciones Sociales del cuidado antes citada) y la asistencia efectiva de los/as niños/as a centros de cuidado (34,5%), que no cumpliría las demandas más familistas de la población.

Como se observa en el cuadro 4, en cuanto a la asistencia a los centros se encuentran diferencias según la situación de pobreza en el hogar. La asistencia es más baja entre la población pobre (26,2%) que entre los no pobres (37,1%). Lo mismo ocurre con la continuidad de los/as niños/as en la asistencia a los centros, la cual es más baja entre aquellos que integran hogares pobres (9,4%) que entre los que provienen de hogares no pobres (5,3%).

A pesar de que los servicios de cuidado infantil públicos y gratuitos están destinados a las poblaciones pobres, los niños pertenecientes a estos hogares presentan menor asistencia a los centros, lo que evidencia seguramente representaciones sociales más familistas (BATTHYÁNY, 2015).

CUADRO 4**ASISTENCIA A ESTABLECIMIENTO DE CUIDADO INFANTIL POR POBREZA DE LOS HOGARES. TOTAL PAÍS, 2013**

	NO POBRE (%)	POBRE (%)	TOTAL (%)
Asisten	37,1	26,2	34,5
No asisten	62,9	73,8	65,5
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia en base a ENDIS, INE-IECON-UCC, 2013.

La asistencia al centro infantil está influenciada por la participación laboral de las mujeres. Esto queda evidenciado en el dato que muestra que entre las madres que trabajan de forma remunerada, el 37,6% de los/as niños/as asisten actualmente a algún centro infantil, mientras esto ocurre con el 23,5% de los/as niños/as cuyas madres no trabajan. El acceso al empleo de las mujeres en los hogares no pobres, incrementa la asistencia de los niños/as a centros de cuidado infantil.

Existe una relación entre la situación de pobreza de los hogares y la participación laboral de las mujeres, ya que aquellas que viven en hogares pobres tienen tasas de empleo inferiores a las no pobres (URUGUAY; MIDES, 2013).

Por tanto, la baja asistencia de los niños en hogares pobres puede ser entendida por el hecho de que en estos hogares prima una división sexual del trabajo tradicional a partir de la cual las madres tienen un menor o nulo acceso al trabajo remunerado y se encuentran disponibles totalmente para el cuidado.

CUADRO 5**ASISTENCIA A CENTRO DE CUIDADO INFANTIL, SEGÚN ACTIVIDAD LABORAL DE LAS MUJERES MADRES. TOTAL PAÍS, 2013**

	TRABAJA (%)	NO TRABAJA (%)	TOTAL (%)
Asisten	37,6	23,5	32,0
No asisten	62,4	76,5	68,0
Total	100	100	100

Fuente: Elaboración propia en base a ENDIS, INE-IECON-UCC.

MOTIVOS DE ASISTENCIA Y DE NO ASISTENCIA A CENTROS DE CUIDADO INFANTIL

Cuando indagamos entre los/as niños/as que no asisten a los centros infantiles los principales motivos son: la edad temprana para asistir a establecimientos (35,4%) seguido de la opción del hogar por el cuidado familiar (34,4%). En tercer lugar, aparecen los problemas de tipo logístico relacionados a los servicios que se ofrecen, como la lejanía, los problemas de transporte o de incompatibilidad con horarios de trabajo, los que sumados no llegan al 4,9% de los casos.

Respecto al motivo relacionado a la edad temprana de los niños, es coincidente con lo planteado por un grupo influyente de expertos

en cuidado infantil, como ha demostrado una investigación que se propuso indagar las claves del buen cuidado infantil en base al saber experto (BATTHYÁNY; GENTA; PERROTTA, 2014⁵). Uno de los hallazgos principales de este estudio, es la identificación de tres enfoques dentro del saber experto a la hora de definir el cuidado de calidad y sus dimensiones centrales, en los que se identifican énfasis diferenciados, así como diversas posturas sobre el ejercicio del derecho a cuidar desde una perspectiva de género y derechos.

A la hora de las recomendaciones sobre el buen cuidado, así como en la definición del mismo, el enfoque denominado “Médico” se centra en los aspectos sanitarios del cuidado: el garantizar la lactancia materna y la prevención de enfermedades. La centralidad que tiene para este enfoque la lactancia materna, y las recomendaciones acerca de la importancia de que los/as niños/as menores de dos años permanezcan cuidados en el hogar, para prevenir enfermedades, lleva a que este enfoque sea más “familista”, es decir, centrado en que los cuidados de calidad son provistos únicamente por la familia, y que sea entonces menos habilitador para la perspectiva de género y derechos, dado que refuerza los roles de género tradicionales, manteniendo a las mujeres como principales cuidadoras (BATTHYÁNY; GENTA; PERROTTA, 2014).

La investigación también evidencia la existencia de otro discurso denominado “Psicológico-educativo”, el que habilita otras posibilidades de cuidado de calidad, al destacar que lo que determina el buen cuidado son los vínculos seguros que pueden ser desarrollados con otros adultos/as referentes incluso con cuidadores/as remunerados/as en domicilio o que trabajen en centros infantiles (BATTHYÁNY; GENTA; PERROTTA, 2014).

Por tanto la opción por el cuidado institucional potencialmente puede brindar calidad en el cuidado de los/as niños/as, pero aparece como una opción poco legítima para la población.

Es importante tener presente que el discurso médico goza de importante respeto y legitimidad en la sociedad, incidiendo fuertemente en las prácticas, sobre todo en los aspectos de crianza de la primera infancia, por lo que las consecuencias en las prácticas de cuidado, tanto si es posible llevar adelante sus recomendaciones como si no lo es, pesan fuertemente en la experiencia de las familias y en las mujeres respecto a las decisiones y estrategias de cuidado. Dicha legitimidad queda evidenciada, por ejemplo en la Encuesta de Representaciones sociales del cuidado (BATTHYÁNY; GENTA; PERROTTA, 2014) mediante la cual se muestra que si bien un tercio de la población consulta sobre los aspectos de crianza en primer lugar a sus madres, una cuarta parte de las mujeres consulta en primer lugar a los médicos o personal de la salud, lo que evidencia el lugar de privilegio que tiene este saber en las prácticas y representaciones del cuidado infantil (BATTHYÁNY; GENTA; PERROTTA, 2014).

5

El estudio sobre el discurso experto en torno al cuidado infantil fue desarrollado durante el año 2013, en el marco de un Proyecto I+D financiado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación. Fue llevado a cabo por el Grupo de Sociología de Género del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales.

De este modo, no es extraño que como primer motivo para no enviar a los niños a centros de cuidado infantil encontremos la edad temprana de los/as niños/as y la prevención de enfermedades, ambos aspectos que pueden asociarse al discurso “Médico” que se centra en la lactancia y crianza en el hogar durante los primeros años de vida.

Respecto a los distintos niveles socioeconómicos, los motivos de no asistencia son diferentes en función de los quintiles de ingreso. Entre quienes se encuentran en los quintiles superiores, aumenta la contratación de una persona cuidadora en el hogar como motivo de no asistencia al centro. Si bien se resisten a enviar a los niños a un centro infantil, la estrategia se basa en el cuidado domiciliario remunerado probablemente porque pueden pagar los costos que ello implica y por las experiencias previas de cuidado de calidad. Lo mismo ocurre con las mujeres que trabajan, entre las que es más frecuente la contratación de una persona remunerada como motivo de no asistencia a establecimientos de cuidado, respecto a las que no lo hacen (4,0% vs 0,7%)

CUADRO 6

MOTIVOS DE NO ASISTENCIA A CENTRO DE CUIDADO INFANTIL POR CONDICIÓN DE ACTIVIDAD DE LAS MUJERES MADRES Y QUINTILES DE INGRESO DE LOS HOGARES. TOTAL PAÍS, 2013

	TRABAJO (%)			QUINTILES (%)					
	NO TRABAJA	TRABAJA	TOTAL	1º	2º	3º	4º	5º	TOTAL
Edad temprana	39,2	37,5	38,3	34,7	33	36,7	33,5	39,6	35,4
Cuidado familiar	33,5	33,3	33,4	30,8	31,5	36,4	37,4	35,3	34,4
Problemas logísticos	4,1	5,3	4,8	4,7	9,7	4	3,5	2,7	4,9
Precios excesivos	2,8	2,1	2,4	3,5	4,1	2,5	1,9	1,1	2,6
Calidad insuficiente/ desconfianza	2,5	2	2,2	2,5	3,2	2	1,7	2,7	2,4
Cuidado contratado en el hogar	0,7	4	2,5	0,2	1,5	2,5	3,8	6,3	2,9
Miedo a enfermedades	2	3,2	2,7	1,7	1,9	2,3	4,2	4,6	3
Otra o Ns/Nc	15,2	12,5	13,6	20,9	14,9	13,6	14,1	7,7	14,5
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Nota: respuesta múltiple, los totales son la suma de respuestas de las madres en cada categoría y se excluyen los casos de personas responsables para los que se desconoce el quintil.

Fuente: Elaboración propia en base a ENDIS, INE-IECON-UCC.

Los problemas logísticos son un motivo de no concurrencia a un establecimiento de cuidado infantil que es más frecuente en lo manifestado por los sectores medios (2º quintil). Son las mujeres que integran estos hogares las que se ven ante la tensión de tener que trabajar de forma remunerada, tener pocas probabilidades de pagar los altos costos que supone un centro infantil a jornada completa y al mismo tiempo no acceder a los servicios de cuidado público, enfocado fuertemente en el primer y segundo quintil.

En este sentido el 23,8% de las madres encuentra dificultades para compatibilizar los horarios del centro de cuidado infantil con los de su trabajo remunerado, principalmente por la poca duración ofrecida

por el centro infantil (18,2%). Por tanto, es importante considerar esta demanda de extensión horaria en el caso de las mujeres que trabajan y que no pueden costear servicios de cuidado con extensión horaria, los cuales son más frecuentemente ofrecidas por el sector privado.

CUADRO 7

COMPATIBILIDAD DEL HORARIO DE CENTRO DE CUIDADO INFANTIL CON EL TRABAJO DE LAS MUJERES MADRES. TOTAL PAÍS, 2013

	%
Es compatible	73,9
El horario es corto	18,2
Abren muy tarde	1,0*
Cierran muy temprano	4,6
Ns/nc	2,3*
Total	100

*Menos de 30 casos ponderados

Fuente: Elaboración propia en base a ENDIS, INE-IECON-UCC.

La ENDIS también indaga en los motivos de asistencia a los centros de cuidado infantil. El principal motivo de asistencia (58,5%) mencionado es el beneficio que le reporta a los/as niños/as, y es más prevaleciente entre los quintiles inferiores que entre los superiores. El segundo gran motivo (31,1%) es la necesidad de trabajar. Este motivo es más frecuente en los quintiles superiores respecto a los inferiores. De hecho éste es el primer motivo para la asistencia de los/as niños a un centro en el caso del quinto quintil. El 43,6% del quintil cinco manifiesta como motivo principal el trabajo remunerado mientras que esto ocurre con tan solo el 9,8% del primer quintil.

CUADRO 8

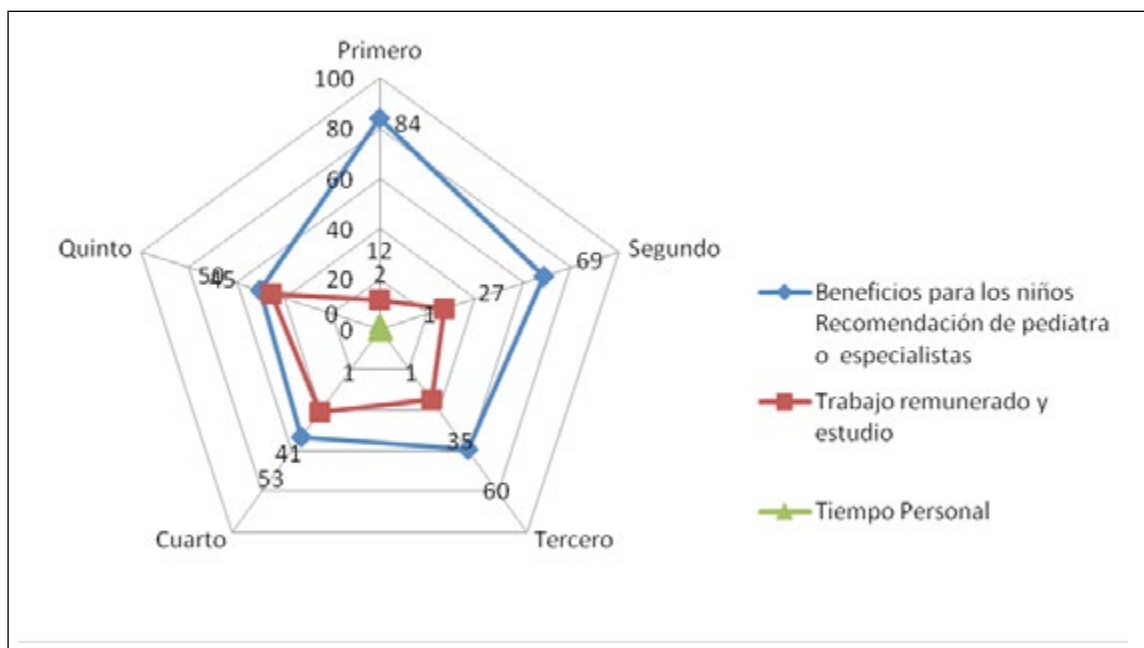
MOTIVOS DE ASISTENCIA AL CENTRO DE CUIDADO INFANTIL POR AÑOS DE ESTUDIO DE LOS/AS RESPONSABLES DE CRIANZA. TOTAL PAÍS, 2013

	AÑOS DE ESTUDIO (%)			
	0 A 6 AÑOS	7 A 12 AÑOS	13 AÑOS O MÁS	TOTAL
Beneficios para los niños	71,5	61,6	46,1	58,5
Trabajo remunerado	13,8	29,3	43,4	31,1
Recomendación de pediatra o especialistas	6,2	3,5	1,3	3,3
Estudio	2,3	0,8	3,9	1,9
Tiempo Personal	3,2	1,1	0	1,1
Otro o Ns/Nc	3,1	3,7	5,4	4
Total	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia en base a ENDIS, INE-IECON-UCC.

GRÁFICO 1

MOTIVOS DE ASISTENCIA AL CENTRO DE CUIDADO INFANTIL POR QUINTILES DE INGRESO DE LOS HOGARES. TOTAL PAÍS, 2013



Fuente: Elaboración propia en base a ENDIS, INE-IECON-UCC.

El nivel educativo y el acceso al trabajo remunerado de las mujeres inciden en los motivos de asistencia al centro infantil, ya que las que poseen más años de educación (13 años o más) mencionan en mayor medida el motivo laboral que las que tienen hasta 6 años de estudio (43,4% vs 13,8%) y lo mismo ocurre con las mujeres que trabajan (40,1%) respecto a las que no lo hacen (9,1%).

En definitiva, la integración de los servicios de cuidado infantil en las estrategias de cuidado difieren según la situación socioeconómica del hogar y particularmente la situación laboral de las madres.

Entre aquellas mujeres que trabajan y pertenecen a niveles socioeconómicos más altos, existe la necesidad de cubrir la demanda de cuidados por medio de instituciones o la contratación de personas en el domicilio. Sin embargo, en el caso de las mujeres más pobres con poco acceso al mercado laboral y con bajos niveles educativos, la utilización del centro infantil responde a los beneficios para los/as niños/as y no se presenta como estrategia de compatibilización trabajo-cuidado.

Lo interesante a destacar es que en entre las mujeres que trabajan en forma remunerada y cuentan con nivel de educación universitaria, se observa una disonancia entre la estrategia deseable (cuidado familiar) y la realizada (cuidado institucional o contratado en domicilio). Este grupo de mujeres se enfrenta a las tensiones de articular el ámbito laboral con el doméstico, ambos con grandes exigencias en términos de tiempos, obligaciones y responsabilidades.

Por otra parte, entre las mujeres pobres, con escaso acceso al trabajo remunerado, existe una concordancia entre la modalidad de cuidado infantil deseada mayoritariamente familiar y la efectivamente realizada. Probablemente la modalidad de cuidado deseada responde a una adaptación de las preferencias al campo de lo viable (ELSTER, 1988), es decir, ante la restricción de alternativas para el cuidado infantil (imposibilidad de contratación de cuidador/a remunerado en domicilio y de centros de cuidado a jornada completa) se opta por el cuidado familiar y se construye como la única opción deseada.

EDAD EN QUE LOS/AS NIÑOS/AS COMIENZAN A ASISTIR A LOS CENTROS DE CUIDADO INFANTIL

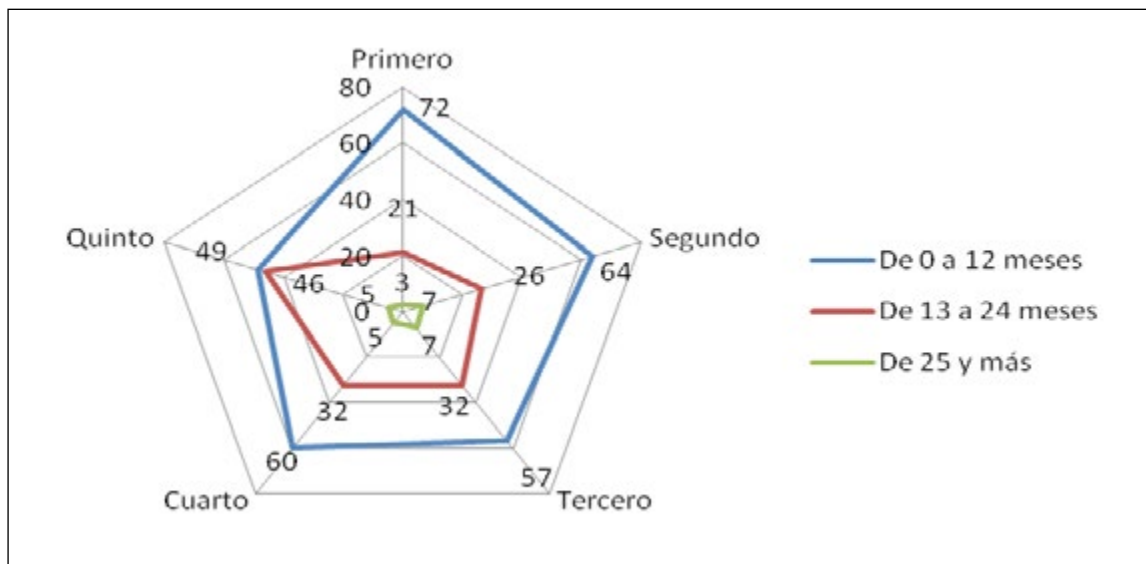
La ENDIS indaga la edad en que los/as niños/as comienzan a asistir a centros infantiles de cuidado. Dentro del grupo de niños/as que asiste a centros infantiles, 6 de cada 10 (59,6%) lo hacen antes de los 12 meses.

La edad en que comienzan a asistir a los centros difiere significativamente entre los distintos quintiles de ingreso, ya que en los quintiles más bajos la entrada de los niños es más temprana. Mientras en el quintil uno el 71.8% los niños asiste antes del primer año, esto ocurre con el 48.5% del quinto quintil.

Esto se explica, en parte, por la modalidad de asistencia, particularmente la cantidad de horas que ellos asisten a los centros. En el caso de los quintiles más altos, cuando comienzan a asistir en edades más tardías, lo hacen en mayor número de días y mayor número de horas diarias, lo que seguramente está asociado a la necesidad de cubrir la jornada laboral completa y a la posibilidad de costear las extensiones horarias requeridas en los centros infantiles. Sin embargo, en los quintiles más bajos, si bien la asistencia es más temprana, lo hacen en menor número de días y horas diarias, no resultando por tanto una estrategia de compatibilización trabajo-cuidados. En el caso de los quintiles inferiores, la modalidad de asistencia está asociada a la oferta pública para estas edades, las cuales en la mayoría de los casos no superan las cuatro horas diarias.

GRÁFICO 2

EDAD EN QUE COMENZÓ A ASISTIR AL CENTRO DE CUIDADO INFANTIL POR QUINTILES DE INGRESO. TOTAL PAÍS, 2013



Fuente: Elaboración propia en base a ENDIS, INE-IECON-UCC

Al observar la distribución de las edades de comienzo según el nivel educativo de la madre, se observa un fenómeno similar al presentado anteriormente por el nivel socioeconómico. Mientras que las mujeres de los niveles más bajos de educación envían a sus hijos a centros infantiles antes de los 12 meses en el 65,3% de los casos, en las que tienen más años de educación, esto ocurre con el 54% de los niños.

CUADRO 9

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA CANTIDAD DE DÍAS QUE ASISTEN Y HORAS SEMANALES PROMEDIO SEGÚN SITUACIÓN LABORAL DE LA MADRE. TOTAL PAÍS, 2013

	NO TRABAJA		TRABAJA		TOTAL	
	PORCENTAJE	HORAS SEMANALES PROMEDIO	PORCENTAJE	HORAS SEMANALES PROMEDIO	PORCENTAJE	HORAS SEMANALES PROMEDIO
Cinco días	39,7	21	74,8	24	64,6	24
Cuatro días	0,2	20	0,7	21	0,6	21
Tres días	0,9	46	0,9	8	0,9	19
Dos días	0,5	12	1,2	8	1	9
Un día	58	4	22,1	2	32,6	3
No sabe, No contesta	0,7	0	0,3	0	0,4	56
Total	100	12	100	19	100	17

Fuente: Elaboración propia en base a ENDIS, INE-IECON-UCC.

El porcentaje de niños/as que asiste cinco días a centros infantiles es significativamente mayor entre los que tienen madres que trabajan respecto a las que no (74,8% y 39,7% respectivamente), detectándose una brecha de 3 horas semanales en el promedio de asistencia (24 y 21

horas). De manera opuesta, el 58% de los/as niños/as de las madres que no trabajan asiste un solo día a la semana a centros de cuidado infantil, 4 horas promedio semanales.

ARTICULACIÓN TRABAJO-CUIDADOS

Como se ha planteado al comienzo del artículo, uno de los elementos centrales de las estrategias de cuidado es la articulación entre el trabajo remunerado y el trabajo de cuidados, debido a las tensiones y los costos que genera específicamente para las mujeres, que como se ha mostrado, son las principales cuidadoras infantiles.

En primer lugar, uno de los datos que proporciona la encuesta es el acceso de las mujeres trabajadoras a las licencias maternales y la reducción de horario para cuidados o licencias parentales. El 65,4% de las madres encuestadas tiene acceso a licencias por maternidad en su trabajo y el 60,7% tiene derecho a reducción de horario para cuidados. Sin embargo, esto difiere entre las personas de distintos niveles socioeconómicos. Dentro de las mujeres no pobres que trabajan el 71,9% tiene derecho a las licencias maternales y tan solo el 33,5% de las pobres lo tiene, presentándose una situación similar con el derecho a la reducción horaria para cuidados.

CUADRO 10

DERECHO A LICENCIA POR MATERNIDAD DE LAS MUJERES QUE TRABAJAN POR POBREZA DEL HOGAR. TOTAL PAÍS, 2013

	NO POBRE (%)	POBRE (%)	TOTAL (%)
Tiene derecho a licencia por maternidad	71,9	33,5	65,4
No tiene derecho a licencia por maternidad	27,2	62,7	33,1
Ns Nc	1,0*	3,8*	1,4*
Total	100	100	100

*Menos de 30 casos ponderados

Fuente: Elaboración propia en base a ENDIS, INE-IECON-UCC.

6

Extraído de: <<http://www.mtss.gub.uy/documents/11515/034a0653-5549-468a-9bc5-81ca99fbbdc1>>. Acceso em: ago. 2015.

7

La categoría de monotributista está particularmente feminizada y se asocia a empleos informales y con ramas de actividad típicamente precarias en cuanto al salario y las condiciones laborales (NARANJA SOTELO, 2014).

El dato de que prácticamente 6 de cada 10 mujeres pobres no accedan a las licencias maternales es alarmante y seguramente está relacionado a los tipos de trabajo a los que acceden, muchos de ellos sin cobertura de la seguridad social (por ejemplo el 56,5% de las trabajadoras domésticas no aportaban a la seguridad social en Uruguay en 2013⁶) o por cuenta propia como monotributistas. Las modificaciones en las licencias por maternidad, Ley N° 19.161, realizadas en el año 2013, implican que las mujeres que están en situación de monotributistas (las mismas representaban en 2013 más de la mitad de los/as monotributistas⁷)

tengan derecho a licencias por maternidad. Por tanto, cabría esperar cambios en estos indicadores en los próximos años.

En relación con estos datos, la posibilidad de acceder a una licencia por maternidad se incrementa con el nivel educativo de dichas mujeres. Entre aquellas mujeres con 13 o más años de educación, el 82.9% tiene derecho a la licencia maternal mientras que esto ocurre con el 41.6% de las que cuentan con hasta seis años de estudio. Es probable que el mayor acceso a licencias de las mujeres más educadas esté relacionado a la mejor calidad de los empleos, pero sobre todo a la mayor cobertura de seguridad social con que cuentan.

CUADRO 11

ACCESO A LICENCIA POR MATERNIDAD DE LAS MUJERES QUE TRABAJAN POR AÑOS DE ESTUDIO. TOTAL PAÍS, 2013

	0 A 6 AÑOS	7 A 12 AÑOS	13 AÑOS O MÁS	TOTAL
Tiene derecho a licencia por maternidad	41,6	60,1	82,9	65,5
No tiene derecho a licencia por maternidad	57,3	37,7	16,5	33,0
Ns/nc	1,1	2,1	0,6	1,5
Total	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia en base a ENDIS, INE-IECON-UCC.

La encuesta también indaga sobre la interrupción del trabajo remunerado por nacimiento de un/una hijo/a, consultando sobre la interrupción de más de tres meses del trabajo, es decir, más tiempo del que provee la licencia maternal (13 o 14 semanas). La mitad de las mujeres (50,6%) interrumpió el trabajo, mientras que la otra mitad no lo hizo.

CUADRO 12

MUJERES QUE INTERRUMPIERON SU TRABAJO POR NACIMIENTO DE UN/A HIJO/A, POR NIVEL EDUCATIVO Y POBREZA EN EL HOGAR. TOTAL PAÍS, 2013

	POBREZA (%)			AÑOS DE ESTUDIO (%)			
	NO POBRE	POBRE	TOTAL	0 A 6	7 A 12	13 EN ADELANTE	TOTAL
Interrumpió su trabajo	50,8	49,3	50,5	50,7	50,4	51	50,6
No interrumpió	49	50,4	49,3	48,9	49,4	48,9	49,2
Ns/Nc	0,2	0,3	0,2	0,4	0,2	0,1	0,2
Total	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia en base a ENDIS, INE-IECON-UCC.

Este dato no varía en función de la pobreza del hogar ni en los distintos niveles educativos, lo que da cuenta nuevamente de la división sexual del trabajo que favorece el abandono temporal o definitivo del trabajo remunerado de las mujeres para dedicarse al cuidado y de la rigidez del mercado laboral, que no permite otras formas de articulación

trabajo-familia que le permitan a los hogares cuidar al mismo tiempo que eviten que las mujeres abandonen sus empleos.

Cuando se indaga en el tiempo que las mujeres estuvieron sin trabajar luego del nacimiento de sus hijos, el 68% lo hizo hasta un año, aunque no es despreciable que el 24,4% estuvo entre 1 y 3 años sin trabajar. La necesidad de cuidado infantil bajo un modelo familista de cuidados que asigna el rol de cuidados a las mujeres y que se caracteriza por la gran ausencia de servicios estatales de calidad a edades tempranas, tiene como consecuencia que las mujeres asumen individualmente los costos.

CUADRO 13
TIEMPO QUE LAS MUJERES ESTUVIERON SIN TRABAJAR LUEGO DEL NACIMIENTO DE SUS HIJOS. TOTAL PAÍS, 2013

	%
Seis meses	35,3
Entre seis meses y un año	32,7
Entre uno y dos años	17,1
Entre dos y tres años	7,3
Entre tres y cuatro años	2,5
Más de cuatro años	5,1
Total	100

Fuente: Elaboración propia en base a ENDIS, INE-IECON-UCC.

Por su parte, el tiempo de interrupción en el mercado de trabajo se incrementa en el caso de las mujeres pobres. Estas últimas pasan períodos más largos de tiempo fuera del mercado. Lo mismo ocurre con el nivel educativo, ya que a menor nivel educativo es mayor el tiempo que transcurre fuera del mercado laboral. El hecho de que las mujeres pasen grandes períodos de tiempo fuera del mercado laboral condiciona su reinserción futura y su trayectoria, siendo el comienzo de la vida en pareja, el embarazo y los cuidados de niños/as hitos que interrumpen la trayectoria laboral de las mujeres (URUGUAY, 2012). La lógica de funcionamiento del mercado laboral está basada en la acumulación de saberes y experiencias y en trayectorias continuas, tal como ocurre más frecuentemente con los varones. Las trayectorias discontinuas más características de las mujeres condicionan sus carreras en comparación con los varones y dificulta su reinserción, lo que las vuelve nuevamente responsables exclusivas de los costos del cuidado.⁸ Esto tiene consecuencias no solo en su autonomía económica durante las etapas iniciales de la familia cuando los hijos/as son pequeños/as sino en el futuro, a la hora del retiro del mercado de trabajo. Durante la vejez, las mujeres se ven perjudicadas por sus trayectorias discontinuas, con menor acceso a las jubilaciones y con montos inferiores, lo que nuevamente las sitúa en condiciones desventajosas desde el punto de vista de la autonomía económica.

8

En Uruguay existen algunas experiencias de discriminación positiva que favorecen a las mujeres para permitir igualar las condiciones con los varones. Ejemplos de estas acciones es la ley de flexibilización de jubilaciones, que otorga un año de aportes a las mujeres por cada hijo, entre otras.

CUADRO 14

TIEMPO QUE LAS MUJERES ESTUVIERON SIN TRABAJAR LUEGO DEL NACIMIENTO DE SUS HIJOS POR POBREZA EN EL HOGAR Y NIVEL EDUCATIVO (CANTIDAD DE AÑOS DE ESTUDIO). TOTAL PAÍS, 2013

	POBREZA (%)			NIVEL EDUCATIVO (%)			
	NO POBRES	POBRES	TOTAL	0 A 6	7 A 12	13 Y MÁS	TOTAL
Hasta un año	70,6	59,4	68,1	58,3	64,2	84,1	68
Entre un año y dos	16,5	21,6	17,7	21,7	19	9,1	17
Entre dos años y tres	6,3	8,9	6,9	12,8*	7	4,0*	7,3
Más de tres años	6,5	10,1	7,3	7,1*	9,9	2,8*	7,6
Total	100	100	100	100	100	100	100

*Menos de 30 casos ponderados

Fuente: Elaboración propia en base a ENDIS, INE-IECON-UCC.

Los datos referidos a la práctica de interrumpir el trabajo remunerado en el caso de las mujeres ante la llegada de los hijos/as son coincidentes con lo encontrado en el nivel de los discursos. El mandato de género que rige para el cuidado de los niños pequeños plantea de manera determinante la mayor disposición de las mujeres a la interrupción o abandono del empleo ante las necesidades de cuidado. Más de un tercio de las mujeres manifiesta que estarían dispuestas a abandonar su empleo en caso de tener que cuidar a un/a hijo/a menor de 1 año. El 21,5% de ellas abandonaría provisoriamente su empleo y 12,6% lo haría en forma definitiva. En el caso de los varones, estos porcentajes se reducen al 10,1 y 5,1%, respectivamente (BATTHYÁNY; GENTA; PERROTTA, 2013).

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA CRIANZA

La ENDIS indaga sobre algunos estereotipos de género presentes en la forma en que se distribuye el cuidado entre varones y mujeres. En el siguiente apartado se analizan las opiniones de la población sobre las obligaciones respecto al cuidado infantil que tienen madres y padres. La ENDIS releva dichas obligaciones a través del acuerdo o desacuerdo con frases sobre la socialización de hijos e hijas y referidas a los roles de varones y mujeres en el trabajo remunerado y en los cuidados.

Alrededor del 10% de los/as encuestados/as está de acuerdo con frases que vinculan a las mujeres a las tareas del hogar: “A las niñas hay que enseñarles que el lugar de la mujer es en la casa” y “A los varones hay que enseñarles a cuidarse por sí mismos y a las niñas las tiene que cuidar uno” y a los varones a asumir un rol de protección y de autoridad: “A los varones hay que educarlos para que sepan mandar en su casa”.

El acuerdo con dichos roles diferenciados es notoriamente más alto entre la población pobre, llegando a representar cerca del 18% de este grupo (mayor al 10% de la población general). En la población no

pobre el nivel de acuerdo con las tres frases es menor al promedio y refleja alrededor del 6% de esta población. La frase “A las niñas hay que enseñarles que el lugar de la mujer es en la casa” es la que presenta mayor nivel de acuerdo, 19,5% de la población pobre y 6,6% de los no pobres.

Así, la división sexual del trabajo y los contratos de género son más rígidos y tradicionales entre las personas de menores niveles socioeconómicos, lo cual coincide con los datos sobre representaciones sociales del cuidado, en los cuales se encuentra mayor familismo entre las personas de niveles socioeconómicos bajos, en relación a los medio-altos (BATTHYÁNY; GENTA; PERROTA, 2013).

La situación laboral también incide en el nivel de acuerdo con dichas frases. Las madres que no trabajan de forma remunerada tienden a estar más de acuerdo con las frases que se refieren a estereotipos más tradicionales, alrededor del 14%, mientras que entre las que trabajan, menos del 6% está de acuerdo.

CUADRO 15

ACUERDO DE LAS MUJERES MADRES DE LOS NIÑOS/AS CON LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES POR ACTIVIDAD LABORAL Y NIVEL EDUCATIVO (AÑOS DE ESTUDIO) DE LAS MISMAS. TOTAL PAÍS, 2013

	TRABAJO (%)			AÑOS DE ESTUDIO (%)			
	NO TRABAJA	TRABAJA	TOTAL	0 A 6	7 A 12	13 Y MÁS	TOTAL
A los varones hay que educarlos para que sepan mandar en su casa	14,5	6,2	9,4	26,1	7,2	0,5	9,4
A los varones hay que enseñarles a cuidarse por sí mismos y a las niñas las tiene que cuidar uno	13,3	6,6	9,2	25,2	6,7	1,4	9,2
A las niñas hay que enseñarles que el lugar de la mujer es en la casa	15,7	7,8	10,9	30,6	7,8	1,2	10,8

Fuente: Elaboración propia en base a ENDIS, INE-IECON-UCC.

El nivel educativo también diferencia claramente entre quienes acuerdan con las frases mencionadas. Entre aquellos/as que cuentan con menos años de educación, el nivel de acuerdo con las frases aumenta considerablemente. La frase “A las niñas hay que enseñarles que el lugar de la mujer es en la casa” llega ser del 30,6% de la población con nivel primario de la educación. En el caso de la población con más años de educación estos porcentajes bajan, siendo de alrededor del 7% entre los que tienen un nivel de educación secundaria o similar y de menos del 2% entre quienes poseen educación terciaria.

Este deber ser del cuidado impacta sobre la dedicación de tiempo a esta tarea por parte de unos y otras. Evidencia de este hecho puede observarse en la tasa de actividad según cantidad de hijos, ya que mientras los varones incrementan su dedicación al trabajo remunerado en el mercado cuando

tienen hijos/as, las mujeres reducen su participación dedicándose en mayor medida al cuidado directo (CALVO et al., 2014; URUGUAY, 2013).

En definitiva, los contratos de género vigentes en Uruguay asignan a las mujeres la responsabilidad del cuidado familiar de niños y niñas. El tiempo destinado al cuidado de hijas e hijos y al trabajo doméstico está fuertemente moralizado: está presente la idea de lo bueno y el deber, y se observa una mayor carga de responsabilidad en la ejecución de las tareas de cuidado a las mujeres.

REFLEXIONES FINALES

En el siguiente apartado se retoman las principales ideas del artículo. Las estrategias de cuidado infantil se encuentran basadas fundamentalmente en la red familiar y de las mujeres, tanto sean madres, abuelas y hermanas. Es decir que el familismo que se presenta en el discurso del cuidado infantil ideal encuentra un correlato en las prácticas, es decir, en cómo los integrantes de los hogares solucionan el cuidado infantil.

La asistencia de los niños a centros de cuidado infantil, si bien podría contribuir en parte o totalmente al cuidado de calidad de los niños pequeños durante la jornada laboral, es utilizada tan solo en 1 de cada 3 niños. Las razones de dicha inasistencia están relacionadas muy fuertemente con las representaciones sociales del cuidado, las que se manifiestan en la idea de que son edades muy tempranas para enviar a los hijos al centro infantil. Esta idea proviene sobre todo de un predominante discurso médico, que enfatiza que el cuidado ideal es el que se realiza en el hogar a cargo de familiares. Por su parte, las situaciones deseables para el cuidado infantil reafirman este rol de las familias como principales proveedoras del mismo. La mayor parte de la población considera que la situación deseable durante la jornada laboral es el cuidado infantil provisto por miembros de la pareja o familiares cercanos.

En segundo lugar, las estrategias de cuidado, al igual que las representaciones sociales del cuidado, varían en los distintos niveles socioeconómicos. Cuando observamos las estrategias de los hogares por niveles socioeconómicos, se evidencia que los hogares no pobres integran la contratación de una persona remunerada como parte de su estrategia de cuidados, mientras que esto no ocurre en los pobres. La asistencia a centros de cuidado infantil es más alta entre quienes no son pobres y entre las madres que trabajan respecto a las que no lo hacen.

La tendencia a la integración de actores extrafamiliares depende de las posibilidades económicas de costearlo, dado que se suma al eje de las desigualdades de género una desigualdad de clase. Las representaciones sociales sobre las situaciones de cuidado infantil más deseables también son distintas por nivel socioeconómico. Los sectores

de niveles más altos son menos familistas que los de niveles más bajos. Esto último abona a la hipótesis de que parte del discurso familista puede ser una preferencia adaptativa por no haber experimentado la posibilidad de contar con centros de cuidados o personas externas al hogar (del Estado o el mercado) para los cuidados de niños/as.

En tercer lugar, los resultados muestran la permanencia de estereotipos de género basados en roles rígidos producto de la división sexual del trabajo tradicional entre mujeres y varones. Asimismo, estos roles son apropiados mayormente por los quintiles más bajos, por las personas de los niveles educativos más bajos y por las mujeres que no trabajan.

Respecto a la articulación trabajo-cuidados, el derecho a las licencias por maternidad difiere entre los quintiles de ingreso de las mujeres producto de los tipos de trabajo a los que acceden, generando una desigualdad en la articulación trabajo-cuidados entre las distintas mujeres. Por otro lado, es notorio el tiempo de interrupción del mercado laboral que experimentan las mujeres ante la llegada de los hijos. Ante la inexistencia de políticas públicas de cuidado infantil, son las mujeres las que, cargando con el deber ser asociado al cuidado directo de los niños pequeños, abandonan momentánea o definitivamente el empleo ante la necesidad de cuidado. Los resultados evidencian que esto sucede de forma independiente del quintil de ingresos y el nivel educativo, aunque los años que se pasa fuera del mercado se incrementan en el caso de las mujeres pobres, para quienes probablemente les cuesta en mayor medida acceder a un empleo que les permita articular cuidados con trabajo remunerado. El abandono tiene consecuencias en términos de la autonomía económica presente y futura de las mujeres, quienes de esta forma asumen individualmente los costos del cuidado.

BIBLIOGRAFÍA

- BATTHYÁNY, Karina. Los tiempos del Cuidado en Uruguay. In: BATTHYÁNY, Karina (Coord.). *Los tiempos del bienestar social*. Género, trabajo no remunerado y cuidados en Uruguay. Montevideo: Doble Clic, 2015.
- BATTHYÁNY, Karina; GENTA, Natalia; PERROTTA, Valentina. *La población uruguaya y el cuidado*. Análisis de representaciones sociales y propuestas para un Sistema de Cuidados en Uruguay. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social, 2013.
- BATTHYÁNY, Karina; GENTA, Natalia; PERROTTA, Valentina. *Los cuidados no remunerados en salud: el rol de las familias y las mujeres*. Primeros resultados de la Encuesta Nacional de Cuidados no Remunerados en Salud. En *El Uruguay desde la Sociología* 12. DS-FCS-UDELAR. Montevideo, 2014.
- BATTHYÁNY, Karina; GENTA, Natalia; PERROTTA, Valentina. Uso del tiempo y desigualdades de género en el trabajo no remunerado. In: BATTHYÁNY, Karina (Coord.) *Los tiempos del bienestar social*. Género, trabajo no remunerado y cuidados en Uruguay. Montevideo: Doble Clic, 2015.
- BECK, Ulrich; BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. *Amor a distancia: nuevas formas de vida en la era global*. Buenos Aires: Paidós Contextos, 2012.

- BLOFIELD, Merike; MARTINEZ, Juliana. Trabajo, familia y cambios en la política pública en América Latina: equidad, maternalismo y corresponsabilidad. *Revista CEPAL*, n. 114, p. 117-125, 2014.
- BOCK, Gisela; DUDEN, Barbara. Trabajo por amor, amor como trabajo. *Desarrollo, Revista de la Sociedad Internacional para el desarrollo*, Madrid, n. 2, p. 39-50, 1985.
- CARRASCO, Cristina; BORDERÍAS, Cristina; TORNS, Teresa. Introducción. El trabajo de cuidados: antecedentes históricos y debates actuales. En: CARRASCO, Cristina; BORDERÍAS, Cristina; TORNS, Teresa (Ed.). *El trabajo de cuidados: historia, teorías y política*. Madrid: Catarata, 2011.
- ELSTER, Jon. *Uvas amargas*. Sobre la subversión de la racionalidad. Barcelona: Edicions 62, 1988.
- FERNÁNDEZ, Juan Antonio; TOBÍO, Constanza. *Conciliar las responsabilidades familiares y laborales: políticas y prácticas sociales*. OIT, 2006. (Documento de Trabajo 79/2005).
- NARANJA SOTELO, Martín. *Monotributo: descripción y análisis de su evolución*. Asesoría en Políticas de Seguridad Social Asesoría General en Seguridad Social. Banco de Previsión Social. Montevideo, 2014.
- TOBÍO, Constanza. Conciliación o contradicción: cómo hacen las madres trabajadoras. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, v. 97, n. 2, p. 155-186, 2002.
- TRONTO, Joan. Creating caring institutions: politics, plurality, and purpose. *Ethics and Social Welfare*, v. 4, n. 2, p. 158-171, 2010.
- URUGUAY. Ministerio de Desarrollo Social. *Cuidados como sistema*. Propuesta para un modelo solidario y corresponsable de cuidados en Uruguay. Montevideo: MIDES, 2014.
- URUGUAY. Ministerio de Desarrollo Social. *Contribuciones para comprender y medir la pobreza desde la perspectiva de género*. Montevideo: MIDES, 2012. (Cuadernos del Sistema de Información de Género, n. 4).
- URUGUAY. Ministerio de Desarrollo Social. *Estadísticas de género: evolución de los indicadores de género en el período 2009-2013*. Montevideo: UNFPA, MIDES, INMUJERES, 2013.
- WALLACE, Claire. Household strategies: their conceptual relevance and analytical scope in social research. *Sociology*, v. 36, n. 2 p. 275-292, 2002.

KARINA BATTHYÁNY

Universidad de la República, Uruguay
karina.batthyany@cienciassociales.edu.uy

NATALIA GENTA

Universidad de la República, Uruguay
natalia.genta@gmail.com

SOL SCAVINO

Universidad de la República, Uruguay
solscavino@gmail.com

ARTIGOS

MULHERES E FILHOS MENORES DE TRÊS ANOS: CONDIÇÕES DE VIDA¹

FABIANA SILVA FERNANDES • NELSON GIMENES • JULIANA DOS REIS DOMINGUES

RESUMO

Este texto apresenta o perfil de mulheres residentes no estado de São Paulo, mães de crianças na faixa etária de zero a três anos, estabelecendo comparação entre aquelas cujos filhos estão matriculados em instituições de educação infantil – EI – e aquelas que não contam com esse serviço, de modo a discutir o papel social dessas unidades. Utilizou-se, como fonte de dados, o Censo Demográfico de 2010 e foram selecionadas as variáveis referentes ao perfil geral (idade, cor/raça, escolaridade), vida familiar (arranjo familiar, posição na família), vida profissional e renda (ocupação, renda per capita). O estudo reafirma fenômenos referentes a desigualdades sociais que se aprofundam nas relações de gênero e raça/cor, explicitando essas diferenças em termos de acesso a instituições de EI.

POLÍTICAS PÚBLICAS • EDUCAÇÃO INFANTIL • DESIGUALDADES SOCIAIS • MULHERES

WOMEN WITH CHILDREN UNDER THREE YEARS: LIFE CONDITIONS

ABSTRACT

This text presents a profile of women living in the state of São Paulo who are mothers of children ages zero to three years, and compares those whose children are enrolled in early childhood education – EI – institutions and those who do not use this service, in order to discuss the social role of these units. We used the 2010 Demographic Census as our source of data, and selected the variables referring to general profile (age, color/race, education), family life (family structure, position in the family), professional life and income (occupation, income per capita). The study reaffirms phenomena referring to social inequalities which aggravate according with gender and race/color relations, underscoring these differences in terms of access to EI institutions.

PUBLIC POLICIES • EARLY CHILDHOOD EDUCATION • SOCIAL INEQUALITIES • WOMEN

¹ O artigo trata de uma pesquisa desenvolvida na Fundação Carlos Chagas – FCC, no período de 2014 a 2015, intitulada “Educação infantil no estado de São Paulo: perfil e condições de atendimento”, coordenada por Fabiana Silva Fernandes.

Contou com a valiosa assessoria da estatística Miriam Bizzocchi, da FCC.

FEMMES MÈRES D'ENFANTS DE MOINS DE TROIS ANS: CONDITIONS DE VIE

RÉSUMÉ

Ce texte dresse le profil de femmes qui résident à l'état de São Paulo et qui sont mères d'enfants âgés de zéro à trois ans. Il compare les mères dont les enfants sont inscrits dans des crèches et celles dont les enfants ne le sont pas a fin de discuter le rôle social de ces équipements. Ayant recours au Censo Demográfico [recensement démographique] 2010 ont été choisies des variables relatives au profil général (âge, race/couleur, niveau de scolarité), à la vie familiale (composition familiale, position dans la famille), à la vie professionnelle et au revenu (profession, revenu per capita). L'étude ratifie que des phénomènes relatifs aux inégalités sociales sont aggravés par les rapports de genre et de race/couleur et explicite ces différences en termes d'accès aux institutions de garde d'enfants.

**POLITIQUES PUBLIQUES • ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE •
INÉGALITÉS SOCIALES • FEMMES**

MUJERES E HIJOS MENORES DE TRES AÑOS: CONDICIONES DE VIDA

RESUMEN

Este texto presenta el perfil de mujeres residentes en el estado de São Paulo, madres de niños del grupo de edad de cero a tres años, y establece comparación entre aquellas cuyos hijos están matriculados en instituciones de educación infantil –EI– y aquellas en que no lo están, de modo a discutir el papel social de dichas unidades. Se utilizó como fuente de datos el Censo Demográfico de 2010 y se seleccionaron las variables relativas al perfil general (edad, color/raza, escolaridad), vida familiar (condiciones familiares, posición en la familia), vida profesional e ingresos (ocupación, renta per cápita). El estudio reafirma fenómenos relativos a desigualdades sociales que se profundizan en las relaciones de género y raza/color, explicitando tales diferencias en lo que se refiere a acceso a instituciones de EI.

**POLÍTICAS PÚBLICAS • EDUCACIÓN INFANTIL • DESIGUALDADES SOCIALES •
MUJERES**

A EDUCAÇÃO INFANTIL - EI - VEM ASSUMINDO IMPORTÂNCIA CRESCENTE NO CONTEXTO DAS políticas educacionais. Desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), integrou o setor educacional e foi definida, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/1996) (BRASIL, 1996), como a primeira etapa da educação básica, devendo ser oferecida em creches, para crianças de zero a três anos, e pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos. Até 2006, a EI contemplava as crianças de zero a seis anos, mas, com a Emenda Constitucional n. 53 (BRASIL, 2006), as crianças de seis anos passaram a ser atendidas no ensino fundamental.

Dentre os motivos que conferiram à EI uma visibilidade crescente, desde a década de 1970, Maria Malta Campos (2008) elenca três relacionados com a inserção da mulher no mundo produtivo e mudanças nos arranjos familiares: a urbanização, que proporcionou modificações significativas nas relações sociais e na vivência da infância, os avanços nas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e o reconhecimento dos direitos da criança no plano internacional.

Os argumentos em favor da importância da EI não são consensuais e giram em torno de concepções distintas de infância e de criança, fruto de análises no campo da psicologia, da sociologia e da história. No âmbito da política educacional, medidas e ações anunciadas no âmbito do governo federal, que justificariam a formulação de políticas para a infância e sua educação, têm sofrido críticas severas do meio acadêmico, pois se fundamentam em uma perspectiva instrumentalista e

escolarizante que persegue uma EI promotora de bons desempenhos educacionais nas etapas de ensino subsequentes (CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006; FÜLLGRAF, 2001).

Apesar do avanço na legislação, a dinâmica das políticas para a EI segue num compasso diferenciado, enfrentando uma série de dificuldades, como o reenquadramento das instituições de creche e pré-escola de acordo com princípios, diretrizes e regulamentações da educação básica (CAMPOS, 2012; CÔCO, 2009; KRAMER; NUNES, 2007), a baixa qualidade do serviço oferecido (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995; ROSEMBERG, 1999; CAMPOS et al., 2010, 2012), a falta de infraestrutura adequada, de recursos humanos qualificados e de recursos financeiros, a falta de vagas para atender a demandas, entre outras (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995; CAMPOS, 2012; CAMPOS et al., 2010, 2012).

Além dessas dificuldades de ordem interna à educação, estudos têm constatado que as vagas em EI – que não são suficientes para atender à demanda existente, principalmente nas creches – são importantes para as parcelas mais pobres da população, contribuindo com as políticas de proteção social (MONTALI; LIMA, 2013). Algumas pesquisas na área de gênero (MONTALI, 2013; SORJ, 2004) têm explicitado uma correlação positiva entre a situação socioeconômica de mulheres e o acesso de seus filhos à EI, discorrendo sobre a pobreza como um obstáculo para o atendimento das crianças em EI, particularmente na faixa etária de zero a três anos. Pesquisas têm apontado, também, que as mães cujos filhos são pequenos e não têm acesso à EI têm enfrentado mais dificuldades para inserir-se no mercado de trabalho e contribuir com a renda familiar (ÁVILA; FERREIRA, 2014; MONTALI, LIMA, 2013; SORJ, 2004), o que reforça o cenário de exclusão e inequidade no acesso a políticas sociais.

Este trabalho tem por propósito investigar o perfil das mulheres mães de crianças na faixa etária de zero a três anos, estabelecendo comparação entre aquelas cujos filhos estão matriculados em instituições de EI e aquelas que não contam com esse serviço, de modo a analisar o papel social das creches na vida familiar.

A perspectiva que orienta o trabalho fundamenta-se na concepção de EI como direito social previsto na Constituição Federal. No capítulo II, referente aos direitos sociais, antevê-se o direito da família ao atendimento gratuito em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988).

Compreende-se que o direito da criança à EI é complementar ao direito social, ampliando-se, desse modo, o entendimento sobre sua finalidade, uma vez que as instituições favorecem as atividades de educação e cuidado das crianças pequenas, mas também proporcionam um ambiente de proteção e segurança para os filhos de trabalhadores.

As crianças necessitam de direitos para sua proteção e para isso é necessário que haja uma atuação política efetiva. A ideia sobre os direitos da criança é aquela que a sociedade tem a obrigação de satisfazer suas

necessidades fundamentais (HAMMARBERG, 1993) e não contrapõe a assistência à educação. Já em 1998, Kuhlmann Jr., em seus estudos sobre a história das instituições de EI, apontava essa característica do pensamento educacional, que dissociava educação e assistência, negando o caráter educativo das instituições vinculadas a entidades ou propostas assistenciais, “como se educar fosse algo positivo, neutro ou emancipador” (KUHLMANN JR., 1998, p. 73).² Além disso, o fato de a criança pequena ter seu direito à educação reconhecido no final da década de 1980 não significa que antes as instituições educativas não desempenhassem um papel educacional.

Ao desconsiderar-se a história da educação infantil e ao se fazer uma leitura equivocada de que antes a creche era assistencial e agora ela é educacional, cria-se a falsa oposição entre educação e assistência.

A creche não nasce como instituição assistencial, porque a creche manifesta uma política assistencial do século XIX, que passou a privilegiar a oferta de instituições educacionais para o atendimento da população pobre e trabalhadora. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 33)

Considerando que “assistência” significa estar junto a ou estar em grupo, defende-se a ideia de que educação e assistência são ações que convergem para a mesma direção, pois

[...] educar muito além de promover a aquisição de conhecimentos sistematizados, é promover a socialização, é estimular os vínculos sociais, é garantir que as novas gerações desenvolvam comportamentos que são próprios de sua cultura. A educação é um processo coletivo, uma forma de relação social entre gerações de idades diferentes, que não se dá em contraposição à assistência. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 33)

Nesse sentido, a contraposição entre educação e assistência não se sustenta, uma vez que ambas são mecanismos importantes e complementares, embora distintos, para a garantia de equidade no acesso aos direitos universais. Ademais, não se nega a importância de a criança poder crescer em um ambiente seguro, o que significa que os direitos das crianças, além do direito à educação, devem caminhar em proximidade com os demais direitos sociais.

2

Esse livro está na sua sétima edição; a referência completa é: KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

METODOLOGIA

O trabalho utilizou, como fonte de dados, o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), para se obterem informações sobre as mulheres residentes no estado de São Paulo, com filhos entre zero e três anos.³

Para o estudo, foram selecionadas variáveis que permitissem estabelecer comparações entre as condições de vida das mães de crianças de zero a três anos atendidas em creches e das não atendidas. São variáveis referentes a perfil geral (idade, cor/raça, escolaridade), vida familiar (arranjo familiar, posição na família), vida profissional e renda (ocupação, renda *per capita*).

As informações obtidas foram organizadas de modo a se analisarem comparativamente três categorias de mulheres: a primeira, com filhos na faixa etária de zero a três anos matriculados em instituições públicas; a segunda, com filhos de zero a três anos matriculados em instituições particulares; e a última categoria, de mulheres cujos filhos não frequentavam a EI.

É importante considerar que o Censo Demográfico de 2010 não faz distinção entre as instituições particulares de EI e aquelas que são particulares sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas ou confessionais), tal como é feito no Censo Escolar. O questionário do Censo Demográfico de 2010 apresenta uma questão sobre a frequência à escola ou creche e estabelece como respostas afirmativas possíveis as seguintes opções: “1) Sim, pública” e “2) Sim, particular”. Neste artigo, compreende-se que os respondentes do Censo Demográfico de 2010 classificam a escola/creche pública como a instituição gratuita sobre a qual a família não tem nenhum ônus e a escola/creche particular como aquela em que as famílias pagam mensalidade.

Outra observação importante refere-se à opção de não nomear as instituições de EI para crianças de zero a três anos como creche, pois nem todos os indivíduos desse grupo etário estão necessariamente matriculados em creches; há crianças que frequentam outros tipos de instituição, inclusive programas assistenciais e pré-escolas. Algumas pesquisas têm apontado a existência de outras formas de atendimento infantil equivalente à creche (CAMPOS et al., 2010, 2012), alvos de críticas, seja pela baixa qualidade do atendimento oferecido, seja pelo fato de não corresponderem às normas e diretrizes educacionais. No entanto, o foco do artigo não é esse, embora se reconheça a importância desse tema e a necessidade de se identificarem e se avaliarem os efeitos dessas diferentes formas de atendimento à infância.

3

O procedimento utilizado para se chegar às mulheres com filhos de zero a três anos foi o seguinte: selecionou-se população do sexo feminino para, em seguida, selecionar-se a categoria de mulheres com filhos de zero a três anos pela utilização da variável V6660 do Censo Demográfico de 2010 que diz respeito à idade do último filho nascido vivo até 31 de julho de 2010.

PERFIL DAS MULHERES COM FILHOS DE ZERO A TRÊS ANOS: FAIXA ETÁRIA, ESCOLARIDADE, COR/RAÇA

As discussões fundamentadas na perspectiva da divisão sexual do trabalho apresentam, como um de seus focos, questões relacionadas à conciliação entre família e ocupação profissional, uma vez que a inserção das mulheres no mercado de trabalho não foi acompanhada por significativas mudanças nas ocupações domésticas (MONTALI; LIMA, 2013), resultando em dupla jornada. Soma-se a isso a ausência de políticas voltadas à conciliação entre família e trabalho (SORJ, 2004).

Dentre os mecanismos que facilitam essa conciliação, além da legislação trabalhista, dos contratos e convenções coletivas de trabalho, das licenças parentais (MONTALI; LIMA, 2013) e de programas de transferência de renda, Sorj (2004) qualifica as creches e pré-escolas como meios eficazes para a promoção do equilíbrio entre as demandas do trabalho e da família, principalmente nas famílias de baixa renda.

O impacto das creches e pré-escolas no aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, na renda e na jornada de trabalho ocorre, em geral, em todas as classes sociais. Mas são as famílias mais pobres as que mais se beneficiam deste mecanismo quando comparadas aos grupos de renda superiores. (SORJ, 2004, p. 3)

Levando-se em consideração, também, que as mulheres que têm filhos com idade entre zero a três anos situam-se numa faixa etária da população economicamente ativa, pode-se concluir sobre a importância de políticas de coletivização das responsabilidades familiares de cuidado com as crianças, particularmente para o grupo social mais pobre.

No estado de São Paulo, a maior parte das mulheres que possuíam filhos com zero a três anos, 69%, em 2010, situava-se na faixa etária de 21 a 34 anos (Tabela A, anexa), correspondendo a cerca de 1,2 milhão de pessoas. E 32% dessas mulheres possuíam filhos matriculados em instituições de EI, sendo 22% em instituições públicas e 10% em particulares (Tabela 1), o que sugere que as instituições de EI também resultam em oportunidades para a inserção produtiva das mulheres.

Ainda no estado de São Paulo, verifica-se uma porcentagem considerável de mulheres que adiaram a maternidade, sendo um dos motivos prováveis a vida profissional: 20% das mulheres com filhos de zero a três anos eram mais velhas, com idade igual ou superior a 35 anos, correspondendo a cerca de 360 mil pessoas, e 37% delas possuíam filhos matriculados em instituições de educação infantil. Além disso, o fato de uma parcela de 17%, maior que a das mulheres da faixa etária de 21 a 34 anos, possuir filhos de zero a três anos em instituições de educação

infantil particular parece indicar uma condição de trabalho mais estável das mulheres com idade superior a 34 anos (Tabela 1).

Em contraposição, as mulheres mais novas, na faixa etária de 13 a 20 anos, são a categoria cuja presença de matrículas em EI, dos filhos de zero a três anos, é a menor (Tabela 1). É expressivo o percentual de mulheres muito jovens, na faixa etária de 13 a 20 anos, cujos filhos não estão matriculados em instituições de EI; nas demais faixas etárias a proporção de mães cujos filhos não frequentam instituições de EI é inferior a 70%; no grupo de mães mais jovens tal percentual corresponde a 83% (Tabela 1).

TABELA 1
MULHERES RESIDENTES NO ESTADO DE SÃO PAULO, MÃES DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA E A FREQUÊNCIA DOS FILHOS EM INSTITUIÇÃO DE EI

FAIXA ETÁRIA	FILHOS DE ZERO A TRÊS ANOS QUE FREQUENTAM INSTITUIÇÃO DE EI									TOTAL		
	PÚBLICA			PARTICULAR			NÃO			N	% C	% L
	N	% C	% L	N	% C	% L	N	% C	% L			
13 a 20	29.337	8	(15)	4.304	2	(02)	159.470	13	(83)	193.121	11	(100)
21 a 34	265.849	72	(22)	117.827	65	(10)	837.180	68	(69)	1.220.993	69	(100)
35 ou +	73.378	20	(20)	60.109	33	(17)	225.671	18	(63)	359.211	20	(100)
Total	368.564	100	(21)	182.240	100	(10)	1.222.321	100	(69)	1.773.325	100	(100)

N: frequência absoluta; % C: porcentagem de coluna; % L: porcentagem de linha

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

As faixas etárias descritas permitem identificar a etapa de constituição das famílias que concentram crianças de zero a três anos e, em conformidade com resultados de pesquisa de Montali e Lima (2013), evidenciam alguns constrangimentos vivenciados por mulheres em torno da sua dificuldade de conciliar trabalho (e estudo, particularmente para as mães mais jovens) e cuidados dos filhos pequenos.

A questão do grau de escolaridade das mulheres que residem no estado de São Paulo é um aspecto interessante de se levar em consideração quando se estabelece comparação entre elas, em função da frequência dos filhos de zero a três anos em instituições de EI.

Embora, no referido estado, em 2010, 99% das mulheres fossem alfabetizadas, independentemente das condições de acesso dos filhos de zero a três anos a instituições de EI, o nível de instrução indica diferença importante entre elas: as mulheres cujos filhos frequentavam instituições particulares eram aquelas que possuíam nível maior de instrução: cerca de 85% tinham concluído pelo menos o ensino médio. Em contrapartida, entre as mulheres que possuíam filhos em instituição pública e filhos não matriculados, nota-se semelhança: concentravam porcentagem alta de mulheres sem instrução ou com apenas ensino fundamental, respectivamente, 52% e 51%.

TABELA 2

MULHERES RESIDENTES NO ESTADO DE SÃO PAULO, MÃES DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS, POR GRAU DE ESCOLARIDADE, SEGUNDO A FREQUÊNCIA DOS FILHOS EM INSTITUIÇÕES DE EI

ESCOLARIDADE	MÃES COM FILHOS EM EI PÚBLICAS		MÃES COM FILHOS EM EI PARTICULARES		MÃES COM FILHOS SEM EI	
	N	%	N	%	N	%
Sem instrução e fundamental incompleto	101.325	28	9.551	05	331.936	27
Fundamental completo e médio incompleto	90.058	24	16.513	09	293.622	24
Médio completo e superior incompleto	149.268	41	70.238	39	465.756	38
Superior completo	24.058	07	85.224	47	124.420	10
Não determinado	3.856	01	713	00	6.587	01
Total	368.563	100	182.240	100	1.222.321	100

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Sobre o perfil racial, verificam-se também diferenças nesse grupo de mulheres quando se analisa a variável raça/cor, do Censo Demográfico de 2010. O perfil racial das mulheres com filhos de zero a três anos, no estado de São Paulo, é constituído por cerca de 60% de brancas, 33% de pardas, 6% de pretas e 1,2% de indígenas ou amarelas.

De acordo com Leone (2010), a associação entre as dimensões de gênero e raça contribui para a identificação das formas e da intensidade em que ocorre a segregação no mercado de trabalho brasileiro. O cruzamento de informações sobre raça e a frequência dos filhos de zero a três anos em instituições de EI também é indicador importante que sinaliza o aprofundamento de desigualdades em torno da raça/cor no que se refere ao acesso das crianças a creches e instituições equivalentes.

Todavia, tal como descrito na Tabela 3, quando se atenta para as características de cor/raça das mães, organizadas em dois grupos, entre aquelas que tinham seus filhos de zero a três anos matriculados em EI e aquelas que não tinham, constata-se diferença pouco expressiva entre a proporção de mães que se declararam pretas e que tinham filhos matriculados na EI em relação à de mães pardas ou brancas nessa mesma condição (34%, 28% e 32%, respectivamente).

Em relação às mães cujos filhos não frequentam a EI, ressalta-se que, independentemente de sua cor/raça, o acesso é muito restrito a estabelecimentos de EI, seja pela falta de vagas, seja pela opção da família em não matricular as crianças nas unidades educativas, pois quase 70% não matricularam seus filhos de zero a três anos em unidades de EI.

TABELA 3

MULHERES RESIDENTES NO ESTADO DE SÃO PAULO, MÃES DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS, SEGUNDO COR/RAÇA, PELA FREQUÊNCIA DE SEUS FILHOS EM EI

COR/RAÇA	FILHOS FREQUENTAM EI		FILHOS NÃO FREQUENTAM EI		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Branca	339.507	32	715.061	68	1.054.599	100
Preta	36.392	34	69.235	66	105.661	100
Parda	167.728	28	424.490	72	592.247	100
Outras	7.177	35	13.536	65	20.781	100
Total	550.804	31	1.222.321	69	1.773.155	100

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Se a frequência ou não dos filhos de zero a três anos em estabelecimentos de EI não é um fator que discrimina as mulheres segundo sua raça/cor, a matrícula em instituições públicas e particulares apresenta diferença maior entre os grupos (Tabela 4): enquanto os filhos das mulheres brancas que estão na EI distribuem-se de forma mais homogênea entre as instituições particulares e públicas, as matrículas dos filhos de mulheres pretas e pardas concentram-se em instituições públicas.

TABELA 4

MULHERES RESIDENTES NO ESTADO DE SÃO PAULO, CUJOS FILHOS DE ZERO A TRÊS ANOS FREQUENTAM INSTITUIÇÃO DE EI, POR TIPO DE INSTITUIÇÃO, SEGUNDO COR/RAÇA

COR/RAÇA	FILHOS EM EI PÚBLICA		FILHOS EM EI PARTICULAR		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Branca	195.180	58	144.327	43	339.507	100
Preta	29.928	82	6.464	18	36.392	100
Parda	140.473	84	27.255	16	167.728	100
Outras	2.983	42	4.194	58	7.177	100
Total	368.563	67	182.240	33	550.803	100

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

A distinção entre as mulheres brancas, pretas e pardas com filhos de zero a três anos que frequentavam instituições públicas e particulares é relevante: enquanto 58% das mulheres brancas que tinham filhos matriculados em instituições de EI estavam em estabelecimentos públicos, no caso das mulheres pretas e das pardas, essa porcentagem era superior a 80%.

CONDIÇÕES DE VIDA DA MULHER NO ESTADO DE SÃO PAULO: ARRANJO FAMILIAR, RENDIMENTO E OCUPAÇÃO PROFISSIONAL

Ao destacarem a importância do acesso à EI, Montali e Lima (2013, p. 10) apontam que existe

[...] relação positiva entre qualidade da inserção no mercado de trabalho das mulheres-cônjuge e das mulheres chefes de domicílios monoparentais, em arranjos domiciliares com a presença de crianças menores de 10 anos.

Para a análise de grupo de famílias mais vulneráveis ao empobrecimento, a composição dos arranjos familiares, bem como o ciclo de vida das famílias, são referências fundamentais. As famílias em situação de vulnerabilidade, tal como constatado por Montali (2008), apresentam a seguinte composição: arranjos familiares nucleados pelo casal, com idades de até 34 anos, com filhos e/ou parentes; arranjos familiares nucleados pelo casal, com idades entre 34 e 49 anos, também com filhos e/ou parentes; e famílias chefiadas por mulher, com a presença de filhos e/ou parentes.

Estes arranjos domiciliares apresentam composições distintas, vivenciam momentos diferentes do ciclo de vida familiar, mas têm em comum composição desfavorável para a inserção de seus componentes no mercado de trabalho ou em atividades de geração de renda, por abrigarem crianças e adolescentes ou idosos, expressa nas taxas de geração de renda comparativamente mais baixas. Apresentam rendimentos médios familiares *per capita* inferiores aos demais arranjos domiciliares e abaixo da média regional [...], possuem as mais elevadas concentrações entre os decis inferiores de renda familiar *per capita* e registram menores taxas de geração de renda. (MONTALI; LIMA, 2008, p. 214)

Sorj (2004) observou algumas mudanças na composição das famílias nas décadas de 1980 e 1990, atentando para o crescimento expressivo de famílias compostas por chefes mulheres e filhos sem a presença de cônjuge (famílias monoparentais femininas). Da mesma forma, verificou o ingresso massivo das mulheres no mercado de trabalho, sendo mais expressivo no caso das mulheres chefes sem cônjuge, com pelo menos um filho dependente, apresentando “taxas de participação no mercado de trabalho (cerca de 79%) superiores à das cônjuges com filhos, com ou sem parentes” (SORJ, 2004, p. 25). No entanto, o ingresso no mercado de trabalho expressa as condições de vida precárias de famílias monoparentais chefiadas por mulheres, uma vez que o nível de pobreza a que estão submetidas é grande: as famílias formadas por mulheres com filhos e sem a presença do marido apresentam o maior percentual de pobres do país, cerca de 50% (SORJ, 2004).

No estado de São Paulo, observaram-se os arranjos existentes, por meio de informações sobre posição da mulher na família (cônjuge ou companheira do responsável, chefe de família, filha do responsável),

o tamanho e a constituição das famílias em função da frequência ou não em instituições de EI. Os arranjos familiares eram compostos principalmente por famílias únicas e principais, correspondendo a 84%. Cerca de 60% das famílias que residiam no estado de São Paulo eram pequenas, com três ou quatro indivíduos. Além disso, destaca-se que a composição familiar era, em sua maioria (60%), de casal com filhos.

Embora a maioria das mulheres (56%) com filhos com idade entre zero a três anos, tanto as que tinham filhos matriculados na EI, quanto as que não tinham, fossem cônjuges ou companheiras do homem responsável pelo domicílio, ressalta-se que aproximadamente um quarto delas era responsável pelo domicílio.

TABELA 5

MULHERES RESIDENTES NO ESTADO DE SÃO PAULO COM FILHOS DE ZERO A TRÊS ANOS, POR TIPO DE RELAÇÃO COM O RESPONSÁVEL PELO DOMICÍLIO, SEGUNDO A FREQUÊNCIA DOS FILHOS EM INSTITUIÇÃO DE EI

RELAÇÃO COM O RESPONSÁVEL PELO DOMICÍLIO	FILHOS EM EI PÚBLICA		FILHOS EM EI PARTICULAR		FILHOS SEM EI	
	N	%	N	%	N	%
Pessoa responsável pelo domicílio	106.651	29	45.901	25	274.072	22
Cônjuge ou companheiro/a de sexo diferente	187.190	51	112.755	62	692.723	57
Filha do responsável	51.007	14	16.972	9	166.385	14
Outro	23.715	6	6.612	4	89.140	7
Total	368.563	100	182.240	100	1.222.321	100

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2010.

A responsabilidade das mulheres pelo domicílio, tal como apontando na Tabela 5, era discretamente maior no conjunto de mulheres que possuíam filhos em instituições de EI públicas (29%), enquanto que mulheres chefes de família, com filhos na rede particular, representavam 25%. Mas é importante ressaltar que cerca de 30% das mulheres chefes de família, com filhos na rede particular, possuíam renda *per capita* superior a dois salários mínimos, enquanto, do contingente de mulheres chefes de família cujos filhos de zero a três anos não estavam matriculados em instituições de educação infantil ou estavam na rede pública, apenas 4% de cada um dos dois grupos possuíam renda *per capita* acima de dois salários mínimos (Tabela A, anexa), informação que converge com os dados dos estudos de Montali e Lima (2013) e que indica a necessidade de se reforçarem investimentos em políticas públicas voltadas para o cuidado, uma vez que as possibilidades de inserção das mulheres no mercado de trabalho relacionam-se com suas responsabilidades por crianças e acesso à educação infantil. Ademais, o acesso tem efeitos positivos com “repercussões nos tipos de arranjos identificados [...] como mais vulneráveis ao empobrecimento e também da desigualdade de renda entre os municípios metropolitanos” (MONTALI; LIMA, 2013, p. 10).

A despeito de a grande maioria das mulheres não ter os filhos de zero a três anos matriculados em EI e viver em famílias nucleadas, quando isolamos a categoria mulher chefe de família das outras referentes a arranjo familiar e cruzamos a nova variável com ocupação profissional e renda, a proporção de mulheres chefe de família sem carteira de trabalho assinada é maior que nos outros arranjos familiares. Além disso, a proporção de mulheres com filhos de zero a três anos que possuíam emprego com carteira de trabalho assinada, indicação de ocupação profissional não precária, seja na condição de chefe de família ou em outro arranjo familiar, superava 45% quando os filhos pequenos, de zero a três anos de idade, estavam matriculados em instituição de EI em contraste com a proporção, bem menor (25%), das mulheres chefes de família ou não, cujos filhos não estavam frequentando instituição de educação infantil (Tabela D, anexa), confirmando as pesquisas que indicam uma somatória de fatores que aprofundam as condições de pobreza, entre elas: baixa renda, acesso restrito a serviços e equipamentos sociais e ocupações de trabalho precarizadas (BRUSCHINI; RICOLDI, 2009; LEONE, 2010; MONTALI, 2012; MONTALI; LIMA, 2008, 2013; SORJ, 2004, 2013).

Ao investigar-se a questão do rendimento domiciliar, foram obtidas informações importantes. Inicialmente, observou-se, independentemente da cor/raça, diferença expressiva nas médias de renda *per capita* entre as mulheres com filhos vinculados à instituição particular quando comparada aos dois outros grupos. Tal diferenciação se acentuou ainda mais quando se pesquisou o rendimento domiciliar *per capita* associado à raça/cor dos grupos: as mulheres brancas e amarelas, do grupo das mulheres cujos filhos estavam matriculados em instituições particulares, possuíam, em média, renda *per capita* de 4,2 e 4,8 salários mínimos, respectivamente, enquanto que negras e pardas, 1,9 e 2,0 (Tabela 6).

Verifica-se também que, em relação às mulheres cujos filhos não frequentavam instituições de EI, a média de renda domiciliar *per capita* caía de forma significativa na população branca.

TABELA 6

MÉDIA DO RENDIMENTO DOMICILIAR* PER CAPITA, EM SALÁRIOS MÍNIMOS, DE MULHERES RESIDENTES NO ESTADO DE SÃO PAULO COM FILHOS DE ZERO A TRÊS ANOS, SEGUNDO COR/RAÇA E A FREQUÊNCIA DOS FILHOS EM INSTITUIÇÕES DE EI

COR/RAÇA	EI PÚBLICA	EI PARTICULAR	NÃO FREQUENTA EI
Branca	1,1	4,2	1,5
Preta	0,8	1,9	0,8
Amarela	1,3	4,8	2,3
Parda	0,8	2,0	0,8
Indígena	0,6	2,6	0,9
Total	0,9	3,8	1,2

(*) domicílios particulares

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

A raça, tal como explicitado por Leone (2010, p. 8), “estrutura a divisão do trabalho entre ocupações mais desvalorizadas socialmente e com menores remunerações onde se concentram as pessoas negras”. Nesse sentido, mulheres e negras sofrem dupla discriminação, de acordo com a autora.

Realizou-se um agrupamento do rendimento domiciliar *per capita* das mulheres por faixas de renda (Tabela 7) e as informações geradas não permitiram conclusões diferentes daquelas já conhecidas: as mulheres de maior renda tendem a matricular seus filhos nas instituições particulares e as instituições públicas eram equipamentos mais utilizados pelas crianças procedentes de lares com baixa renda.

TABELA 7

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS MULHERES RESIDENTES NO ESTADO DE SÃO PAULO, MÃES DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS, POR FAIXA DE RENDA DOMICILIAR PER CAPITA, SEGUNDO A FREQUÊNCIA DOS FILHOS EM INSTITUIÇÕES DE EI

RENDA DOMICILIAR PER CAPITA (SALÁRIO MÍNIMO)	MULHERES COM FILHOS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE		
	EI PÚBLICA	EI PARTICULAR	NÃO FREQUENTA EI
Até 0,5	31	6	33
De 0,5 a 1,0	38	13	35
De 1,0 a 2,0	24	27	21
Maior que 2,0	7	54	11
Total	100	100	100

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Mediante dados da Tabela 7, verifica-se o expressivo percentual (cerca de 70%) de mulheres cujos filhos não frequentam EI estarem inseridas em lares cujo rendimento domiciliar *per capita* era menor ou igual a um salário mínimo. Tal situação carece de estudo no sentido de identificar os motivos pelos quais as crianças desse grupo de mulheres não estão vinculadas a nenhuma instituição de EI. Como hipótese, além da opção familiar, ressalta-se o grande déficit de vagas para crianças de zero a três anos, sobretudo nos grandes centros urbanos.

Em relação à vida profissional, identificam-se também diferenças significativas. Conciliar a vida doméstica com a profissional, conforme os estudos na área de gênero, tem sido um desafio para as mulheres, fundamentalmente para aquelas que possuem filhos pequenos (SORJ, 2004).

Investigando o perfil das famílias cujos filhos frequentavam a EI em 2001, portanto quando as crianças de seis anos ainda estavam matriculadas nessa etapa da educação, Sorj verifica que:

Em cerca de 39% dos domicílios brasileiros, as crianças com até 6 anos estão em creche ou pré-escola. Nesses domicílios a renda familiar *per capita* é cerca de 50% maior que os domicílios onde as crianças não estão em creche. As mães de crianças em creche têm uma taxa de participação no mercado de trabalho maior que as mulheres cujos filhos não estão em creche ou pré-escola. Essas mães conseguem trabalhar uma hora e meia a mais em relação as que trabalham, mas os filhos estão em casa. Também recebem salários 55% superiores. Evidencia-se que a creche é um mecanismo eficiente na conciliação de família e trabalho, tendo em vista que além de possibilitar às mães trabalharem, permite uma melhor inserção delas no mercado de trabalho. (2004, p. 50)

Sorj (2004) aferiu a importância da EI, fundamentalmente, para as famílias de baixa renda, uma vez que o acesso a creches e pré-escolas tinha peso maior nessa categoria que nas famílias com renda superior, em termos de melhoria salarial e participação das mulheres no mercado de trabalho.

Atentando-se para a ocupação das mulheres residentes no estado de São Paulo, mães de crianças de zero a três anos, verifica-se que praticamente a metade delas trabalhava exercendo apenas uma atividade profissional (Tabela 8).⁴

A informação que os filhos de 80% das mulheres que não estavam ocupadas profissionalmente não frequentavam instituições de EI permite indicar a possível relação entre matrículas em EI para crianças de zero a três anos e trabalho materno. Em contrapartida, notou-se que, entre os grupos de mulheres com uma ou mais ocupações, esses percentuais foram inferiores a 60% (58% e 48%, respectivamente).

Cabe ainda ressaltar que enquanto cerca de 43% das mães do grupo que não tinham filhos matriculados na EI tinham pelo menos uma ocupação profissional, nos demais grupos de mulheres com filhos em instituições públicas ou particulares e com pelo menos uma ocupação esses percentuais foram iguais ou superiores a 65%.

4

A Tabela 8 indica se a mulher trabalha ou não e se possui uma, duas ou mais ocupações profissionais. Verifica-se que apenas 2% do total de mulheres com filhos de zero a três anos estavam envolvidas com dois ou mais trabalhos e é provável que grande parte dessas mulheres esteja em ocupações com nível de precariedade maior. Essa tabela apresenta duas linhas de porcentagens para cada uma das categorias profissionais: a primeira indica a porcentagem de cada categoria profissional em relação à frequência dos filhos em instituições de educação infantil e sua leitura deve ser feita horizontalmente. A segunda linha refere-se à porcentagem das categorias de ocupação profissional em relação às outras, em cada uma das categorias de frequência dos filhos em instituições de educação infantil, o que significa, por exemplo, que 21% das mulheres com filhos de zero a três anos tinham seus filhos em instituição pública, sendo que 35% não estavam trabalhando, 63% estavam em um emprego e 2% possuíam duas ou mais ocupações.

TABELA 8

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS MULHERES RESIDENTES NO ESTADO DE SÃO PAULO, MÃES DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS, SEGUNDO A OCUPAÇÃO PROFISSIONAL E A FREQUÊNCIA DOS FILHOS EM INSTITUIÇÃO DE EI

OCUPAÇÃO PROFISSIONAL	EI PÚBLICA	EI PARTICULAR	NÃO FREQUENTA	TOTAL
Não tinha	(15)	(05)	(80)	(100)
	35	22	57	48
Uma	(26)	(15)	(58)	(100)
	63	73	42	50
Duas ou mais	(26)	(26)	(48)	(100)
	2	4	1	2
Total	(21)	(10)	(69)	(100)
	100	100	100	100

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Entretanto, a expansão das vagas na EI tem contemplado de forma restrita as famílias mais pobres em que as mães ou não trabalham ou encontram-se em ocupações bastante precárias, conforme já observado nos estudos de Montali (2012, 2013). Segundo Sorj (2004), 35% das mulheres chefes sem cônjuge e com pelo menos um filho dependente não tinham emprego com carteira de trabalho assinada.

Esses empregos são considerados os de menor qualidade que o mercado de trabalho oferece. Essas ocupações não são reguladas pela legislação trabalhista e benefícios sociais não são garantidos, mas em muitos casos os horários, devido à maior informalidade, podem ser mais flexíveis, permitindo conciliar o trabalho com a vida doméstica. Para a mesma estrutura familiar, mas com a presença de parentes, esse percentual cai para 29%, o que nos faz supor que a presença de parentes permite uma inserção ocupacional de melhor qualidade. (SORJ; FONTES; MACHADO, 2007, p. 591)

Conclui-se, dessa forma, a existência da necessidade de a mulher ocupar postos de trabalho mais precários, com jornadas menores, para poder conciliar trabalho e vida familiar. Além disso, as mães de crianças em creche ou pré-escola têm taxa maior de participação no mercado de trabalho, conseguem trabalhar uma hora e meia a mais em relação às mães que trabalham, mas cujos filhos estão em casa, e recebem salários 55% superiores (SORJ, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise reafirma fenômenos sociais já constatados de longa data, evidenciando que os problemas persistem e que as políticas sociais, em particular a educacional, têm papel importante como mecanismo de atenuação dos

efeitos da desigualdade, pois a falta de acesso à EI contribui para a reprodução de situações de pobreza e de vulnerabilidade social.

Os dados do Censo Demográfico de 2010 permitem verificar que a grande maioria (69%) das mulheres residentes no estado de São Paulo e com filhos de zero a três anos não tem seus filhos matriculados em unidades de EI, seja ela creche ou instituições equivalentes. Ainda que a matrícula de crianças nessa faixa etária não seja obrigatória e considerando que seja opção da família matricular ou não seu filho em uma instituição de EI para crianças de zero a três anos, não se pode perder de vista que o acesso ainda é muito restrito, sobretudo para as populações com menor poder aquisitivo, devido à escassez de vagas oferecidas pelo poder público.

Ao analisar-se o acesso em termos de frequência a instituições públicas e instituições particulares, nota-se que as diferenças entre as mulheres por idade, raça/cor, arranjo familiar, renda e profissão acentuam-se, indicando que a questão econômica é aspecto decisivo. O fator econômico parece permear o acesso a políticas de EI: a maior concentração de filhos de mulheres pretas e pardas que frequentam a EI está nas instituições públicas; a renda *per capita* de mães negras e pardas cujos filhos estão nas instituições particulares é bem inferior à renda das mães brancas; mães cujos filhos estão nas instituições particulares são as que possuem nível de instrução maior e o exercício de uma atividade profissional está associado à frequência dos filhos em instituições de EI. Destaca-se que a EI, corroborando os estudos de gênero, vem a ser um mecanismo eficaz para a promoção do equilíbrio entre demandas do trabalho e família, resultando, especialmente para a mulher, em oportunidade para sua inserção produtiva. E a falta de uma estrutura familiar ou doméstica que possibilite à mulher exercer sua força de trabalho e atendimento restrito acaba por exercer pressão sobre os sistemas educacionais, uma vez que há mulheres que necessitam de vagas públicas para seus filhos, conforme já explicitados em estudos (MONTALI; LIMA, 2008; SORJ, 2004).

Faltam políticas que favoreçam a conciliação entre a vida doméstica e o trabalho, entre elas as de EI. Os dados permitem afirmar que as políticas de EI são aliadas importantes no quadro das políticas sociais, uma vez que beneficiam as famílias mais pobres e favorecem o aumento da participação feminina no mercado de trabalho, fato já observado nas pesquisas (SORJ, 2004).

As políticas de EI, que são direito social previsto na carta constitucional, têm papel importante para assegurar às mulheres, em particular, sua inserção no mercado de trabalho com melhores condições de remuneração, disponibilidade de mais horas de trabalho, formalização do contrato de trabalho e não precariedade (MONTALI; LIMA, 2013), além de assegurar à criança um espaço adequado para seu pleno desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e social.

Nesse sentido, a expansão de vagas na EI, especialmente nas creches, contribuiria para a efetividade das políticas de proteção social, uma vez que o acesso à EI está associado a uma melhor situação socioeconômica das famílias. A análise, portanto, reafirma fenômenos referentes a desigualdades sociais que se aprofundam nas relações de gênero e raça/cor, explicitando essas diferenças em termos do acesso a instituições de EI. No entanto, destaca-se que, ainda que as questões de raça/cor sejam importantes, a renda das famílias parece ser o fator preponderante para que as desigualdades se reproduzam e se acentuem quando analisadas variáveis relacionadas à raça/cor e acesso à EI. Diante da análise desses dados, questiona-se sobre a forma como a educação tem se distanciado das demais políticas sociais, especialmente da assistência social, buscando afirmar sua especificidade mediante a compreensão fragmentada de sua área de atuação. Esse fenômeno é evidente na EI, que dissocia as dimensões do educar e do cuidar e conclama que as unidades de EI são educacionais e não assistenciais, como se a assistência não tivesse seu papel no desenvolvimento infantil.

De origem latina, a palavra “assistência” significa estar junto a ou estar em grupo. É uma ação que converge com a educação, na medida em que educar, muito além de promover a aquisição de conhecimentos sistematizados, é estimular os vínculos sociais, é garantir que as novas gerações desenvolvam comportamentos que são próprios de sua cultura. A educação é um processo coletivo, uma forma de relação social entre gerações de idades diferentes, que não se dá em contraposição à assistência. Na verdade, acredita-se que o esforço da educação infantil deveria ser o de não se distanciar da assistência, para afirmar seu caráter educativo, mas o que promover a ampliação desse vínculo de forma que outros níveis de ensino também fossem imbuídos dessa concepção. Acredita-se nisso, não somente porque, no ensino fundamental, também há crianças – as quais muitas vezes são esquecidas por aqueles que defendem a educação infantil – mas porque os jovens também precisam do acompanhamento das gerações mais velhas e de se sentir acolhidos nos ambientes escolares. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 33, grifos dos autores)

Há um equívoco histórico na ideia de que a EI, atualmente, é educacional, e antes era assistencialista, porque as instituições de EI sempre tiveram um propósito educacional. Além disso, a educação, se pensada na perspectiva humanista, compromete-se com as condições reais de vida dos seres humanos e se contrapõe aos fenômenos que impedem sua emancipação, como a desigualdade social, as formas de discriminação e

de subalternização, o que significa que educar é um processo mais amplo e não se contrapõe às práticas de cuidados e assistência.

Destaca-se que reafirmar o vínculo entre educação e assistência não significa que a EI deva ser assistencialista:

O assistencialismo, como termo vulgar, remete a práticas clientelistas e personalistas, em que os direitos sociais são encobertos por políticas que insinuam o valor da retribuição, situando as relações de ordem pública na esfera privada, ou seja, é uma forma preconceituosa de conceber o atendimento em educação infantil, quando se trata do segmento mais pobre da população. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 34)

Sendo assim, defende-se que a valorização do trabalho educativo está justamente na complexidade que a educação representa para a formação do ser humano e, para se firmar como educação, é preciso, entre outros aspectos: a) romper com as fronteiras setorializadas, porque as condições de vida dos alunos e crianças relacionam-se com as experiências que eles têm no seu percurso escolar; b) superar o dualismo simplista de educação *versus* assistência, porque o atendimento assistencial promove também o desenvolvimento humano, e c) pensar a educação para além das fronteiras escolares, buscando compreender seu potencial e os obstáculos que enfrenta num quadro mais amplo das relações sociais.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, B. M.; FERREIRA, V. (Org.). *Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres*. SOS CORPO Instituto Feminista para a Democracia; Instituto Patrícia Galvão – Recife: SOS Corpo, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 23 dez. 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2006.

BRUSCHINI, M. C.; RICOLDI, A. M. Família e trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 93-123, jan./abr. 2009.

CAMPOS, M. M. Educação e políticas de combate à pobreza. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 183-191, set./dez. 2003.

CAMPOS, M. M. M. Educação Infantil: conquistas e desafios. In: ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Reescrevendo a educação*. Propostas para um Brasil Melhor. São Paulo: Ática, 2008. p. 91-104. Disponível em: <<http://oei.es/pdfs/reescrevendo.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2014.

- CAMPOS, M. M.; COELHO, R.; CRUZ, S. *Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995.
- CAMPOS, M. M. et al. *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa: relatório final*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010.
- CAMPOS, M. M. et al. *A gestão da educação infantil no Brasil: relatório final*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2012.
- CAMPOS, R. F. “Política pequena” para as crianças pequenas. Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 81-236, jan./abr. 2012.
- CÓCO, V. Gestão na educação infantil: os processos de escolha dos dirigentes das instituições. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 24.; CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2009. Vitória, ES. *Anais...* Niterói, RJ: ANPAE, 2009. p. 1-18.
- FÜLLGRAF, J. B. G. *A infância de papel e o papel da infância*. 2001. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- HAMMARBERG, T. The convention on the rights of the child and the industrialized countries. In: EKBERG, K.; MJAAVATN, P. E. (Ed.). *Children at risk: selected papers*. Norway: The Norwegian Centre for Child Research, 1993. p. 296-306.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 12 mar. 2013.
- KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 1999.
- KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). *Educação infantil e sociedade*. Questões contemporâneas. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012. p. 21-56.
- LEONE, E. T. *O perfil dos trabalhadores e trabalhadoras na economia informal*. Brasília: OIT, 2010. 34 p. Documento de Trabalho nº 3.
- MONTALI, L. Desigualdades de gênero no mercado de trabalho e as políticas sociais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 18., 2012, Águas de Lindoia. Águas de Lindoia: ABEP, 20 a 24 de nov. 2012, p. 1-15.
- MONTALI, L. A divisão sexual do trabalho e a desigualdade no mercado de trabalho segundo gênero: implicações para a superação da pobreza. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS DO TRABALHO, 7., 02-05 de julho 2013, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ALASP, 2013. Disponível em: <<http://congressoalast.com/wp-content/uploads/2013/08/213.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2014.
- MONTALI, L.; LIMA, M. T. de. Família, pobreza e acesso a programas de transferência de renda nas regiões metropolitanas brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 211-231, 2008.
- MONTALI, L.; LIMA, M. T. de. A divisão sexual do trabalho e a desigualdade no mercado de trabalho segundo gênero: implicações para a superação da pobreza. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS DO TRABALHO: O TRABALHO NO SÉCULO XXI. MUDANÇAS, IMPACTOS E PERSPECTIVAS, 7., 2013. Campinas, 2 a 5 de julho 2013. *Anais...* Campinas: NEPP, 2013. p. 1-15.
- ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processo de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, maio/ago. 1999.

SORJ, B. *Trabalho e responsabilidades familiares: um estudo sobre o Brasil: relatório final*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SORJ, B. Arenas de cuidado nas interações entre gênero e classe social no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 478-491, maio/ago. 2013.

SORJ, B.; FONTES, A.; MACHADO, D. C. Políticas e práticas de conciliação entre família e trabalho no Brasil: issues and policies in Brazil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 573-594, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000300004>>. Acesso em: jun. 2016.

FABIANA SILVA FERNANDES

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil
fsfernandes@fcc.org.br

NELSON GIMENES

Pesquisador da Fundação Carlos Chagas; professor da Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP –, São Paulo, São Paulo, Brasil
ngimenes@fcc.org.br

JULIANA DOS REIS DOMINGUES

Professora da Prefeitura Municipal de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil
juliana.uabitapevi.ped2@gmail.com

ANEXOS

TABELA A

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS MULHERES RESIDENTES NO ESTADO DE SÃO PAULO, MÃES DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS, POR FAIXA DE RENDA DOMICILIAR PER CAPITA, SEGUNDO A FREQUÊNCIA DOS FILHOS EM INSTITUIÇÕES DE EI E SUA POSIÇÃO NO ARRANJO FAMILIAR

RENDA DOMICILIAR PER CAPITA (SALÁRIOS MÍNIMOS)	FILHOS DE ZERO A TRÊS ANOS NÃO MATRICULADOS EM EI %			FILHOS EM EI PÚBLICA %			FILHOS EM EI PARTICULAR %		
	CHEFE DE FAMÍLIA	OUTRO	TOTAL	CHEFE DE FAMÍLIA	OUTRO	TOTAL	CHEFE DE FAMÍLIA	OUTRO	TOTAL
Até 0,5	54	31	33	36	31	31	17	5	6
De 0,5 a 1,0	30	35	34	40	38	38	25	12	13
De 1,0 a 2,0	13	22	21	20	24	24	27	26	26
Maior que 2,0	4	13	12	4	7	7	31	58	56
Total	92.239	908.686	1.000.925	14.251	292.890	307.141	13.218	144.081	157.299

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

TABELA B

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS MULHERES RESIDENTES NO ESTADO DE SÃO PAULO, MÃES DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS, POR CATEGORIA DE EMPREGO, SEGUNDO A FREQUÊNCIA DOS FILHOS EM INSTITUIÇÕES DE EI E SUA POSIÇÃO NO ARRANJO FAMILIAR

CATEGORIA DE EMPREGO	FILHOS DE ZERO A TRÊS ANOS NÃO MATRICULADOS EM EI %			FILHOS EM EI PÚBLICA %			FILHOS EM EI PARTICULAR %		
	CHEFE DE FAMÍLIA	OUTROS ARRANJOS FAMILIARES	TOTAL	CHEFE DE FAMÍLIA	OUTROS ARRANJOS FAMILIARES	TOTAL	CHEFE DE FAMÍLIA	OUTROS ARRANJOS FAMILIARES	TOTAL
Não empregados	45	57	56	30	34	34	17	23	22
Empregados com carteira de trabalho assinada	30	24	25	46	41	42	50	47	48
Militares e funcionários públicos estatutários	1	2	2	2	2	2	6	5	5
Empregados sem carteira de trabalho assinada	16	8	9	18	15	15	11	7	7
Conta própria	7	7	7	4	7	7	12	13	13
Empregadores	0	1	1	0	0	0	2	4	4
Outros	1	1	1	0	1	1	0	1	1
Total	92.953	916.293	1.009.246	14.338	293.927	308.265	13.846	149.729	163.575

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

ARTIGOS

LA IDENTIDAD NEGADA: HISTORIA Y SUBALTERNIZACIÓN CULTURAL DESDE TESTIMONIOS ESCOLARES MAPUCHE¹

OMAR TURRA • DESIDERIO CATRIQUIR • MARIO VALDÉS

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de una investigación que tuvo como propósito indagar en experiencias escolares de personas mapuche, específicamente en sus significaciones respecto de la historia enseñada en su formación escolar. La investigación socioeducativa se desarrolló en perspectiva histórica, utilizando la revisión documental como técnica de producción de información y el análisis de contenido como procedimiento para reducir y categorizar la información relevante. Los resultados muestran experiencias de agravio y discriminación en la historia enseñada, así como expresiones de resistencia a sus construcciones discursivas, todas manifestaciones que permiten comprender el rol estratégico de la historia como disciplina escolar, en el proceso de escolarización, para la construcción de hegemonía/subalternización en el contexto interétnico mapuche/no mapuche.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA • IDENTIDAD • ALUMNOS • CULTURA MAPUCHE

THE DENIED IDENTITY: HISTORY AND CULTURAL SUBALTERNIZATION FROM MAPUCHE STUDENTS' TESTIMONIES

ABSTRACT

This article presents the results of a research that explored the school experiences of Mapuche people, specifically as regards their significance for taught history in their schooling process. The socio-educational research was developed within a historical framework, employing archival review as an information-producing technique, and content analysis as a procedure to reduce and categorize the relevant information. Results show grievance and discrimination episodes in taught history, as well as expressions of resistance to the discursive constructions of the latter. These are all manifestations that cast light on the strategic role of history as a school subject, in the schooling process, to build hegemony/subalternization in the Mapuche/non-Mapuche interethnic context.

HISTORY INSTRUCTION • IDENTITY • STUDENTS • CULTURE MAPUCHE

¹ Esta publicación presenta resultados del proyecto de investigación Fondecyt n. 1151233, "La historia escolar en contextos interétnicos e interculturales: un estudio desde el sistema escolar en contexto mapuche/no mapuche".

L'IDENTITÉ NIÉE: HISTOIRE ET SUBALTERNISATION CULTURELLE, À PARTIR DE TÉMOIGNAGES D'ÉTUDIANTS MAPUCHE

RÉSUMÉ

Cet article présente résultats d'une recherche dont le but a été d'analyser des expériences scolaires de personnes mapuche, plus particulièrement en ce qui concerne leur rapport à l'enseignement de l'histoire tout au long de leur formation scolaire. Cette étude socio-éducative s'est développée dans une perspective historique, en utilisant la révision des documents comme technique de production de l'information et l'analyse de contenu comme procédé afin de cibler et catégoriser les informations pertinentes. Les résultats montrent des expériences de grief et de discrimination dans l'enseignement de l'histoire aussi bien que des expressions de résistance à ses constructions discursives, des manifestations qui permettent de comprendre le rôle stratégique que l'histoire a joué comme discipline scolaire, dans le processus de scolarisation, pour la construction de l'hégémonie/subalternisation, à l'intérieur d'un contexte inter-ethnique mapuche/non mapuche.

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE • L'IDENTITÉ • ELÈVE • CULTURE MAPUCHE

A IDENTIDADE NEGADA: HISTÓRIA E SUBALTERNIZAÇÃO CULTURAL A PARTIR DE TESTEMUNHOS ESCOLARES MAPUCHE

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi o de indagar experiências escolares de pessoas mapuche, especificamente no tocante às suas significações com relação à história ensinada em sua formação escolar. A pesquisa socioeducativa foi desenvolvida a partir de uma perspectiva histórica, utilizando a revisão documental como técnica de produção de informação e a análise de conteúdo como procedimento para reduzir e categorizar a informação relevante. Os resultados mostram experiências de agravo e discriminação na história ensinada, bem como expressões de resistência às suas construções discursivas, todas elas manifestações que permitem compreender o papel estratégico da história como disciplina escolar, no processo de escolarização, para a construção de hegemonia/subalternização no contexto interétnico mapuche/não mapuche.

ENSINO DA HISTÓRIA • IDENTIDADE • ESTUDANTES • CULTURA MAPUCHE

ES DE PÚBLICO CONOCIMIENTO QUE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ES UN ÁMBITO educativo tan estratégico como polémico. Es por ello que a fuerza de cuestionamientos y debates curriculares se han levantado renovadas propuestas acerca del rol pedagógico e importancia del saber histórico como conocimiento escolar, superadoras de los propósitos nacionalistas primigenios que caracterizaron su enseñanza.

Las orientaciones curriculares actuales de la historia escolar, tanto en Europa como en América Latina, presentan propósitos formativos vinculados a la promoción de una ciudadanía democrática, al respeto de los derechos humanos, al desarrollo de habilidades cognitivas de indagación e interpretación de información, así como del pensamiento crítico y reflexivo (COX et al., 2009; TOLEDO; GAZMURI; MAGENDZO, 2010). También, en el contexto del reconocimiento de la multiculturalidad de las sociedades, las orientaciones curriculares promueven la valoración de la diversidad cultural como una forma de eliminar males sociales como el etnocentrismo y el racismo (PRATS; BARCA; FACAL, 2013), y la afirmación identitaria de las subjetividades escolarizadas.

Estos renovados propósitos formativos se corresponden con el reconocimiento de los derechos educativos y culturales de los pueblos originarios en América Latina, cuestión que pareciera augurar una nueva relación educativa entre el sistema escolar y las comunidades originarias respecto de la historia enseñada. Sin embargo, no se puede obviar aquel conocimiento educativo que ha planteado la distancia que existe entre

el currículum prescrito y el desplegado en el aula, y aquel que propone que el currículum es una construcción social y simbólica que surge de la interacción entre los diversos sujetos y actores educativos en sus contextos. Menos el que informa acerca de las tensiones y complejidades que conllevan los procesos formativos en espacios sociales y educativos interétnicos, dados los posicionamientos y epistemes diferenciadas que operan en estos contextos.

Más allá de las complejidades educativas enunciadas, en Chile la construcción de lo educativo e histórico en contexto mapuche se ha configurado en el marco de la conflictiva relación del Estado chileno con el pueblo originario, o para ser más preciso, en un contexto de relaciones interétnicas violentas y asimétricas. Ello nos permite levantar la hipótesis comprensiva que orienta el presente estudio: la historia como disciplina escolar en contexto interétnico mapuche/no mapuche promovió/promueve un discurso pedagógico que excede a una concepción tradicional de su enseñanza, configurando, más bien, procesos de exclusión y subalternización cultural que buscó/busca negar la identidad cultural originaria.

El artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo recuperar, en perspectiva histórica, testimonios de experiencias educativas en clases de historia de personas mapuches que asistieron a la escuela chilena en el contexto interétnico. Se recogen relatos escolares de educadores e intelectuales mapuche expuestos en fuentes escritas como Memorias de Titulación, artículos científicos, periódicos, entre otros, y en términos temporales comprende testimonios de mediados del siglo pasado y otros de data reciente. Es por tanto, una investigación documental, en perspectiva histórica y geográficamente situada en la Araucanía, en el territorio tradicional mapuche (región centro-sur de Chile).

MARCO TEÓRICO

HISTORIA Y FORMACIÓN DE IDENTIDAD

En un estudio referido a la función social de la historia, Florescano (2013) plantea que dotar de identidad a un pueblo, proveerlo de un relato común acerca del pasado y una memoria histórica formadora de sentidos compartidos, es la más antigua y constante función social de la historia. Para ello, la memoria histórica se encarga de delimitar el campo de la vida social propia, separándola de la vida de los “otros”. Aquello explicaría –según Florescano– el interés y atractivo por el relato histórico, así como la vasta y continua renovación de su audiencia.

Esta función también es expuesta por Villoro cuando estipula que “ninguna actividad intelectual ha logrado mejor que la historia dar conciencia de la propia identidad a una comunidad” (VILLORO, 1980, p. 44).

En el mismo sentido se puede leer la respuesta a la pregunta ¿para qué se estudia la historia?, planteada por el historiador británico Collingwood; su estudio –propone– es una indagación acerca del significado de la vida individual y colectiva de los seres humanos a través del tiempo.

Pareciera ser que la historia constituye una eficaz herramienta para hacernos partícipe de una comunidad de referencia y discriminar entre “nosotros” y los “otros”. No obstante, la historia entendida como disciplina científica excede con creces, en la actualidad, a las preocupaciones identitarias primigenias, cuestión que se refleja en la ampliación del orden temático de estudio, en la emergencia de nuevos sujetos históricos e identidades socioculturales, y en la propia complejidad con que se estudia y discute el concepto de identidad. El rezago se presenta más bien en la historia enseñada o en su versión escolar.

Un rasgo distintivo de las sociedades actuales es su carácter multiétnico, dada la coexistencia en un mismo espacio socio-territorial de diferentes grupos étnicos que dan origen a relaciones interétnicas e interculturales. Las primeras se refieren a las relaciones entre grupos que se diferencian y reconocen en su identidad étnica, en sus sistemas simbólicos como la lengua y la religión, entre otras; las segundas involucran relaciones e interacciones entre grupos humanos diferentes, donde se entrecruzan sistemas simbólicos generando transformaciones culturales entre los grupos que se relacionan (LOSLIER, 1997). Estas nuevas configuraciones sociales, así como el reconocimiento de la diversidad cultural y la presencia de la alteridad en la escuela, interpelan la matriz monocultural/eurocéntrica de la historia escolar, cuestión que para Rodríguez Ledesma (2009) conlleva una necesaria renuncia a los viejos y consolidados conceptos, nociones y periodizaciones, universalismos y nacionalismos para dar espacio a la construcción de una historia escolar abierta a diversas voces y saberes educativos, de manera que otras identidades culturales presentes en la escuela puedan visibilizarse y/o emerger de los procesos formativos.

IDENTIDAD NACIONAL Y SUBALTERNIZACIÓN CULTURAL

La investigación acerca de la historia enseñada ha evidenciado el rol privilegiado que cabe a esta disciplina escolar en la formación de identidades patrias, en el contexto de la conformación de los sistemas educativos nacionales. Quienes, desde el currículo prescrito, asumen una concepción tradicional de su enseñanza, proponiendo como objetivos educativos de la historia escolar la formación de ciudadanos impregnados de amor a la patria, cultos y respetuosos de las instituciones,

autoridades y las leyes (GOJMAN, 2001; CARRETERO, 2007; TOLEDO; GAZMURI; MAGENDZO, 2010).

Este discurso pedagógico de la historia se construyó, como política educativa estatal, en base a un repertorio de imágenes heroicas e instalación de jerarquías que recreaban la trayectoria patria y una representación del pasado social como constitutiva de una “comunidad cultural” y tuvo como propósito explícito interiorizar en las cohortes estudiantiles el sentido de pertenencia a una nación, una cultura común y a un orden estatal (TURRA-DÍAZ, 2015).

Empero, la historia en su registro escolar aún promueve un relato común del pasado, como plantea Carretero (2007), predominando en ella objetivos románticos que guardan una íntima vinculación emotiva con los símbolos y los relatos de identidad nacional, siendo los objetivos de orden cognitivo y de pensamiento crítico relegados a un segundo plano. Se trata de una narrativa que tiene como finalidad educativa prioritaria la proyección “de una imagen positiva, triunfal, progresista” de la historia nacional, para de esta manera formar ideológicamente a las nuevas generaciones a través de la escuela (CARRETERO, 2007, p. 38).

Por su parte, la historia de la educación ha visibilizado la estrecha relación entre el surgimiento del Estado Liberal, la escolarización y la enseñanza de la historia, así como su rol estratégico en la invención de la comunidad nacional. Ello significa que las múltiples identidades que se producen en el entramado de lo social y cultural son sometidas a una con pretensión de totalidad y hegemonía, como es el caso de las identidades nacionales que se promueve en el seno de las sociedades modernas. Una comunidad nacional “imaginaria e imaginada”, en términos de Anderson (1993), puesto que buena parte de los sujetos que la componen no se conocen entre sí, y solo reconocen a los otros nacionales en la medida que portan una imagen de pertenencia común, construida tempranamente en el sistema escolar. En esta perspectiva, nación e identidad nacional se configuran como una realidad construida, «objetivada», y en contenido de la socialización del individuo.

Evidentemente, esta lógica de construcción de comunidad operó/opera en base a una dialéctica de inclusión/exclusión que, para el caso de América Latina, determinó que los pueblos originarios adquieran la calidad de “otros”. En este propósito, la historia escolar despliega un especial protagonismo en la producción y difusión de un conocimiento histórico de cuestionable científicidad, que promueve una representación devaluada de las formas culturales de los pueblos originarios por medio de distorsiones, estereotipos y caricaturización de sus modos de vida (AMAN, 2010), expresiones que dan cuenta, abiertamente, de un racismo discursivo (VAN DIJK, 2007).

Como contrapartida y consecuencia de la hegemonía discursiva, se instituyó un proceso de subalternización cultural, en términos de

Guha (1988, 1996), en donde el subalterno se ubica en un espacio marginal del desarrollo histórico y desde una posición subordinada. Para el caso, la subalternidad debe entenderse como atributo de la subordinación, siendo la identidad del subalterno la negación.

Este proceso es el que han vivido los pueblos originarios, como consecuencia del menoscabo e inferiorización de sus formas de vida proyectados por el discurso histórico, que niega la construcción de identidad social y cultural a través de los procesos formativos escolares.

El reconocimiento y oficialización de los derechos educativos de los pueblos originarios buscan superar la dialéctica de negación del “otro” indígena en los procesos formativos escolarizados y con ello, nuevamente, la enseñanza de la historia adquiere un rol privilegiado en la conformación de subjetividades abiertas e interculturales. No obstante, todo proceso que busque construir nuevos sentidos en la enseñanza de la historia en contextos interétnicos implica historizar su propio despliegue, relevar sus discursos y sus propósitos formativos. También implica reconocer los posicionamientos étnicos, las experiencias y trayectorias educativas, que permitan develar la violencia cultural y las asimetrías que se proyectaron en el espacio interétnico y que constituyen el corpus simbólico que portan los sujetos que habitan estos espacios.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló desde una metodología de investigación histórica, por cuanto su información fundamental se generó desde la revisión documental. Para el caso, nos servimos de diversos trabajos que contienen testimonios de personas mapuches, ya sea como relatos directos en sus propios escritos (Memoria de Título, escritos de divulgación) o de entrevistas recogidas por otros autores en artículos científicos.

También se utilizó el estudio documental de Foerster y Montecino –*Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)* (1988)–, que recoge testimonios contenidos en la prensa local, el “Diario Austral de Temuco”. De los documentos de época se seleccionaron testimonios y declaraciones que aportan al objetivo del estudio, y que permitieron configurar las categorías de demandas levantadas.

La concentración de significados comunes expresa las categorías o unidades de análisis y de ellas se presentan los relatos más representativos como sus resultados.

RESULTADOS

DE AGRAVIOS Y DISCRIMINACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Uno de los primeros relatos de experiencia en la enseñanza de la historia en escuelas de la Araucanía es aquel que expone la educadora Zenobia Quintremil en su Memoria de titulación como profesora normalista, el año 1948:

Ninguna profesora en ninguna clase de historia, siquiera en cumplimiento de un deber estricto, hizo notar que la raza chilena es el producto lógico del choque tremendo, que se prolongó por tres siglos, de dos razas formidables: la española y la araucana, la conquistadora y la inconquistada... No abrigo el rencor ni mucho menos el odio. Por el contrario, desde aquí, desde estas líneas que acaso permanecerán ignoradas, perdono todas las ofensas y agravios que me han inferido y que, indudablemente, han debido sufrir quienes llevan la noble y limpia sangre de la raza araucana. (FOERSTER; MONTECINO, 1988, p. 269)

El testimonio da cuenta de los padecimientos que desde la historia escolar se profería al estudiantado mapuche a causa de una enseñanza que buscaba, a fuerza de agravios y ofensas, inculcar la inferioridad de la cultura del pueblo originario y con ello legitimar el papel subordinado que le correspondía en el contexto de la sociedad chilena a la que debía asimilarse, a través de la acción educativa de la escuela. También, la adopción de una identidad social y racial promovida desde la cultura hegemónica, la de araucano y de raza araucana, que un sector de la sociedad originaria asumió acríticamente, especialmente los de mayor escolarización de aquella época.

Los contenidos de enseñanza estaban cruzados por representaciones y estereotipos que recogían los conceptos e ideas levantadas por la historiografía decimonónica y aquella que se estaba forjando en el siglo XX, instituyéndose abiertamente en expresiones discriminatorias para el estudiantado, como testimonia el siguiente relato escolar de mediados de aquel siglo:

Pero en cuanto a la educación que entregaban en ese tiempo era de que, referente a los mapuches, nos enseñaban a nosotros de que los indios eran semisalvajes y por lo tanto se vestían con pieles y comían la carne, que sé yo, semisancochada, y andaban descalzos y todo ese tipo de cosas, entonces como que éramos un pueblo muy retrasado según lo que nos educaban a nosotros en ese colegio. (POBLETE, 2003, p. 60)

El relato evidencia una narrativa histórica cargada de representaciones sociales estereotipadas que, como efecto mínimo, provocaba en el estudiantado mapuche una experiencia de discriminación percibida, pero que a largo plazo se constituye en un factor clave en la desvalorización cultural y conformación de identidades estigmatizadas. Asimismo, se pone en evidencia la identidad genérica asignada a la población originaria “Latinoamericana”, la de indio, proyectada hasta décadas recientes.

La historia enseñada en las escuelas de la Araucanía comprendía conceptos, denominaciones e imaginarios respecto del pueblo mapuche que tensionaban la identidad cultural de los jóvenes aprendices, pues se trataba de un lenguaje ajeno y ofensivo para con su cultura y sociedad de referencia, como lo expresa una reconocida académica mapuche al recordar su paso por la escuela:

Cuando a los 10 años salí de mi comunidad a estudiar al pueblo, sentí el peso de otro lenguaje que caía sobre mí y que me marcó profundamente. En las clases de historia [...] se repetían las palabras india, indio o araucano y se decía que ya no existíamos... Yo escuchaba callada en la sala, sentía culpas de ser y de estar allí; tenía conciencia de ser mapuche porque de mis padres aprendí ese orgullo, pero en la escuela vivía con profunda tristeza y soledad esta condición. (Entrevista a Elisa Loncon, 2011)

En general, los relatos dejan de manifiesto experiencias de agravio y sufrimiento en el aprendizaje de historia, por cuanto se promovía una enseñanza que degradaba las formas culturales tradicionales mapuche y abiertamente declaraba extinto e inexistente a este pueblo originario. Esto ocurría en un tiempo, segunda mitad del siglo XX, en que las políticas públicas educacionales intensificaron la cobertura educacional en el contexto interétnico y la obligatoriedad de la enseñanza exigía a las familias mapuches a enviar a sus hijos e hijas a la escuela chilena que se expandía en la Araucanía. Desde el punto de vista formativo, la historia enseñada tuvo su interés principal en generar aprendizajes actitudinales, en la adquisición de valores y sentimientos vinculados a la chilenidad a la cual debían incorporarse.

Si bien las reformas curriculares de fines de los noventa introdujeron orientaciones de enseñanza de la historia tendientes a reconocer la diversidad cultural, investigaciones recientes en historia escolar recogen testimonios que muestran una persistencia de situaciones de discriminación étnica en las prácticas de enseñanza, como expresa un relato de un estudiante perteneciente a la identidad territorial mapuche-pewenche:

Yo soy hablante de chedungun... esas cosas que pasan en historia, como por ejemplo, ya mataron a un indígena, a mí me empieza a dar rabia una cosa así... creo que hay muchas contradicciones entre chilenos y nosotros, la clase de historia para mí sería mejor, yo la dejaría de lado, porque empiezan como a discriminarse... me da mucha rabia que me digan indígena, prefiero que me digan mapuche o pewenche, pero indígena, lo escuchamos mucho en la clase y uno tiene que guardarse la opinión. (PARRA; PICHÍÑUAL, 2012, p. 27)

DE CRÍTICAS Y RESISTENCIA A LA HISTORIA ENSEÑADA

La narrativa histórica degradadora de la imagen del pueblo mapuche no resultó indiferente para los profesores y jóvenes intelectuales de la etnia que egresaban del sistema educativo chileno por lo que, tempranamente, levantaron sus voces para denunciar esta anomalía educativa. Así, la organización Juventud Moderna Araucanía, por acuerdo de una asamblea efectuada el año 1943, en Temuco, expresaba como una de sus peticiones:

Que las autoridades educacionales tomen medidas tendientes a rectificar los errores de la historia, que han contribuido a menoscabar la dignidad del pueblo aborigen. (FOERSTER; MONTECINO, 1988, p. 272)

Los errores de la historia se refieren a la proliferación de discursos e imaginarios levantados desde diversos estudiosos sociales, que promovían una representación de la Araucanía y sus habitantes ancestrales en base a una dialéctica excluyente, en donde lo mapuche se asociaba con la barbarie. Importante rol cabe a la historiografía decimonónica en la construcción de esta narrativa degradadora del pueblo mapuche, en particular a dos de sus máximos exponentes, Vicuña Mackenna y Barros Arana, quienes desde una concepción positivista de la historia categorizaron a la población mapuche como seres de segunda categoría, presentándolos como peligrosos salvajes o en el mejor de los casos como indómitos bárbaros (BELLO, 2004; CHIHUAILAF, 2012). También la obra del ensayista y educador Tomás Guevara se esfuerza en demostrar, con pretensión de científicidad, la “mentalidad pre-lógica” que caracterizaría a este pueblo, situación que hacía del todo justificable la ocupación de su territorio y la incorporación de sus habitantes originarios a la civilización representada por la sociedad chilena (SALAS, 2009).

Por cierto, la narrativa historiográfica que configuró una imagen degradada del pueblo mapuche se instituyó como hegemónica y, prontamente, transitó hacia el campo educativo, oficializándose como contenido de enseñanza de la historia escolar, encubriendo con ello otro fenómeno histórico: la ocupación violenta del territorio mapuche por parte del estado chileno. El crítico testimonio de un reconocido ensayista mapuche ilustra esta suerte de tradición discursiva en la enseñanza de la historia:

La Pacificación de la Araucanía, señor Presidente, nos ha costado mucho mosto, mucha música y poca pólvora. La frase corresponde al general Cornelio Saavedra, el gran artífice de la ocupación del territorio mapuche en la segunda mitad del siglo XIX. La escuché por primera vez a los 14 años, en mi primer año de secundaria y de boca de un profesor de historia tan adicto a las frases célebres

como desinformado. Tras siglos de guerra con España, los araucanos finalmente aceptaron el llamado de la civilización y el progreso. Y en la cumbre del cerro Ñielol, en una jornada histórica, sellaron con las autoridades chilenas la paz definitiva... Huelga decir que la versión de mi abuelo Alberto era completamente distinta. Él, que había pasado media vida en tribunales reclamando inútilmente tierras usurpadas, sabía que de mosto y música el arribo chileno había tenido bastante poco. Y si mucho de pólvora. Y de saqueos. Y corridas de cerco. (CAYUQUEO, 2010)

En el contexto de las actuales demandas educativas del pueblo mapuche, promovidas desde un enfoque de derechos educativos y culturales de los pueblos originarios, la persistencia de discursos nacionalistas y racistas en la enseñanza de la historia, que actualiza antiguas ideologías y prácticas socioeducativas, parece no ser tolerada por las nuevas generaciones de mapuches y, más aún, se avanza en evidenciar la desconexión existente entre la historia enseñada y la historia vivida por la comunidad, como se puede leer en el testimonio citado.

Al mismo tiempo, emergen voces de educadores e intelectuales mapuches que reclaman para las nuevas generaciones de estudiantes indígenas el derecho de acceder a su patrimonio histórico-cultural en el sistema escolar, a formarse con sus propias narrativas históricas. Aquello implica colocar en cuestión y manifestar su resistencia a una enseñanza de la historia de orden monocultural, que excluye la episteme y la memoria histórica indígena de sus contenidos pedagógicos, como se puede leer en los párrafos siguientes:

Un joven me preguntaba por qué no se cuenta que del Biobío al sur era un país diferente que fue invadido en la historia de Chile. ¿Por qué no se cuenta eso en los libros de historia. Hoy día están apareciendo esas cosas, pero no intencionadas desde el estado, sino desde organismos internacionales que han dado a conocer los tratados. No es el país a través de los mismos colegios el que pueda impartir esta información porque, al fin y al cabo, esta información es dar a conocer un saber, un conocimiento. (NAÍN CURAMIL, 2014)

En Chile hay dos historias que caminan de forma paralela: la del pueblo chileno y la del pueblo mapuche, aunque ambas son tan importantes, nunca se han juntado [...] la historia mapuche y en general la de todos los pueblos indígenas no está en la educación formal, no está dentro de los libros de historia [...]. Pasarán muchos años para que un libro como Walinto² ingrese a la educación formal. Al final, quien cuenta la historia del pueblo mapuche es el pueblo chileno. (Entrevista a Graciela Huinao, 2012)

DISCUSIÓN

Una primera idea a discutir es la función social que asume el relato histórico escolarizado en el contexto interétnico. Es evidente que su propósito fundamental era la formación de subjetividades chileno-nacionales, por lo que lejos estaba una función social de la historia que aportara a la construcción de una identidad étnica que recogiera las formas culturales de la sociedad mapuche. La historia en la escuela interétnica tiene como responsabilidad chilenerizar a las cohortes estudiantiles mapuche/no mapuche a través de un relato que fomentaba la positiva valoración del pasado, presente y futuro de la trayectoria patria y que estaba por encima de cualquier diferencia étnica, cultural o lingüística. En este propósito, los escolares mapuche eran sometidos a una especie de coerción ideológica en la que, a fuerza de repetición y memorización, se esperaba que internalizaran los relatos heroicos, valores y normas que daban forma y contenido a la nación chilena. En esta perspectiva, la historia escolar se puede representar como una manifestación discursiva del colonialismo interno, tomando como referencia el potencial analítico del concepto acuñado por González Casanova (TORRES GUILLEN, 2014), en tanto configura y distribuye un conocimiento criollo-estatal que, por un lado, niega y barbariza las formas de ser y pensar del pueblo originario mapuche y, por otro, impone la tradición cultural europeo-occidental en cuya matriz se inscribiría –según el relato configurado– la trayectoria histórica de la chilenidad.

Un segundo aspecto a discutir se refiere a los agravios y la discriminación percibida por las subjetividades mapuche en su experiencia escolar. Claramente, ello es el reflejo de la violencia simbólica expresada en el relato histórico, que en su afán de negar y omitir todo aquello que no es útil a la formación de nacionales configura al mapuche como un “otro” cultural, aunque perteneciente a una sociedad extinta y/o, en el mejor de los casos, diluido en un proceso de mestizaje que invisibiliza su existencia contemporánea. Proclamar su desaparición como pueblo y cultura implicaba eliminar una amenaza para la homogeneidad cultural, pero a la vez genera una toma de conciencia del colonialismo en la persona mapuche, así como también una conciencia étnica-mapuche (DURÁN; CATRIQUIR; BERHO, 2011), pues visibiliza el antagonismo cultural y los estereotipos configurados respecto de la cultura originaria, cuestión que los lleva a levantar mecanismos de resistencia discursiva que se expresan en una resistencia a asumir la identidad chilena y de paso reivindicar la identidad cultural originaria.

El Estado Chileno, a través del proceso de escolarización en la Araucanía, desplegó procesos de dominación cultural en los que la enseñanza de la historia viene a cumplir un papel fundamental en la construcción de identidad nacional en un contexto de diferencia étnica

y cultural. Por lo mismo, actuó como un potente dispositivo simbólico generador de procesos de exclusión y subalternización cultural.

Desde la historización de la enseñanza de la historia es posible aportar a la transformación de una historia escolar, concebida como dispositivo curricular de construcción de hegemonía étnico-cultural –los testimonios recientes nos llevan a sospechar que su enseñanza sigue anclada en lo fundamental en estos propósitos– hacia una historia escolar entendida como una operación discursiva y analítica que comprenda las diferencias culturales, sociales y étnicas desde una perspectiva intercultural, democrática y dialógica con las comunidades y los territorios. Lo anterior implica un escenario abierto para los sujetos mapuches y no mapuches a construir sus propios procesos de identificación con la nación y la comunidad. Dicho lo cual la enseñanza de la historia, en contexto interétnico, debiese entregar herramientas para que los sujetos tomen decisiones sobre un modo de ser, pensar y estar en un territorio determinado; esto implica propender a la creciente autonomía curricular de las comunidades en pro de establecer un diálogo con la escuela chilena, sin prejuicios ni pretensiones de superioridad y hegemonía. Es decir, una historia enseñada y construida desde lo mapuche, que fortalezca su propia historia, alimente la tradición cultural y se transforme en una herramienta de autonomía y control cultural, a la manera de Bonfil Batalla (1991). Por cierto, para aquello es relevante la presencia de un profesorado reflexivo capaz de cuestionar la naturalización de los saberes escolares, quien puede aportar a una enseñanza dialógica que resigne el sentido de los contenidos de su enseñanza y permita un abordaje pedagógico de las tensiones de las sociedades en contacto y de la propia sociedad chilena.

CONCLUSIONES

La trayectoria de la enseñanza de la historia en la educación chilena ha estado orientada fundamentalmente a la formación de un tipo ideal nacional que ha consolidado la idea de una nación hegemónica e invariablemente unida a una historia y origen común. En la Araucanía histórica, la escolarización y la enseñanza de la historia operaron como una verdadera cruzada ideológica colonialista que dio origen a profundos antagonismos culturales –proyectados hasta la actualidad– y que en su contenido promovió un relato teñido de discriminación y racismo, orientados al menoscabo e inferiorización del pueblo mapuche.

Los testimonios escolares dan cuenta de los contenidos y efectos simbólicos que conlleva una historia escolar monocultural y excluyente, en tanto dispositivo de poder constructora de hegemonía/subalternidad, que en el caso de la sociedad mapuche y la chilena ha generado profundas atrofias culturales cuyas huellas y manifestaciones de resistencia se pueden rastrear hasta el presente. Por ello, entendemos como una

necesidad historizar la historia escolar, pero también transformar su impronta monocultural, pues cualquier posibilidad de avanzar en la construcción de sentidos y prácticas interculturales comienza por visibilizar la reconocida conflictividad étnica y discursiva instituida en el espacio escolar y que genera asimetrías educativas. Implica reconocer los diversos posicionamientos étnicos, las trayectorias culturales, y desde ahí configurar las diversas narrativas históricas que otorguen sentido y fundamentos a los sujetos que habitan el espacio interétnico.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES DOCUMENTALES

CAYUQUEO, Pedro. ¿Menos clases de historia?, Bienvenido sea. *The Clinic*, 25 nov. 2010. Disponible en: <www.theclinic.cl>. Acceso em: 25 nov. 2010.

FOERSTER, Rolf; MONTECINO, Sonia. *Organizaciones, líderes y contendas mapuches (1900-1970)*. Santiago de Chile: CEM, 1988.

HUIANAO, Graciela. Entrevista. *Fûtawillimapu Espacio Mapuche williche en Internet*, Grande Território Sul Mapuche, jul. 2012. Disponible en: <<http://www.futawillimapu.org/Llitu/Entrevista-Graciela-Huinao-poetisa-No-me-siento-chilena-porque-yo-naci-mapuche.html>>. Acceso em: ago. 2015.

LONCÓN, Elisa. Entrevista. *El Ciudadano*, Santiago de Chile, n. 108, 15 ago. 2011. Disponible en: <www.elciudadano.cl>. Acceso em: 15 ago. 2011.

NAÍN CURAMIL, José. La conciencia nace del sufrimiento y del saber: experiencia como educador tradicional mapuche en la comunidad de Temucucui. *Revista Vínculos*, Santiago de Chile, n. 1, 2014. Disponible en: <<http://revistavinculos.cl/ediciondigital/project/la-conciencia-nace-del-sufrimiento-y-del-saber-experiencia-como-educador-tradicional-mapuche-en-la-comunidad-de-temucucui/>>. Acceso em: feb. 2015.

PARRA, V.; PICHINUAL, A. *Escolares Mapuche-Pehuenche en la clase de historia*. 2012. Tesis (Doutorado) – Universidad de Concepción, Concepción, 2012.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

AMAN, Robert. El indígena “latinoamericano” en la enseñanza: representación de la comunidad indígena en manuales escolares europeos y latinoamericanos. *Estudios Pedagógicos*, v. 36, n. 2, p. 41-50, 2010.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1993.

BELLO, Alvaro. Los mapuches de Chile entre la historia y el mito. *Revista de Educación Aula Abierta*, año 10, p. 131-132, 2004.

BONFIL BATALLA, Guillermo. La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, v. 4, n. 12, p. 165-204, 1991.

CARRETERO, Mario. *Documentos de identidad*. La construcción de la memoria histórica en el mundo global. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CHIHUAILAF, Arauco. La representación de los mapuches en la historiografía chilena: 1882-1973. In: CANCINO, Hugo et al. (Ed.) *Miradas desde la Historia social y la Historia intelectual*. América Latina en sus culturas: de los procesos independentistas a la globalización. Córdoba: Centro de Estudios Históricos, 2012. p. 467-479.

COX, Cristián; LIRA, Robinson; GAZMURI, Renato. Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: significados para la cohesión social en Latinoamérica. In: COX, C; SCHWARZTMAN, S. (Ed.). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: Uqbar, 2009. p. 231-288.

- DURÁN, Teresa; CATRIQUIR, Desiderio; BERHO, Marcelo. Diversidad cultural e interculturalidad en una Universidad del centro Sur de Chile. Validando una categoría analítica. *Cuadernos Interculturales*, v. 9, n. 17, p. 135-159, 2011.
- FLORESCANO, Enrique. *La función social de la Historia*. México DF: Fondo de Cultura Económica, 2013.
- GOJMAN, Silvia. La historia: una reflexión sobre el pasado: un compromiso con el futuro. AISEMBERG, B.; ALDEROQUI, S. (Comp). *Didáctica de las ciencias sociales*. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 2001. p. 42-62.
- GUHA, Ranajit. *Dominance without Hegemony: history and power in Colonial India*. Delhi: Harvard University Press, 1988.
- GUHA, Ranajit. The small voice of history. In: GUHA, Ranajit. *Subaltern Studies*. Delhi/Bombay/ Calcutta: Oxford University Press, 1996.
- LOSLIER, Sylvie. *Des relations interculturelles: du roman à la réalité*. Quebec: Liber, 1997.
- POBLETE, María Pía. Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli, Chile. *Estudios Pedagógicos*, n. 29, p. 55-64, 2003.
- PRATS, Joaquín; BARCA, Isabel; FACAL, Ramón. *Historia e identidades culturales*. Braga: Universidade do Minho, 2013. Disponible en: http://webs.ie.uminho.pt/conscienciahistorica/Historia_Identidades_culturales.pdf. Acceso em: ene. 2014.
- RODRÍGUEZ LEDESMA, Ximena. Historia y diversidad. El lugar de la otredad en la reconversión del paradigma imperante. *Cuadernos México*, v. 1, p. 29-38. 2009.
- SALAS, Ricardo. Civilización e historia en A. Comte y T. Guevara. In: MUÑOZ, M.; VERMEREN, P. (Ed.). *Repensando el siglo XIX desde América Latina y Francia*: homenaje al filósofo Arturo Andrés Roig. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2009. p. 205-216.
- TOLEDO, María Isabel; GAZMURI, Renato; MAGENDZO, Abraham. Propuestas de categorización de corrientes vigentes en la enseñanza escolar de la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, n. 63, p. 77-92, 2010.
- TORRES GUILLEN, Jaime. El carácter analítico y político del concepto de colonialismo interno de Pablo González Casanova. *Desacatos*, n. 45, p. 85-98. 2014. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n45/n45a8.pdf>. Acceso em: ene. 2015.
- TURRA-DÍAZ, Omar. Profesorado y saberes histórico-educativos mapuche en la enseñanza de historia. *Revista Electrónica EDUCARE*, v. 19, n. 3, p. 1-20. 2015. Disponible en: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/6879/7085>. Acceso em: nov. 2015.
- VAN DIJK, Teun. *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa. 2007.
- VILLORO, Luis. El sentido de la historia. In: PEREYRA Carlos et al. *Historia ¿para qué?* México DF: Siglo XXI, 1980. p. 35-52.

OMAR TURRA

Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile

oturra@ubiobio.cl

DESIDERIO CATRIQUIR

Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile

dcatri@uct.cl

MARIO VALDÉS

Universidad de Concepción, Concepción, Chile

mariovaldes@udec.cl

ARTIGOS

A FABRICAÇÃO DA TEORIA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

IVANA MARKOVÁ

TRADUÇÃO Beatriz Gama Rodrigues e João Kaio Barros

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a teoria das representações sociais como um modelo de teoria científica social. Ao fazê-lo, buscou-se reconstruir os fundamentos da referida teoria, concentrando-se nos recursos intelectuais que estavam disponíveis para Serge Moscovici no decorrer do desenvolvimento da mesma. Tais recursos deram forma à epistemologia que firmemente distingue a teoria das representações sociais de outras abordagens psicossociais. O foco sobre esses recursos intelectuais chama a atenção para duas questões. Em primeiro lugar, ao contrário do que Moscovici muitas vezes chamou de “teorias de uma ou duas frases”, ao fazer referência à psicologia social baseada na manipulação de variáveis, a teoria das representações sociais é construída sobre um rico conjunto de pressupostos. Em segundo lugar, o reconhecimento explícito dos pressupostos das representações sociais no emprego nas práticas profissionais, como educação, política e saúde, permite uma contribuição única para as ciências sociais e humanas.

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS • ABORDAGEM PSICOSSOCIAL • EPISTEMOLOGIA

THE MAKING OF THE THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS

ABSTRACT

This paper presents the theory of social representations as a model of social scientific theory. In doing so, it attempts to reconstruct the foundations of the theory of social representations by focusing on intellectual resources that were available to Serge Moscovici during the time he was developing the theory. These resources shaped his epistemology, and firmly distinguished the theory of social representations from other social psychological approaches. The focus on these intellectual resources draws attention to two issues. First, in contrast to what Moscovici often called ‘one or two sentence theories’ in social psychology based on the manipulation of variables, the theory of social representations is built on a rich set of presuppositions. Second, an explicit recognition of presuppositions of social representations in their application in professional practices like education, politics and health, among others, enables a unique contribution to social sciences and humanities.

THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS • SOCIAL PSYCHOLOGICAL APPROACH • EPISTEMOLOGY

LA FABRICATION DE LA THÉORIE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

RÉSUMÉ

Cet article présente la théorie des représentations sociales comme un modèle de théorie scientifique sociale. Il cherche à reconstituer les fondements de cette théorie, en centrant l'attention sur les ressources intellectuelles qui étaient disponibles pour Serge Moscovici lorsqu'il développait sa théorie. Ces ressources ont donné forme à l'épistémologie qui distingue fermement la théorie des représentations sociales d'autres approches psychosociales. La place centrale accordée à ces ressources intellectuelles attire l'attention sur deux questions. Premièrement, à la différence de ce que Moscovici a souvent nommé « théories d'une ou deux phrases », en référence à la psychologie sociale basée sur la manipulation de variables, la théorie des représentations sociales est construite sur un riche ensemble de présupposés. Deuxièmement, la reconnaissance explicite des présupposés des représentations sociales dans leur application aux pratiques professionnelles, comme l'éducation, la politique et la santé, peut contribuer de manière unique aux sciences sociales et humaines.

**THEORIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES • APPROCHE PSYCHOSOCIALE •
EPISTEMOLOGIE**

LA ELABORACIÓN DE LA TEORÍA DE REPRESENTACIONES SOCIALES

RESUMEN

El presente artículo tiene el objetivo de presentar la teoría de las representaciones sociales como un modelo de teoría científica social. Al hacerlo, se trató de reconstruir los fundamentos de dicha teoría, concentrándose en los recursos intelectuales que se encontraban disponibles para Serge Moscovici en el trascurso de su desarrollo. Tales recursos dieron forma a la epistemología que firmemente distingue la teoría de las representaciones sociales de otros abordajes psicosociales. El enfoque sobre esos recursos intelectuales llama la atención para dos puntos. En primer lugar, al contrario de lo que Moscovici muchas veces llamó de “teorías de una o dos frases”, al referirse a la psicología social basada en la manipulación de variables, la teoría de las representaciones sociales ha sido elaborada sobre un rico conjunto de presuposiciones. En segundo, el reconocimiento explícito de las presuposiciones de las representaciones sociales en su empleo en las prácticas profesionales, como educación, política y salud, permite una contribución única para las ciencias sociales y humanas.

**TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES • ABORDAJE PSICOSOCIAL •
EPISTEMOLOGÍA**

NESTE TRIBUTO A SERGE MOSCOVICI, É DISCUTIDA A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES sociais como um modelo de teoria científica social que mostra a originalidade e a criatividade do seu pensamento. Fazendo isso, deve-se atentar para a reconstrução das fundações da teoria das representações sociais – TRS –, focando os recursos intelectuais disponíveis a Moscovici no período em que ele a estava desenvolvendo. Tais recursos deram forma à sua epistemologia e distinguiram firmemente a TRS de outras abordagens psicológicas. O foco nesses recursos intelectuais está voltado para dois problemas. Primeiro, em contraste ao que Moscovici costumava chamar de “teorias de uma ou duas frases” na psicologia social, baseada na manipulação de variáveis, a TRS é constituída sobre um rico conjunto de pressuposições. A menos que se entenda a natureza dos recursos intelectuais que subjazem essas pressuposições, não é possível responder aos questionamentos sobre as similaridades e diferenças entre a tal teoria e outras teorias, como a da “cognição social” ou da “análise do discurso” e assim por diante. Tendo em vista que a TRS lida com problemas interdisciplinares de alta complexidade, sua “tradução” para outras abordagens é trivializada com frequência, infelizmente. Segundo, o reconhecimento explícito da aplicação das pressuposições das representações sociais nas práticas profissionais, como educação, política, saúde, entre outras, permite uma contribuição única para as ciências sociais e humanas (MARKOVÁ, 2016).

A POSIÇÃO ESTRATÉGICA DA PSICOLOGIA SOCIAL

Serge Moscovici chegou a Paris em janeiro de 1948, vindo da Romênia, onde teve experiência com racismo, discriminação e o nascimento do totalitarismo comunista. Ele acreditava que a psicologia social era uma disciplina com potencial de encontrar soluções tanto para essas questões quanto para os problemas políticos, econômicos e industriais do pós-guerra. Ele expressou tais pontos de vista no prefácio da primeira edição de seu livro *La psychanalyse: son image et son public*, em 1961, no qual argumenta que a psicologia social ocupa uma posição única e estratégica entre as ciências sociais e, especificamente, entre a sociologia e a antropologia social. O autor se referiu, nesse contexto, às visões expressadas por dois cientistas sociais bem distintos: o sociólogo francês Émile Durkheim e o marxista russo e filósofo político Georgi Plekhanov. Apesar da grande diferença política e filosófica, esses dois estudiosos tinham uma preocupação em comum: o estudo do conhecimento social. Enquanto Durkheim examinava o conhecimento social no campo da sociologia, Plekhanov deu atenção a possíveis contribuições para a psicologia social no campo do conhecimento político. A partir de suas posições diferentes, ambos pensaram que a posição estratégica da psicologia social é dada pelo seu potencial de agir em resposta aos fenômenos econômicos, políticos, históricos e sociais. Logo, desde o início, Moscovici articulou a psicologia social como uma disciplina em movimento, que possui sua especificidade. Ela é duplamente orientada com respeito a alguns tipos de relações microsocial e macrosocial conjuntas em tensão, tais como indivíduos e grupos, personalidade e cultura, psicologia e sociologia, e assim por diante (FAUCHEUX; MOSCOVICI, 1962). Sendo uma disciplina híbrida em um movimento contínuo, a psicologia social tem que lidar com as tensões produzidas por tais relações conjuntas. De fato, é o estudo dessas tensões que constitui o desafio e a especificidade da psicologia social. Ao longo de sua carreira, Moscovici seguiu o estudo dessas tensões na construção da psicologia social como uma ciência social internacional, por meio da Unesco, desenvolvendo a teoria das representações sociais, das inovações de minoria e participando de movimentos ecológicos (MOSCOVICI; MARKOVÁ, 2006).

FUNDAMENTOS INTELLECTUAIS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E COMUNICAÇÃO SENSO COMUM E CIÊNCIA

O estudo da psicanálise, que Moscovici escolheu para investigar as representações sociais, trouxe à luz a tensão entre: o pensamento científico e profissional, de um lado, e o pensamento cotidiano das pessoas comuns, de outro. A psicanálise mostrou-se particularmente adequada para explorar essa tensão, pois foi altamente controversa e

amplamente comentada. Ela tinha afinidades consideráveis com pensamentos de senso comum e, portanto, os leigos tiveram seus próprios pontos de vista sobre o assunto, percebendo semelhanças entre a psicanálise e vários tipos de suas experiências diárias, como, por exemplo, entre uma confissão religiosa e uma entrevista psicanalítica.

Muitos estudiosos franceses promoveram a ideia de que não somente a ciência e o senso comum eram fenômenos descontínuos, mas também que o pensamento científico era “superior” enquanto o pensamento cotidiano era “inferior”. Como Moscovici e Hewstone (1983, p. 102) salientaram, “vários rótulos têm sido usados para descrever a descontinuidade entre estes dois tipos de pensamento: a lógica e mito, o pensamento ‘doméstico’ e ‘selvagem’ de Lévi-Strauss (1962), ‘a mentalidade lógica e pré-lógica’ de Lèvy-Bruhl (1922), o pensamento ‘crítico’ e ‘automático’ de Moscovici e Hewstone (1983)”. Todas essas diferenças referem-se à suposta superioridade do pensamento científico e à inferioridade do pensar cotidiano (MARKOVÁ, 2016). Em vez disso, Moscovici promoveu a perspectiva de um desenvolvimento contínuo do pensamento de senso comum para a ciência. Igualmente importante, o pensamento científico se difunde no pensamento cotidiano. Como é notório, a ideia da transformação do pensamento científico em senso comum tem sido vital no desenvolvimento da teoria.

ELEMENTOS *VERSUS* A ESTRUTURA DO TODO

Nos anos pós-guerra, Norbert Wiener definiu um novo campo interdisciplinar: a cibernética, ou o estudo científico do controle, da informação e da comunicação em animais e máquinas. A cibernética focou novamente o interesse das ciências em investigações de sistemas e suas estruturas, chamando a atenção para o conceito de informação e comunicação como mecanismos essenciais de organização em domínios que vão além do estudo do indivíduo na comunidade, como a antropologia e a sociologia. Wiener (1948) argumentou que não seria possível entender as comunidades sem uma exploração completa dos meios de comunicação nos sistemas sociais. O autor mostrou que os indivíduos não criam um grupo ou comunidade, a fim de alcançar a homeostase (equilíbrio), mas que, em contrapartida, a sociedade é criada em e por meio de distúrbios heterogêneos, tensões e vários tipos de interações entre os membros e os seus modos de comunicação.

Moscovici interessou-se pela cibernética por várias razões. Em contraste com abordagens teóricas que focavam elementos mentais e comportamentais, a cibernética orientou o pensamento em direção à ideia holística da Gestalt, no sentido dos sistemas, estruturas e comunicação.

COMUNICAÇÃO

A visão de sociedade e de interação de Wiener (1948) contradisse a fórmula linear estabelecida de comunicação como “quem” fala “o que” para “quem” e com “que efeito”. Ao contrário, Wiener estava preocupado com padrões e configurações em sistemas e comunicação. Os conceitos de “estrutura” e “forma” em cibernética fundamentalmente contrastam com os conceitos de “elementos” ou “estímulos” e seus agregados que prevaleciam nas abordagens behavioristas da comunicação em sua época. Comunicação e linguagem são fenômenos baseados em vários tipos de tensão entre falantes e ouvintes que são essenciais para o conceito de representações sociais. Representações são formadas, mantidas e mudadas na e por meio da linguagem e da comunicação e, da mesma forma, o uso de palavras e atributos ligados aos sentidos transforma as representações sociais.

Interações heterogêneas entre os grupos e seus contextos específicos produzem uma variedade de estilos de pensamento e comunicação, alguns baseados em consenso, outros em dissenso e contradição. Comunicação não conduz necessariamente a uma melhor compreensão, harmonia e progresso. Em contraste com a teoria ascendente de conhecimento em relação à ciência e ao “conhecimento verdadeiro”, que tem sido adotada, por exemplo, por Durkheim e Piaget, a teoria das representações sociais não pressupõe progressos para formas superiores de conhecimento ou para representações mais adequadas (MARKOVÁ, 2003). Em vez disso, ela pressupõe a transformação de um tipo de conhecimento em outro; e a transformação de vários tipos de conhecimento é pertinente às condições sócio-históricas e culturais específicas. Moscovici (1961, 1976) cunhou estes diversos tipos de pensar e comunicar como polifasia cognitiva: a coexistência simultânea e dinâmica das diferentes modalidades de pensamento e conhecimento, como o tradicional e o moderno ou ritualístico e científico. Polifasia cognitiva é caracterizada por tensão, conflito e restrições, ao invés de equilíbrio e adaptação.

DE ATITUDES À REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Já em seu primeiro artigo, Moscovici (1952) expressou sua forte insatisfação com o uso de questionários para examinar opiniões e atitudes em relação à psicanálise, como seus orientadores aconselharam-no. Como ele explicou em seus primeiros trabalhos publicados, os resultados das escalas dão respostas sim-não e preocupam-se apenas com medidas, não sendo possível apreender deles como as pessoas pensam. Naquela época, Moscovici (1953) descobriu as escalas de Guttman e percebeu sua originalidade, pois elas ofereciam amostras das ideias, em vez de atitudes dos respondentes. Guttman (1954, 1959) buscou descobrir as estruturas dos itens agrupando os respondentes. Padrões em que os itens estavam mais juntos representavam *gestalts* significativas e socialmente

compartilhadas. Elas expressavam o grau de estruturação dos fenômenos sociais. O conceito de grau de estruturação já estava presente na cibernética de Wiener e, na ocasião, Moscovici o encontrou também nas escalas de Guttman. Ele compreendeu que a escala de Guttman oferecia uma abordagem que permitia o estudo de redes e interações entre os itens, avaliação e transformação do conhecimento, bem como a moralização sobre estas questões. É importante ressaltar que não se tratava da transformação de informações neutras, mas sim de conhecimento carregado de valor que grupos e sociedades acumularam em e por meio da cultura ao longo das gerações: isso contém ética. É interessante o fato de que os primeiros artigos de Moscovici sobre questionamento e rejeição de atitudes e opiniões como conceitos inadequados para seu próprio estudo também revelaram seu dilema pessoal. Ele estava desenvolvendo novos pensamentos contra o conhecimento e as práticas de investigações estabelecidas. Estes primeiros artigos indicam sua luta contra suas próprias ideias e sua consciência de ter confrontado o estabelecido. Moscovici não tinha intenção de validar a psicanálise como boa ou ruim. Em vez disso, ele tentou capturar representações sociais, que são fenômenos sociais dinâmicos e heterogêneos. Isso pode ser alcançado apenas por intensas investigações que permitam o intercâmbio e o desenvolvimento de ideias e sua circulação em grupos. Ele cuidadosamente introduziu em seus primeiros trabalhos o conceito das escalas de Guttman em oposição às visões estabelecidas na França naquela época. Moscovici chegou a Paris como refugiado político em 1948 e, quando publicou seus primeiros artigos em 1952 e 1953, ainda não tinha a cidadania francesa. Não surpreendentemente, ele encontrou dificuldade em apresentar seus pontos de vista não autorizados.

Claude Faucheux e Moscovici apresentaram a abordagem de Guttman ao antropólogo Claude Lévi-Strauss, que viu seu valor para o estruturalismo e considerou o *design* da escala de Guttman uma descoberta revolucionária, porque poderia matematicamente mostrar padrões ou estruturas em fenômenos sociais. Lévi-Strauss, no entanto, nunca aceitou a teoria das representações sociais, que foi baseada no senso comum, em vez da “ciência”. Serge Moscovici comentou que Lévi-Strauss tentou cientificar tudo. Por exemplo, ele tentou usar as leis da termodinâmica para estudar parentesco, família, religião e culturas. Usando a noção de entropia termodinâmica, que se refere à medida de desordem em sistemas, Lévi-Strauss (1961, p. 397) afirmou que a antropologia deve ser renomeada como “entropologia”, isto é, como um estudo termodinâmico de processos humanos.

A breve história intelectual mostra que a pergunta “qual é a diferença entre atitudes e representações sociais?” não pode ser respondida por meio da listagem das suas características semelhantes e diferentes. Desde o início, Moscovici estava interessado no estudo da natureza

dinâmica dos fenômenos sociais e este tipo de investigação é sustentado por uma epistemologia incompatível com o estudo das atitudes em psicologia social.

A CIÊNCIA PROLETÁRIA E BURGUESA

Quando Moscovici estava desenvolvendo as representações sociais da psicanálise, dois termos, ciência “burguesa” e “proletária” foram aplicados pelo Partido Comunista francês às várias ciências, como física, matemática, química e também à psicanálise (LECOURT, 1977). Este foi um desdobramento dos marxistas soviéticos. A psicanálise foi concebida como uma ciência “burguesa”. Seria difícil explicar, hoje, o que significava a distinção entre ciência “proletária” e “burguesa”; uma vez que para seus proponentes constituía parte de uma “luta de classes”. Era uma questão de partido e acreditava-se que apenas o proletariado iluminado poderia avaliar objetivamente a ciência. Mas, enquanto a ciência “proletária” visava à reorganização das relações de trabalho, racionalização, centralização e planejamento da direção do trabalho, acreditava-se que o proletariado precisava de orientação. Segundo a visão marxista-leninista, as pessoas comuns são espontâneas e não podem pensar de forma racional e científica.

O objetivo de Moscovici foi reabilitar o senso comum e outras formas de pensamento prático cotidiano. Ele argumentou fortemente contra a visão de que “as pessoas não pensam” (MOSCOVICI; MARKOVÁ, 2000). Como observa Moscovici (1961) em *La psychoanalysis*, essa foi uma questão tão controversa que alguns cientistas deixaram o Partido Comunista, enquanto outros escreveram críticas pessoais e confissões rejeitando sua adesão anterior à psicanálise. A questão da ciência “proletária” nunca foi resolvida, mas a oposição à ideia de que as pessoas não podem pensar de forma racional e científica foi um forte recurso intelectual no desenvolvimento da teoria de Moscovici.

A HISTÓRIA DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SENSO COMUM

Entre importantes fontes intelectuais da TRS, estavam os estudos de Moscovici acerca da história e da filosofia da ciência dos séculos 16 e 17. Seus estudos foram iluminados, sobretudo, pela obra do filósofo da ciência Alexandre Koyré, o imigrante russo que viveu em Paris. Koyré (1948) argumentou que, assim como na Grécia antiga, também no século 17 os pensamentos científico e tecnológico foram modos independentes de pensamento. O pensamento tecnológico era pensamento de senso comum. Enquanto na Grécia antiga esses dois tipos de pensamento permaneciam independentes, no século 17, a ciência e a tecnologia absorveram elementos uma da outra. A ciência adotou elementos do senso comum, os desenvolveu e adaptou-os a novos conhecimentos e necessidades práticas. Assim, o senso comum e o conhecimento científico

começaram a enriquecer um ao outro e essa ideia foi estimulante para Moscovici.

Posteriormente, as ideias de Koyré levaram Moscovici (1966) a sugerir que a inovação e as revoluções científicas não surgem de déficits e anomalias, como propusera Thomas Kuhn (1962), mas sim a partir de um “excedente”. Kuhn caracterizou uma mudança de paradigmas em termos de anomalias graves e prolongadas que ele considerava pré-condições necessárias para crise e, subsequentemente, para a emergência de novas teorias. Em sua crítica a Kuhn, Moscovici (1966) argumentou que a ideia de anomalias ou déficits era muito simplista. Mudanças científicas não acontecem por conta própria; elas são parte das mudanças no mundo, incluindo economia, filosofia, comunicação, artes e tecnologia, que interagem todas entre si. Transformação de ideias da tecnologia e artes em ciência e vice-versa são fruto da liberdade de pensamento, curiosidade, imaginação e dos riscos assumidos durante a revolução científica. A revolução mudou a estrutura de pensamento e de práticas em todas estas disciplinas, e alterou suas epistemologias.

Assim, Moscovici (1966) sugeriu que os motivadores da mudança de paradigmas não residem nos muitos problemas não resolvidos na ciência, como Kuhn pensava, mas porque existem muitas “novas verdades” que formam um “excedente”. Portadores dessas novas verdades são indivíduos ou grupos, ou minorias que atuam à margem da ciência e da tecnologia, cujo “excedente”, eventualmente, transformam-se em uma teoria científica coesa e uma tecnologia.

FENOMENOLOGIA

Após a Segunda Guerra, a fenomenologia tornou-se uma das tendências filosóficas florescentes na França. Paul Ricoeur garantiu com que Husserl fosse lido, traduzido e comentado mais na França do que em qualquer outro lugar. Moscovici interessou-se pela fenomenologia por várias razões. A fenomenologia é holística e não fragmenta o mundo em elementos. A consciência humana é intencional e direcionada a objetos e a outros seres humanos. A fenomenologia está preocupada com os conteúdos da experiência, que incluem imaginação, julgamentos, emoções, consciência do eu e do outro e interações.

Quando Moscovici estava desenvolvendo a TRS, um dos principais representantes da fenomenologia na França era Maurice Merleau-Ponty. Havia no mínimo três fontes principais de ideias na obra de Merleau-Ponty que eram importantes para a TRS.

Em primeiro lugar, seguindo o conceito de “Lebenswelt”, de Husserl, Merleau-Ponty (1964b) enfatizou a experiência de vida como um sistema dinâmico e aberto. Ele fundamentalmente desaprovou a concepção de Piaget a respeito do desenvolvimento intelectual da criança da ilogicidade à logicidade. Em contraste a Piaget, Merleau-Ponty

ênfatiou a representação do corpo da criança como uma “experiência vivida” e, como uma relação entre atividades como falar, pensar, ouvir, conhecer, imaginar, entre outras. Ele não visualizou como inadequadas ou irracionais as representações da criança, que, gradualmente, por meio da passagem de estágios cognitivos, chega a um pensamento adulto, maduro e lógico. Em vez disso, ele pensou que a representação da criança em determinado momento é adequadamente adaptada à sua experiência vivida.

A segunda fonte de ideias para as representações sociais foi a fenomenologia da linguagem e isso, de fato, consistiu na expansão do primeiro ponto, no que concerne ao corpo. Para Merleau-Ponty (1964a), o corpo vivo abrange a totalidade do processo de tomada de sentido do sujeito e da autocriação do mundo, seja por olhar para um objeto, pintar um quadro, ou, talvez mais importante, por falar. A análise do discurso e da expressão mostra a importância do corpo vivo de forma mais eficaz do que qualquer outro tipo de atividade. A perspectiva fenomenológica incide sobre o sujeito falante na comunidade viva e é orientada para o futuro.

Em terceiro lugar, Moscovici afirmou que foi a *Fenomenologia da percepção*, de Merleau-Ponty (1962), que o ajudou a cristalizar o conceito de representação. Aqui também encontramos uma diferença fundamental entre a fenomenologia e a teoria das representações sociais. Em contraste com Merleau-Ponty, que ênfatiou a primazia da percepção, Moscovici destacou a primazia da representação social. Como ele declarou: “isto é o que fixou essa noção em minha mente, como isso era associado a certas ideias sobre a relação entre comunicação e conhecimento, e a transformação do conteúdo do conhecimento” (MOSCOVICI; MARKOVÁ, 2000, p. 233).

FAZENDO ESCOLHAS ÉTICAS

Desde seus primeiros anos, delineados pela Segunda Guerra Mundial, pelo nazismo e stalinismo, Moscovici localizou o estudo das escolhas éticas, valores e normas sociais no centro de sua atenção no que diz respeito ao significado da humanidade. Como Moscovici (1997) revelou em sua autobiografia *Chronique des années égares*, em sua juventude, ele encontrou inspiração no pensamento filosófico de Nietzsche, em *Pensées* de Pascal (1995) e na *Ética* de Spinoza (1967). Aqui, ele examinou paixões que, durante todo o longo passado da humanidade, separaram comunidades, bem como as uniram. Em extensos contextos históricos e culturais, ele ponderou sobre valores éticos que norteiam crenças na justiça, a busca de progresso e o desejo de seres humanos por imortalidade. Em seu retrato autobiográfico, existem várias fontes de ideias relativas à ética, tanto pessoais como científicas, mas todas convergentes.

No lado pessoal, a experiência de antissemitismo, a perseguição e a humilhação durante e após a guerra se tornaram a base formativa das

ideias já expressas na sua primeira publicação no periódico que Serge Moscovici coeditou com seus amigos em Bucareste. Mais tarde, durante sua pesquisa científica social na França, inspirações em Blaise Pascal, que ele descreveu na sua autobiografia, em particular as relacionadas com a ciência e a religião, a ética e a moralidade, vieram à tona. Quando Moscovici familiarizou-se com os escritos de Durkheim, ele focou no fato de a ética estar onipresente em todos fenômenos sociais, sendo conceituada de diferentes maneiras, seja no sagrado, seja em esferas profanas. Em contraste com Durkheim, Moscovici considerava a ética como interação, dinâmica e, assim, permeada de ideias sobre as forças motrizes da invenção e da inovação humanas. Ele trouxe ao primeiro plano polêmicas intelectuais relativas a valores e padrões éticos de diferentes modos de pensar, como científico, religioso e público. Fazer escolhas éticas é uma característica fundamental da epistemologia do senso comum e da teoria das representações sociais (MARKOVÁ, 2016). É a capacidade que faz da nossa espécie seres humanos. Fazer avaliações e julgamentos de eventos e de outros é indispensável em todas as interações na vida diária.

O INDIVIDUAL E O SOCIAL

Como mencionado anteriormente, Moscovici articulou a psicologia social como uma disciplina em movimento, duplamente orientada com relação a vários tipos de relações micro e macrosociais em tensão. Entre essas relações duplamente orientadas em tensão, a relação entre “individual” e o “social” teve um significado especial. Essas noções são as mais relevantes para a pergunta que fez Moscovici ao longo da vida: o que é a psicologia social? E ainda mais precisamente: o que é “social” em psicologia social? Para ele, diferentemente de outras ciências sociais, a psicologia social tem evitado a busca sobre o que entende por “social”. Na economia política e na história, Karl Marx tornou compreensível o que era “social” em suas teorias. “Social” referia-se a classes sociais e Marx definiu bem o papel histórico delas, embora ele não tenha prestado muita atenção ao que era “individual”. Antonio Gramsci, seguindo Marx, enfatizou características socio-psicológicas, cognitivas e linguísticas de crenças populares. Sociólogos como Max Weber e Talcott Parsons também deixaram claro o que era “social” em suas teorias. A teoria da estratificação social de Max Weber é baseada em classe social, *status* social e partido político. Talcott Parsons desenvolveu uma teoria cultural da sociedade com base na estrutura de ação. Sigmund Freud, por sua vez, evidenciou o que quis dizer por “individual” ao postular o “id”, “ego” e “superego”. Ele também esclareceu o que era “social” em práticas terapêuticas e em sua teoria da cultura. Porém, Moscovici intrigava-se: o que era “social” em psicologia social? Não havia nenhuma

teoria sobre isso. Igualmente, ele pensou que não havia o conceito de “indivíduo” em psicologia social.

Moscovici (2000) elaborava sobre ambas as questões já no início dos anos 1970, quando referiu-se à “psicologia social taxonômica”. Nela, as relações entre o “individual” e o “social” elevam-se a agregados em vez de a interações. Os estudos em psicologia social taxonômica categorizam indivíduos – como, por exemplo, homens e mulheres, jovens e idosos, católicos e protestantes – e medem graus de suas capacidades ou recursos, tais como preconceito, confiança, atitudes, opiniões, e assim por diante. Quem são os indivíduos em tais estudos? Indivíduos são entidades indiferenciadas e indefinidas, sem história, sem cultura e sem rosto. Eles não são concebidos como pessoas, mas sim como taxonomias, sendo que a finalidade da pesquisa é estudar as correlações entre taxonomias e variáveis a elas atribuídas. Nesse tocante, significa dizer que “social” está associado a essas variáveis que encontram-se em diferentes graus em qualquer indivíduo que pertence a esta ou àquela taxonomia ou categoria. Tal maneira de pensar justifica o uso de técnicas indutivas no estudo das atitudes, inteligência, motivos e outras capacidades. Esta abordagem ignora que os seres humanos vivem em sociedades e se diferenciam uns dos outros em muitos aspectos e que os seres humanos se desenvolvem e mudam, experimentam suas culturas e se comunicam. A teoria do conhecimento, em que se baseiam tais estudos, não diz o que significa “individual” ou “social”: o primeiro é uma entidade caracterizada pelo número um, enquanto o “social” corresponde a entidades (por exemplo, grupo, sociedade) caracterizadas por um número maior que um. Aqueles que são supostamente membros de um grupo pertencem ao “grupo interno” e aqueles, que não pertencem a ele são membros do “grupo externo”. No entanto, argumentou Moscovici, a sociedade não é feita de indivíduos. O fato de dois ou três indivíduos pensarem juntos não os tornam uma sociedade.

Em sua busca ao longo da vida para responder o que é “social” e “individual”, Serge Moscovici (1970, 2000) postulou que não se pode conceituar o social e o individual como duas entidades separadas. Em vez disso, o Eu e o(s) Outro(s) (ou o Ego-Alter) são mutuamente interdependentes em e pela interação. O Ego-Alter gera conjuntamente sua realidade social – objetos de conhecimento, crenças ou imagens. Aqui já temos a base da interação triangular: Ego-Alter-Objeto na TRS e na teoria da inovação das minorias ativas. O conceito de interdependência entre Ego-Alter-Objeto separa nitidamente a TRS de teorias baseadas na percepção social, como a de Fritz Heider. Heider (1958) alegou que os seres humanos percebem os objetos de forma diferente do que percebem as outras pessoas e, portanto, eles explicam de forma diferente os acontecimentos que envolvem pessoas e objetos. A hipótese de Heider de que o observador atribui juízo, raciocínio e explicação à percepção centra-se

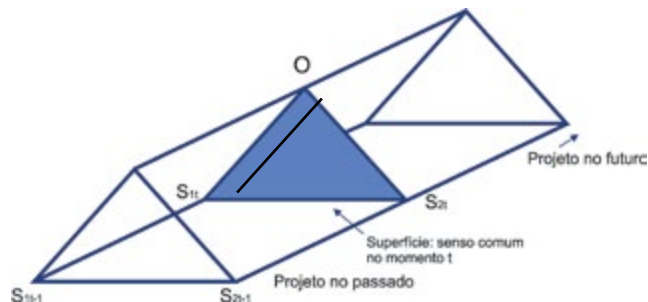
na natureza da entidade percebida, ou seja, uma pessoa ou um objeto, em vez de focar-se na relação ou interação entre o observador e a pessoa ou um objeto. Centra-se na dualidade Eu e Outro: eles são concebidos separadamente um do outro. Em vez disso, temos de nos concentrar na interação entre o Ego e o Alter e em suas relações. A maneira pela qual o ego seleciona aspectos da realidade é parcialmente determinada por sua experiência social, suas intenções, suas expectativas e sua compreensão da situação. Quando aplicamos essa perspectiva teórica para a TRS, as relações vêm em primeiro lugar; elas combinam e usam capacidades intelectuais dos indivíduos de várias maneiras. As pessoas podem expressar suas ideias de diferentes formas, usando palavras específicas, gestos e símbolos.

EPISTEMOLOGIA INTERACIONAL EM PRÁTICAS PROFISSIONAIS

A discussão dos recursos intelectuais subjacentes à epistemologia interacional de Moscovici do Ego-Alter-Objeto nos leva a aplicações práticas e implicações metodológicas dessa perspectiva. Na relação triangular, o Ego-Alter-Objeto é dinâmico e infinitamente aberto. Dependendo dos interesses e problemas que os pesquisadores e profissionais pretendam explorar, é possível integrar novos conceitos de interação. Veja, a seguir, alguns exemplos.

INTEGRANDO CONCEITOS DE INTERAÇÃO

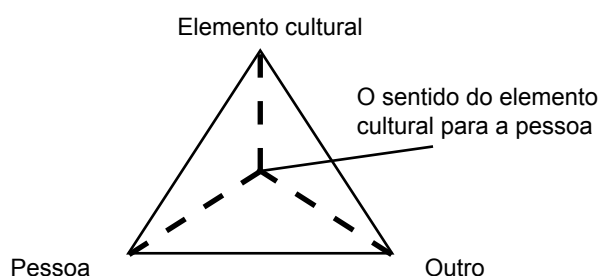
Bauer e Gaskell (1999) expandiram o triângulo Ego-Alter-Objeto, concentrando-se na dimensão temporal da construção de significados de senso comum. Os autores representam o triângulo como uma construção alongada que capta transversalmente o passado, o presente e o futuro de significados de senso comum. O triângulo alongado tornou-se tão conhecido como modelo do Toblerone quanto o famoso chocolate suíço.



Os autores ressaltam, ainda, que o modelo do Toblerone tem uma importância particular para o estudo de grupos sociais. Grupos crescem e subdividem-se; em tais grupos subdivididos há uma variedade de estruturas triangulares dinâmicas coexistindo, competindo,

cooperando ou em conflito umas com as outras. Consequentemente, diferentes tipos de senso comum dominam em diferentes subgrupos, ao mesmo tempo, e podem seguir diferentes caminhos ao longo do tempo.

Em sua exploração da aprendizagem como um processo social na educação, Zittoun (2014) desenvolve o Eu-Outro-Objeto do conhecimento. Incidindo na mediação semiótica, a autora sustenta que, além de interagir com o professor sobre o Objeto do conhecimento, o aluno também está envolvido em um diálogo interno consigo mesmo, ou seja, acerca do Objeto do conhecimento. É necessário distinguir entre o que o aluno já sabe sobre o Objeto do conhecimento e o objeto de conhecimento a que ele está exposto. Portanto, o diálogo interior do aluno com o Objeto de conhecimento prossegue ao longo de duas linhas.



Uma linha do diálogo interno surge a partir do conhecimento prévio do aluno e sua experiência, ou seja, a partir da “cultura pessoal”, com base na memória, experiências e associações passadas. A outra linha do diálogo interno decorre de modos formais de aprendizagem aos quais o aluno é exposto, ou seja, a partir do que é social e culturalmente reconhecido como conhecimento. Para Zittoun (2014), o processo de conhecer envolve internalização, reorganização do conhecimento anterior e construção de novos conhecimentos. O estudante estabelece relações com o Objeto do conhecimento na e pela escolha de elementos culturais e intelectuais com que se vê confrontado. É por isso que a mediação semiótica de Zittoun necessita expandir o triângulo original didático Estudante-Outro-Objeto em um prisma, no qual o Objeto é cativado pela “cultura pessoal” e pelas linhas social e culturalmente reconhecidas do pensamento.

No campo da surdez-cegueira congênita, com base na triangularidade do Ego-Alter-Objeto, Ann Nafstad (2015) explorou o conceito de resiliência dos pacientes, mostrando que sua qualidade depende da confiança que o paciente desenvolveu na relação paciente-cuidador.

Exemplos do modelo de Toblerone – o prisma semiótico na relação professor-aluno ou a resiliência do paciente na interação paciente-cuidador – mostram que em ambos os casos os autores começam com a interação triangular de Ego-Alter-Objeto, mas, a fim de resolver problemas concretos, eles incorporam ainda mais conceitos de base dialógica.

Alex Gillespie, em comunicação pessoal, declarou: o triângulo epistemológico pode ser visto como uma árvore de Natal em miniatura, em que, dependendo do objeto de estudo, podem-se balançar outros conceitos dialógicos (MARKOVÁ, 2016, p. 124).

ESTUDOS DE CASO ÚNICO

Há um significado empírico fundamental da interdependência do Ego-Alter: interdependência significa que a interação e a comunicação são exclusivas para cada relação diádica. O Ego define o Alter e eles transformam um ao outro. Em termos concretos, no estudo de Moscovici sobre as representações sociais da psicanálise, o poder político do Partido Comunista e da Igreja Católica associado ao pensamento dos cidadãos e as comunicações sobre a psicanálise formaram padrões de interdependência, uma vez que todos os componentes exerceram influência mútua uns sobre os outros e conjuntamente geraram novos padrões de conhecimento, crenças e imagens.

Se adotarmos a perspectiva de que o Ego-Alter constitui relação única, isto significa que o estudo de Moscovici da psicanálise como uma representação social, na década de 1950, foi um estudo de caso único. Igualmente, o estudo de Jodelet (1991) das representações sociais de loucura era um único evento histórico. A contribuição teórica fundamental desses estudos foi o tratamento dos participantes e de seus contextos socioculturais como interdependentes. Ambos, os participantes e seus contextos socioculturais, contribuíram com dados igualmente importantes para esses estudos. Isso não significa que os estudos com base em casos únicos descartam o uso de questionários, experimentos e outros métodos clássicos utilizados em ciências humanas e sociais. Estudos de caso único são muitas vezes erroneamente confundidos com métodos qualitativos. O que é vital para estudos de caso único é o conceito de que o Eur e seu contexto sociocultural são interdependentes, ambos contribuindo para os dados empíricos.

Angela Arruda (2003) insiste em que o desafio para os pesquisadores que estudam as representações sociais é desenvolver métodos adequados para a investigação cultural. De forma semelhante, Valsiner (2014) argumenta que os psicólogos culturais devem conceber “a centralidade da cultura na psique humana” como uma assumpção axiomática clara. Ao considerar o Alter, seja a cultura ou instituições, como vital no estudo das representações sociais, é claramente possível distinguir representações sociais de atitudes ou opiniões.

Se nos concentrarmos no ponto de vista profissional, o estudo de caso único não é apenas eficaz, mas também mais significativo. No entanto, isso inevitavelmente leva à questão notória: pode-se fazer qualquer generalização com base em casos únicos? Ciências e profissões procuram fornecer conhecimento crível que possa ser aplicável a diversos

casos e condições e, portanto, esta questão, em toda a história da ciência e das disciplinas profissionais, foi considerada de importância vital.

Estudos de casos individuais não podem ser submetidos à generalização estatística levando à “verdade universal” nem ao “conhecimento universalmente válido”, com base em abordagens indutivas. Em vez disso, eles podem ser generalizados por meio de teorias que sustentam estudos de caso único. Charles Sanders Peirce (1958) já havia argumentado que o pesquisador ou os profissionais constroem uma teoria preliminar com base em observação cuidadosa dos fenômenos da vida real que estão em sua frente. O pesquisador observa um evento como um todo e elabora uma teoria preliminar concernente a esse todo por meio de intuição (ou o que Peirce chamou de instinto). Ao utilizar o conhecimento intuitivo ou uma teoria preliminar, o pesquisador deve estar preparado para descartá-lo ou alterá-lo, se o instinto revelar-se irrelevante.

Os resultados de um evento único têm implicações para estudos de tipos semelhantes e para generalizações de teorias. Por exemplo, pode-se colocar a questão de saber se as polêmicas intelectuais, formas de pensar e o choque de novas ideias com os valores estabelecidos são transferíveis para outros estudos de representações sociais além daqueles representados pelo caso da psicanálise na França no final da década de 1950. As forças que são funcionais em um caso histórico não deixam quaisquer componentes estáveis ao longo do tempo, quer se trate dos dados recolhidos a partir de participantes (entrevistas, a mídia) ou de interpretações de situações sócio-historicoculturais.

Os médicos têm conhecimento da unicidade de cada indivíduo e de cada interação entre o cliente/paciente, por um lado, e o médico ou a equipe terapêutica, por outro. É por isso que a generalização teórica torna-se particularmente importante nas práticas profissionais com base dialógica, como educação, psicoterapia e práticas que envolvem o cuidado e/ou cura de pessoas com transtornos de linguagem e comunicação.

CONCLUSÃO

Neste artigo, passou-se muito rapidamente por alguns recursos intelectuais de Moscovici, os quais constituem um quadro interdisciplinar coerente. O Eu e os Outros sempre formam uma relação única: uma define a outra. Portanto, a abordagem metodológica significativa é um estudo de caso único baseado na interação e interdependência do Eu e do Outro e sua transformação, em vez de estudos indutivos com base na manipulação de variáveis de sujeitos. Há sempre o perigo de que o pesquisador ou outros profissionais deslizem, ao chamar de “estudo em representações sociais” um estudo indutivo de atitudes ou opiniões.

O propósito deste tributo a Serge Moscovici foi ressaltar a originalidade de seu pensamento no desenvolvimento da TRS. A fim de

preservar e desenvolver ainda mais sua herança, é vital atentar para o rico repertório de recursos intelectuais utilizado por ele para criar a rede de conceitos coerentes. Acima de tudo, estes incluem relações micro e macrosociais em tensão, que constituem a epistemologia do senso comum. Elas envolvem a interdependência Ego-Alter, a teoria Ego-Alter-Objeto do conhecimento, a estrutura holística e dinâmica de representações e comunicação, e o fazer escolhas éticas.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, A. Living is dangerous: research challenges in social representations. *Culture & Psychology*, v. 9, n. 4, p. 339-359, 2003.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. Towards a paradigm for research on social representations. *Journal for Theory of Social Behaviour*, v. 29, n. 2, p. 163-186, 1999.
- FAUCHEUX, C.; MOSCOVICI, S. Remarques critiques sur la "question microsociale". *Arguments*, n. 6, p. 19-27, 1962.
- GUTTMAN, L. A new approach to factor analysis: the radex. In: LAZARSELD, P. F. (Ed.). *Mathematical thinking in the social sciences*. New York: Free Press, 1954. p. 258-348.
- GUTTMAN, L. Introduction to facet design and analysis. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF PSYCHOLOGY, 15th, 1957, Brussels. *Proceedings...* Amsterdam: North Holland, 1959. p. 130-132.
- HEIDER, F. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley, 1958.
- JODELET, D. *Madness and social representations: living with the mad in one french community (medicine and society)*. Translation T. Pownall, edition G. Duveen. London: Harvester Wheatsheaf, 1991. Conforme impressão de 1989.
- KOYRÉ, A. Du monde de l' "à-peu-près" à l'univers de la précision. *Critique*, Tomo IV, n. 28, p. 806-823, 1948.
- KUHN, T. S. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.
- LECOURT, D. *Proletarian science? The case of Lysenko*. Introduction by L. Althusser. Translation B. Brewster. London: NLB, 1977.
- LEVI-STRAUSS, C. *Tristes tropiques*. Translation J. Russell. London: Hutchinson, 1961.
- LEVI-STRAUSS, C. *La pensée sauvage*. Paris: Plon, 1962.
- LÉVY-BRUHL, L. *La mentalité primitive*. Paris: Les Presses Universitaires de France, 1922.
- MARKOVÁ, I. *Dialogicality and social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- MARKOVÁ, I. *The dialogical mind: common sense and ethics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
- MERLEAU-PONTY, M. *Phenomenology of perception*. Translation of French original of 1945 by C. Smith. London: Routledge & Kegan Paul, 1962. Conforme impressão de 1945.
- MERLEAU-PONTY, M. *Signs*. Evanston, IL.: Northwestern University Press, 1964a. Conforme impressão de 1960.
- MERLEAU-PONTY, M. Méthode en psychologie de l'enfant. *Bulletin de Psychologie*, n. 18, p. 109-140, 1964b.
- MOSCOVICI, S. Premiers résultats d'une enquête concernant la psychanalyse. *Revue Française de Psychanalyse*, n. 3, p. 386-415, 1952.
- MOSCOVICI, S. Remarques sur les problèmes structuraux dans l'étude des opinions. *Bulletin de Psychologie*, v. VI, n. 190, p. 420-428, 1953.

- MOSCOVICI, S. L'histoire des sciences et la science des historiens. *Archives Européennes Sociologiques*, v. 7, n. 1, p. 116-126, May 1966.
- MOSCOVICI, S. Préface. In: JODELET, D.; VIET, J.; BESNARD, P. (Ed.). *La psychologie sociale, une discipline en mouvement*. Paris-La Haye: Mouton, 1970. p. 9-64.
- MOSCOVICI, S. Society and theory in social psychology. In: ISRAEL, J.; TAJFEL, H. (Ed.). *The context of social psychology: a critical assessment*. London: Academic, 1972. p. 17-68.
- MOSCOVICI, S. *La psychanalyse: son image et son public*. Paris: PUF, 1976. Conforme impressão de 1961.
- MOSCOVICI, S. On social representations. In: FORGAS, J. (Ed.). *Social cognition: perspectives on everyday understanding*. New York: Academic Press, 1981. p. 181-210.
- MOSCOVICI, S. The coming era of representations. In: CODOL, J.-P.; LEYENS, J.-P. (Ed.). *Cognitive approaches to social behavior*. The Hague: M. Nijhoff, 1982. p. 115-150.
- MOSCOVICI, S. *Chronique des années égarées: récit autobiographique*. Paris: Stock, 1997.
- MOSCOVICI, S.; HEWSTONE, M. Social representations and social explanations: from the "naïve" to the "amateur" scientist. In: HEWSTONE, M. (Ed.). *Attribution theory*. Oxford: Basil Blackwell, 1983. p. 98-125.
- MOSCOVICI, S.; MARKOVÁ, I. Ideas and their development: a dialogue between Serge Moscovici and Ivana Marková. In: MOSCOVICI, S.; DÜVEEN, Gerard (Ed.). *Social representations: explorations in social psychology*. London: Polity, 2000. p. 224-286.
- MOSCOVICI, S.; MARKOVÁ, I. *The making of modern social psychology: the hidden story of how an international social science was created*. Cambridge: Polity, 2006.
- NAFSTAD, A. V. Communication as cure: communicative agency in persons with congenital deafblindness. *Journal of Deafblind studies on Communication*, v. 1, n. 1, p. 23-39, 2015.
- PASCAL, B. *Pensées*. Translation and introduction Alban J. Krailsheimer. London: Penguin Classics, 1995. Conforme impressão de 1970.
- PEIRCE, C. S. *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1931-1958. v. 1-8.
- SPINOZA, B. *Ethics*. Translation A. Boyle, introduction T.S. Gregory. London: Dent, 1967. Conforme impressão de 1677.
- VALSINER, J. What cultural psychologies need: generalizing theories! *Culture & Psychology*, v. 20, n. 2, p. 147-159, 2014.
- WIENER, N. *Cybernetics, or control and communication in the animal and the machine*. New York: Wiley, 1948.
- ZITTOUN, T. Trusting for learning. In: LINELL, P.; MARKOVÁ, I. (Ed.). *Dialogical approaches to trust in communication*. Charlotte: Information Age, 2014. p. 125-151.

IVANA MARKOVÁ

Professora emérita na University of Stirling; professora visitante na London School of Economics and Political Science, Londres, Reino Unido
 ivana.markova@stir.ac.uk

Recebido em: FEVEREIRO 2016 | Aprovado para publicação em: MARÇO 2016

INSTRUÇÕES A AUTORES

Cadernos de Pesquisa, periódico científico trimestral, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica direta ou indiretamente relacionada com a educação, publicando trabalhos inovadores, relativos a pesquisas, ensaios e outras modalidades de textos. A revista trata da educação de forma ampla, agregando à temática escolar estudos que abordam, de forma interdisciplinar, questões relacionadas a gênero, relações raciais, infância, juventude, escola, trabalho, família, políticas sociais. Os enfoques também são abrangentes e envolvem as diferentes áreas de conhecimento das ciências humanas, em perspectivas teóricas e metodológicas diversas, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões nesses campos.

Sua prioridade é a publicação de pesquisas de caráter empírico, histórico e/ou documental, sobretudo as realizadas no país, abrindo espaço, também, às provenientes do exterior. Acolhe, ainda, ensaios relativos a contribuições teórico-metodológicas e torna acessíveis ao leitor brasileiro textos de autores internacionais reconhecidos, que possam referenciar estudos na área, traduzidos para o português, ou em língua espanhola.

Publica textos em português e espanhol e disponibiliza versões em inglês ou, no caso de tradução, na língua original do artigo, nesta plataforma, no *site* do SciELO e do Educ@, de artigos selecionados pela Comissão Editorial, em cada número.

As matérias devem ser inéditas e submetidas exclusivamente a **Cadernos de Pesquisa**. Os trabalhos aceitos não deverão ser publicados sob qualquer outra forma antes de decorridos seis meses de sua publicação neste periódico. Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar cadpesq@fcc.org.br.

Cadernos de Pesquisa publica trabalhos de um mesmo autor com intervalo de, pelo menos, seis meses ou dois números da publicação.

Para submeter um artigo a **Cadernos de Pesquisa**, é necessário:

Estar cadastrado no sistema como autor – o login e a senha serão a chave para o acesso. Se não estiver, acesse para fazer o cadastro clicando [aqui](#).

Dar anuência de que o texto é original e inédito e não foi encaminhado para publicação em outra revista.

Encaminhar duas versões do artigo: uma para avaliação, em versão PDF, com todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras, no lugar em que deverão ser publicados, e sem informações que permitam identificar a autoria; e outra, em Microsoft Word, com todas as informações sobre autoria e filiação.

Caso o artigo seja em coautoria, o ideal é que todos os autores estejam cadastrados no

sistema. Porém é possível o envio do texto apenas com o cadastro de um dos autores. Em ambos os casos, a pessoa que envia o arquivo precisa incluir os coautores no Passo 3. Metadados da Submissão → Incluir Autor.

Para acompanhar o *status* da submissão, deve-se acessar o sistema → menu → acesso → login e senha.

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

As ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem à revista **Cadernos de Pesquisa**, que adota a licença Creative Commons BY-NC do tipo “Atribuição Não Comercial”. A versão *online* é de acesso aberto e gratuito.

Cadernos de Pesquisa não cobra taxa de submissão ou de editoração de artigos (*articles processing charges* – APC).

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

1. TEOR

Matéria para publicação em **Cadernos de Pesquisa** deve ser, além de inédita e adequada à linha editorial da revista, passível de se enquadrar em um dos seis tipos de seções da revista:

Tema em Destaque: publica dossiês sobre questões relevantes e/ou emergentes.

Outros Temas: apresenta artigos selecionados sobre síntese de pesquisa inovadora, resultado de elaboração teórica, revisão crítica de bibliografia temática específica.

Temas em Debate: traz matérias de caráter ensaístico, opinativo, sobre temas de polêmica atual ou que se queira propor para polemizar. Cabem aqui réplicas a matérias anteriormente publicadas, versões editadas de comunicações em encontros ou artigos que, apoiados em pesquisa original, apenas se limitem a defender determinada posição na discussão acadêmica corrente, ou visem à discussão de propostas para políticas públicas.

Espaço Plural: espaço destinado a acolher outros tipos de texto, tais como entrevistas; relatos de experiência (descrição de experiência individual ou coletiva, de proposta de intervenção pontual realizada, que faça, em princípio, o contraponto teoria/prática e indique com precisão as condições de realização da experiência relatada); documentos de valor acadêmico e histórico; e informes (declarações públicas de entidades).

Resenhas: relativas a publicações recentes, nacionais ou estrangeiras.

Destaque Editorial: nota chamando a atenção para determinada obra publicada, com breve indicação de seu conteúdo e/ou relevância.

2. TÍTULOS DOS ARTIGOS, EXTENSÃO, RESUMO E DESCRITORES

Títulos dos artigos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.). O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado.

As matérias devem ser enviadas em Word. O artigo não pode exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Formato da página: numerada, com 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; espaço entre linhas 1,5; fonte em Times New Roman, corpo 12. A extensão máxima da Resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaço; a do Destaque Editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaço.

Toda matéria, à exceção de resenhas e destaques editoriais, deve vir obrigatoriamente acompanhada de um resumo, de até 800 caracteres com espaço. Ao final dos resumos devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto, que devem ser buscadas no *Thesaurus* Brasileiro de Educação e/ou no *Thesaurus* da Unesco.

3. CITAÇÕES, REMISSÕES E NOTAS (CF. ABNT NBR 10520)

As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor (em caixa alta) e ano da publicação. Citações de três ou mais linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (AUTOR, ano, p.). As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto. Ex.: Segundo Fonseca (1986)...

As notas de rodapé devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Será usada numeração consecutiva das notas dentro do texto.

Não usar *idem*, *ibidem* ou *id*.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

4. TABELAS, GRÁFICOS, QUADROS, FIGURAS

Todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras devem ser enviados em duas versões para a publicação – tons de cinza (para a versão impressa) e em cores (para a versão *on-line*), preferencialmente em Excel, em arquivos separados, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. As imagens devem ter resolução de, no mínimo, 300 DPIs. A indicação da fonte é obrigatória e deve constar das referências. Na versão em PDF, tabelas, gráficos, quadros

e figuras devem vir inseridos no lugar em que serão publicados.

5. REFERÊNCIAS

As referências, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautarem pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2002). Obedecem à ordem alfabética do sobrenome do primeiro autor e, quando possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Nas referências de até três autores, todos são citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. (sem itálico). Apresentamos modelos de casos mais comuns:

Livro com um autor

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Livros com dois ou três autores

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

Capítulo de livro – mesmo autor

SILVA, Marco. O que é interatividade. In: SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quarted, 2006. cap. 2, p. 81-147.

Capítulo de livro – autor diferente

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHIMIDT, J. (Org.). *História dos jovens*, 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

Periódico

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: FCC; Campinas: Autores Associados, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010.

Artigo de periódico

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocações de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009.

Textos *on-line*

Incluir as informações disponíveis e acrescentar endereço de consulta e data de acesso:

VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Michel Foucault e as perspectivas críticas da sociologia da educação*, 1994. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced>>. Acesso em: jun. 2002.

Artigo de jornal

assinado:

AQUINO, Yara; PEDUZZI, Pedro. Estudantes cobram mais dinheiro de Dilma do pré-sal para a educação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/03/24/estudantes-cobram-de-dilma-mais-dinheiro-do-pre-sal-para-a-educacao.jhtm>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

Não assinado:

EM fim de governo, ressurge o cartão SUS.
Folha de S. Paulo, São Paulo, 26 set. 2010. cad.
Poder, p. A10.

Evento

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO
NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18., 1995,
Caxambu. *Educação: resumos*. São Paulo:
ANPEd, 1996.

Trabalho apresentado em evento

OLIVEIRA, Edna Castro de. Educação de
pessoas jovens e adultas. In: REUNIÃO DA
ANPEd, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* São
Paulo: USP, 2011. p. 16-29.

Autor institucional e legislação

BRASIL. Medida provisória n. 1569-9, de 11 de
dezembro de 1997. *Diário Oficial [da] República
Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília,
DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29.514.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro
de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da
educação nacional. Brasília, DF, 1996.

FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico 1980*.
Rio de Janeiro, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio
Ambiente. *Diretrizes para a política ambiental
do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1993.

Teses e dissertações

BERNARDES, Nara M. G. *Crianças oprimidas:*
autonomia e submissão. 1989. Tese
(Doutorado) - Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

Documento de acesso exclusivo em meio eletrônico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.
Biblioteca central. Normas.doc. Curitiba, 1988.
5 CDs. Word for Windows 7.0.

(Quando disponíveis acrescentam-se
elementos para melhor identificar o
documento.)

Local

Quando houver homônimos de cidades,
acrescenta-se o nome do estado, do país, etc.
Ex.: Viçosa, MG; Santa Cruz, MX.

DIREITO DE RESPOSTA

Cadernos de Pesquisa acolhe matérias de
comentário a artigo publicado na revista, bem
como de réplica ao comentário. Ambas estão
sujeitas ao mesmo processo de avaliação das
demais matérias. Se o comentário for aceito
para publicação, a revista oferecerá ao autor
igual espaço para réplica, que poderá ser
publicada no mesmo número do comentário
ou no número subsequente.

.....
Em caso de dúvidas, entrar em contato com a
Coordenação de Edições (aferreira@fcc.org.br).