



CEGeT
Centro de Estudos de
Geografia do Trabalho
Laboratório



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

Campus de Presidente Prudente

Programa de Pós-graduação em Geografia

“Ela desatinou, desatou nós”: OS LUGARES QUE SE CRUZAM NA TRAJETÓRIA DAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Jane Rosa da Silva

Presidente Prudente

2020

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIENCIAS E TECNOLOGIA
Campus de Presidente Prudente**

***“Ela desatinou, desatou nós”*: OS LUGARES QUE SE CRUZAM NA
TRAJETÓRIA DAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO**

JANE ROSA DA SILVA

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Pires de Paula

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao
Programa de Pós-graduação em Geografia – Área
de Concentração: Produção do Espaço Geográfico,
para obtenção do título de Mestra em Geografia.

Presidente Prudente

2020

S586" Silva, Jane Rosa da
"Ela desatinou, desatou nós" : os lugares que se cruzam
na trajetória das docentes no ensino superior privado /
Jane Rosa da Silva. -- Presidente Prudente, 2020
236 p. : tabs., fotos, mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente
Prudente
Orientador: Ricardo Pires de Paula

1. Geografia feminista. 2. Professores universitários.
3. Ensino superior. 4. Mulheres nos sindicatos. 5.
Identidade de gênero. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: "Ela desatinou, desatou nós": OS LUGARES QUE SE CRUZAM NA
TRAJETÓRIA DAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

AUTORA: JANE ROSA DA SILVA

ORIENTADOR: RICARDO PIRES DE PAULA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em GEOGRAFIA, área:
Produção do Espaço Geográfico pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. RICARDO PIRES DE PAULA
Departamento de Geografia / FCT/UNESP - Câmpus Presidente Prudente

Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA
Departamento de Educacao / Faculdade de Ciencias e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. TEREZINHA BRUMATTI CARVALHAL
Coordenadoria de Curso de Geografia / Câmpus de Ourinhos

Presidente Prudente, 13 de agosto de 2020

Dedico este trabalho às profundas raízes que me trouxeram até aqui e me sustentam para romper a semente e brotar nova vida, novas gerações de revolucionários e revolucionárias.

Pelos laços maternos, à minha avó Luzinete Conceição e meu avô Abílio – nordestinos da Terra de Palmares. Pelos entrelaces paternos, meu avô João Rosa e minha avó Maria Luiza – imigrantes do leste europeu e mediterrâneo, trabalhadores do interior paulista. À ancestralidade.

À Cida e Nélio, pela vida que me deram.

AGRADECIMENTOS

Gra.ti.dão. *Substantivo feminino*. Ato de trocar boas energias; reconhecer a graça compartilhada com algo ou alguém. Nestes tempos, em que a esperança anda cansada, entoar os versos de Violeta Parra, *gracias a la vida, que me ha dado tanto*, é reviver a chama revolucionária que existe em mim, em nós. Sozinha ela facilmente se apagaria. É a força coletiva que nutre e alimenta a esperança de um futuro melhor. No caminho deste trabalho percorri lugares e encontrei pessoas pelas quais comungo profundos sentimentos de gratidão.

Agradeço a minha mãe Cida, minha primeira referência da força selvagem feminina, por todo incentivo que não caberia nestas páginas: caronas, afetos, conversas e conselhos. Você é minha inspiração. Ao meu pai, Nélcio, que apesar das dores, com boa comida e música, encontra caminhos para demonstrar seu afeto e me animar seguir em frente. A Suzane, minha irmã-companheira, de quarto, roupas, estudos, ciclos... de vida. Quem me incentivou a ler livros, falar espanhol, dançar “É o Tchan”, ouvir de Back Street Boys a Jeito Moleque kkk. Quanta coisa boa! Tinha as tretas também, mas a parceria sempre prevalecerá. Ao meu irmão Paulinho, que me ensinou a fazer uma pipa ao som de rock, me fez perceber o quanto posso voar alto. Questionar as nossas diferenças me fez compreender muito da mulher que me tornei hoje. Amo vocês, minhas raízes.

Agradeço a Fernando, mais conhecido pelo sobrenome Heck, pelo companheirismo que construímos ao longo desses anos. O conheci na Jornada do Trabalho de Ourinhos, no segundo ano da graduação e, desde então, fez morada no meu jardim e foi crescendo feito hortelã. Com sua generosidade, contribuiu de diferentes formas na construção deste trabalho e de anteriores, como nos projetos de pesquisa, relatórios científicos, artigos, entre outros. Foi e é um leitor atencioso dos meus textos. Apoiou minhas decisões, abriu caminhos, soube ouvir, me entusiasmar com a escrita e na formulação das sínteses das pesquisas. Assim como as alunas e alunos do Instituto Federal de Tupã, eu tenho a sorte de aprender contigo, sobre Geografia, educação popular e tantas outras coisas. Obrigada pela convivência, amor e respeito.

Agradeço a Rodolfo por ter sido uma companhia presente nessa caminhada. Desde o Centro de Memórias, ainda na graduação, aprendi muito com nossas conversas (inclusive gravei algumas kkk), nas sistematizações da pesquisa, tarefas, no preparo da comida e em tantos outros espaços. Sou grata por sua acolhida, sobretudo nos momentos de crises, dilemas e conflitos no desenvolvimento do mestrado. Gratidão, especialmente, pela disposição na leitura cuidadosa deste texto, edição e confecção dos mapas. Por acreditar em mim e não me deixar esquecer da minha capacidade e força. Obrigada pelo companheirismo, paciência e sabedoria.

Agradezco a las brujas, mulheres que conheci e pelas quais pude me reconhecer. Nossos círculos me ajudaram a manter viva a esperança revolucionária de tornar-se mulher e construir nossa liberdade. Agradeço a Ana Letícia, pelas aventuras e amor envolvido. A Fran Valadão, por ter me apresentado a luta organizada das mulheres e da juventude, nossa amizade é a construção da sororidade na prática, com todos seus desafios e confiança – não faria sentido ter chegado aqui sem sua irmandade. A Renata Menezes, Julia Duran, Alice Monsani, Heloisa Souza, Isa Souza, Mah Vieira, Mari Palhares, Lorys Verônica, Xulia Lazaretti. Com vocês o feminismo popular ganhar cores e vida! Em roda, cada uma alimenta a fogueira a seu modo e, neste trabalho, não foi diferente. Sou grata especialmente a Glaucia, com quem eu compartilho, às terças, momentos de saúde, de autoconhecimento e terapia. Obrigada a todas vocês pela felicidade desses encontros.

Agradeço as companheiras e os companheiros de militância, pelo conhecimento compartilhado na organização, formação e luta na construção do Projeto Popular para o Brasil. Ao Levante Popular da Juventude, que semeia nas universidades e periferias do Brasil a resistência. Falo especialmente do chão onde construo, há oito anos, o Levante Prudente. Sou grata a companheirada que passou e permanece nas células do movimento estudantil da Unesp, Unoeste e Toledo, da frente secundarista das escolas públicas e privadas, de Presidente Bernardes e da frente territorial que ocupa as quebradas do centro, zona leste a norte, aprendi demais com cada um(a) de vocês. Agradeço também as experiência e acúmulo dos espaços da coordenação estadual do Levante-SP. As escolas de formação política (Carolina Maria de Jesus, Emerson Pacheco, Escola Nacional Paulo Freire), acampamentos (regional, estadual e nacional), Congressos Nacionais da UNE,

marchas e batucada. Em cada momento desse pude questionar e fazer afirmações que carrego nas entranhas desta pesquisa. Um registro especial a memória dos(as) companheiros(as) Felipe Terra e Vanessa Catu, nós seguimos carregando seus sonhos! *A nossa rebeldia é o povo no poder!*

Agradeço ao Movimento dos Trabalhadores(as) Rurais Sem Terra (MST) – em especial a turma do Pontal do Paranapanema, Gerson, Cledson, Marisa e Cido e a Família Menezes – foi com vocês que conheci como a Reforma Agrária Popular é questão de poder e aprendi de onde vem nossa comida. A Consulta Popular e a estratégia que nos une, ao Núcleo Marta Harnecker (Fernando, Daniel, Diego, Helo, Julia, Marcelo, Paulo e Rodolfo). Ao Galpão da Lua, que com arte e cultura tornam a luta mais alegre (Mari, Luís, Fernando, Thiago e Débora). A Frente Brasil Popular, em especial, os companheiros(as) Luizão, Lu Telles, Elisangela, Karina e Regina, Frente Pela Vida das Mulheres, Periferia Viva, Curso de Realidade Brasileira, Coletivo Santo Útero, Slam Quilombo de Dandara. É ao lado de vocês que me coloco nas trincheiras da luta e organização popular.

Agradeço a FCT/Unesp, lugar fértil e que marcou minha vida. Ao movimento estudantil, sobretudo, os aprendizados das greves de 2014 e 2016. Aos amigos(as) que fiz durante a graduação e que seguiram seus caminhos, especialmente ao César (Ramon). A orientação de Ricardo, que topou o desafio de colaborar nas minhas pesquisas desde a graduação ao mestrado, minha gratidão pela leitura dos meus textos e pelas conversas. Aos colegas que constroem o CEGeT e CEMOSI, em especial, ao professor Thomaz Jr. pelo apoio e confiança nas pesquisas em que trabalhamos juntos. Destaque para a mulherada que tem conquistado cada vez mais lugar nestes grupos de pesquisa, contribuindo para o avanço da Geografia do Trabalho e Feminista. Agradeço a leitura cuidadosa e pelas considerações da banca examinadora da defesa e qualificação de mestrado, Vanda e Terezinha, minha admiração pelo trabalho de vocês. Ainda, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço as e os sujeitos que são protagonistas desta investigação. Obrigada Carolina, Laudelina, Beatriz, Bertha e Nise, pela confiança em me contar suas trajetórias de vida, elas são valiosas! Espero que este trabalho contribuía para que outras mulheres se reconheçam nas suas histórias e façam disso alimento para

transformar o mundo. A confiança do SINTEE-PP pelas informações fornecidas e entrevistas realizadas com sua diretoria, elas foram fundamentais para que essa pesquisa se tornasse possível. Muito obrigada!

Por fim, gratidão a estes encontros que me trouxeram até aqui. Para celebrar a vida e estes momentos, em música-sentimento, *Feeling good*, de Nina Simone: “*Rio correndo livre, você sabe como eu me sinto / O desabrochar em uma árvore, você sabe como eu me sinto / É um novo amanhecer / É um novo dia / É uma vida nova / Pra mim / E estou me sentindo bem*”. Axé!

Triste, louca ou má

*Será qualificada ela
Quem recusar
Seguir receita tal*

*A receita cultural
do marido, da família
cuida, cuida da rotina*

*Só mesmo, rejeita
Bem conhecida receita
Quem, não sem dores,
Aceita que tudo deve mudar*

*Que um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
Você é seu próprio lar*

*Um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
Você é seu próprio lar*

*Ela desatinou
Desatou nós
Vai viver só*

*Eu não me vejo na palavra
fêmea, alvo de caça,
conformada vítima*

*Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar*

*E um homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar*

*Ela desatinou
Desatou nós
Vai viver só*

(Francisco El Hombre)

RESUMO

Esta pesquisa objetiva contribuir na compreensão do lugar que as mulheres ocupam e tencionam no ensino superior brasileiro, especialmente, no setor privado da educação que tem crescido desde o final da década de 1990. Atualmente, elas são maioria das estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES) (pública e privada), mas será que isso sempre foi assim? Ou significa que as desigualdades de gênero foram superadas? Da outra parte, quando observamos o corpo docente das IES, verificamos que os homens predominam. Quando consideramos o sistema educacional brasileiro, percebemos que as mulheres ocupam majoritariamente a docência nas etapas de ensino que se associam aos valores “maternais”, enquanto sua presença diminui exatamente na etapa em que o ensino ganha *status* de “ciência” – justamente onde estão os cargos de maior prestígio e os salários mais altos. No ensino superior, elas estão em determinadas áreas do conhecimento que se associam aos estereótipos machistas sobre o gênero feminino. Partimos então do método marxista de análise da realidade para interpretar o que está por detrás deste arranjo, já que nos interessa ir as raízes e encontrar os “nós” que atam e desatam a vida das mulheres. A partir do acúmulo da Geografia Crítica e Feminista, acreditamos que as dimensões histórica e espacial contribuam para desvendarmos as origens da exploração-dominação de gênero. Nesta direção, o desenvolvimento do capitalismo se entrelaça com as estruturas patriarcais e racistas que operam de forma articulada, feito nó – como Heleith Saffioti (1987;2013) interpreta – na formação socioespacial brasileira. Com isso, nosso intuito é investigar como a divisão sexual do trabalho opera desde as relações de trabalho das docentes nas IES, até a responsabilidade que recai sobre elas quando o assunto é o trabalho doméstico de cuidados e isso interfere diretamente na organização política delas. Para tanto, a metodologia empregada nesta pesquisa combinou, numa perspectiva de limite e complementariedade, os dados quantitativos e a produção da informação qualitativa. Além da consulta aos principais banco de dados estatísticas sobre a Educação Superior, realizamos oito entrevistas, sendo que 5 foram com mulheres que lecionaram nas IES localizadas no município de Presidente Prudente/SP e as demais com sindicalistas que representam a categoria docente na região. Os resultados encontrados revelam como a divisão sexual do trabalho interfere diretamente nas relações de gênero produzidas dentro e fora dos espaços acadêmicos. Se o espaço produtivo (universidade) e o reprodutivo (casa) aparecem como lugares fragmentados no arranjo espacial, na prática estes lugares estão profundamente interligados pelo capitalismo-patriarcal-racista que produz e é produto de relações cotidianas no trabalho das docentes. Entre o lar, a luta e a labuta, o fato é que o acúmulo da dupla jornada de trabalho prejudica a disponibilidade de tempo e energia das mulheres na participação de espaços políticos. Neste emaranhado, verificamos que o Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino de Presidente Prudente (SINTEE-PP) acaba por reproduzir a lógica patriarcal na divisão do trabalho no interior da entidade, mas também na atuação política que não procura superar as contradições que permeiam a exploração-dominação do trabalho feminino. Assim, acreditamos que ainda é um desafio para o movimento sindical incorporar a estratégia feminista na luta por melhores condições de trabalho no ensino superior privado.

Palavras-chave: Geografia feminista. Professores universitários. Ensino superior. Mulheres nos sindicatos. Identidade de gênero.

ABSTRACT

This research aims to contribute to the understanding of the place that is occupied by women and intend in Brazilian higher education, specially in education private sector that has grown since the end of the 1990s. Currently, they are most of the students in Higher Education Institutions (HEI) (public and private), but does it always been like this? Or does it mean that gender inequalities were overcome? On another hand, when we observe the teaching staff of the HEI, we find men's predominance. When we consider the Brazilian educational system, we realize that women mainly occupy teaching in the educational stages that are associated with "maternal" values, while their presence decreases exactly in step when teaching gains science status - precisely where the most prestigious jobs and higher wages are. In higher education, they are in certain areas of knowledge that are associated with sexist stereotypes about the female gender. Then, we started with the Marxist reality analysis method to interpret what is behind this arrangement, since we are interested in going to the roots and finding the "knots" that tie and untie the women's lives. Based on the theoretical accumulation of Critical and Feminist Geography, we believe that historical and spatial dimensions contribute to unveiling the origins of gender-exploitation-domination. In this direction, the development of capitalism is intertwined with the patriarchal and racist structures that operate in an articulated way, the same as a knot as Heleith Saffioti (1987;2013) interprets in Brazilian socio-spatial formation. Thus, our aim is to investigate how the sexual division of labor operates from the teachers' labor relations in the HEI, to the responsibility that falls on them when the subject is domestic care work and this directly interferes in their political organization. Therefore, the methodology used in this research combined, in a perspective of limit and complementarity, quantitative data and the production of qualitative information. In addition to consulting the main statistical databases on Higher Education, we conducted eight interviews, five of which were with women who taught at HEI located in the city of Presidente Prudente/SP and the others with union members who represent the teaching category in the region. The results found reveal how the sexual division of labor directly interferes in the gender relations produced inside and outside of academic spaces. If the productive space (university) and the reproductive space (home) appear as fragmented places in the spatial arrangement, in practice these places are deeply interconnected by the patriarchal-racist capitalism that produces and is the product of everyday relationships in the work of women teachers. Between the home, the struggle and the toil, the fact is that the accumulation of the double workday affects the availability of time and energy of women in the participation of political spaces. In this tangle, we find that the Union of Workers in Educational Institutions of Presidente Prudente (SINTEE-PP) ends up reproducing the patriarchal logic in the division of labor within the entity, but also in the political performance that does not seek to overcome the contradictions that permeate the exploitation-domination of female labor. Thus, we believe that still a challenge for the union movement to incorporate the feminist strategy in the struggle for better working conditions in private higher education.

Keywords: Feminist Geography. University professor. University education. Women in labor union. Gender identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Lugar das mulheres no pensamento geográfico brasileiro	55
Figura 3 - Arranjo do sistema educacional brasileiro	96
Figura 4– Categorias administrativas das Instituições de Ensino Superior no Brasil	98
Figura 5– Organização acadêmica das Instituições de Ensino Superior no Brasil ..	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de estabelecimentos de Ensino Superior no Brasil durante os governos de FHC (1995-2002) por categoria administrativa.....	100
Gráfico 2- Matrículas em Instituições de Ensino Superior no Brasil durante os governos de FHC (1995-2002), por categoria administrativa.....	101
Gráfico 3- Número de matrículas em universidades no Brasil por categoria administrativa durante os governos FHC (1995-2002)	101
Gráfico 4 - Número de Universidades criadas no Brasil por categoria administrativa durante o governo de FHC (1995-2002).....	102
Gráfico 5- Número de estabelecimentos de Ensino Superior no Brasil por categoria administrativa durante os governos neodesenvolvimentistas (2003-2016)	103
Gráfico 6 - Matrículas em Instituições de Ensino Superior no Brasil durante os governos neodesenvolvimentistas por categoria administrativa (2003-2016) ...	104
Gráfico 7 - Número de Universidades criadas no Brasil durante os governos neodesenvolvimentistas por categoria administrativa (2003-2016)	104
Gráfico 8 - Matrículas em universidades por categoria administrativa Brasil durante os governos neodesenvolvimentistas (2003-2016)	105
Gráfico 9 - Matrículas em cursos de graduação presenciais e à distância no Brasil, por cor/raça e categoria administrativa (2018)	108
Gráfico 10- Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância, por raça (2018)	109
Gráfico 11 - Matrículas em cursos presenciais do ensino superior no Brasil por gênero (2000-2018)	109
Gráfico 12 - Mulheres matriculadas em cursos presenciais do ensino superior no Brasil por categoria administrativa (2018).....	110
Gráfico 13- Matrículas realizadas em cursos presenciais de Instituições de Ensino Superior Privado no Brasil por gênero (2000-2018)	111
Gráfico 14- Matrículas realizadas em cursos presenciais de Instituições de Ensino Superior Público no Brasil por gênero (2000-2018)	111
Gráfico 15– Concluintes em cursos presenciais de Instituições de Ensino Superior no Brasil por gênero (2000-2018).....	112
Gráfico 16- Concluintes em Instituições de Ensino Superior Públicas no Brasil por gênero (2000-2018)	112
Gráfico 17 - Concluintes em Instituições de Ensino Superior Privadas no Brasil por gênero (2000-2018)	113
Gráfico 18- Taxa líquida de escolarização no ensino superior por gênero e cor/raça (2001-2009).....	114
Gráfico 19- Matrículas em cursos presenciais no Brasil, por gênero, tipo de graduação e categoria administrativa (2018)	115
Gráfico 20 – Matrículas em cursos presenciais por categoria administrativa no Brasil (2010-2018).....	119

Gráfico 21- Número de Centros Universitários no Brasil por categoria administrativa (1999-2016)	125
Gráfico 22- Número de matrículas em Centros Universitários no Brasil por categoria administrativa (1999-2016)	126
Gráfico 23 - Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil por organização acadêmica (1995-2016)	126
Gráfico 24 – Número de Faculdades no Brasil por categoria administrativa (1995-2016).....	127
Gráfico 25– Matrículas em Faculdades no Brasil por categoria administrativa (1995-2016).....	127
Gráfico 26 – Nível de escolaridade da população brasileira com 25 anos ou mais entre os anos de 2016 a 2018	129
Gráfico 27 – Regime de trabalho docente nas IES no Brasil.....	151
Gráfico 28 – Regime de trabalho docente nas IES privadas no estado de São Paulo	151
Gráfico 29 – Renda média das(os) docentes no Ensino Superior em Presidente Prudente	155
Gráfico 30 – Distribuição de docentes por gênero nas etapas de ensino no Brasil.....	160
Gráfico 31 – Docentes por gênero nas etapas da educação em Presidente Prudente (SP).....	161
Gráfico 32 – Corpo docente da UNOESTE por gênero e área dos cursos de graduação	163
Gráfico 33 - Filiados(as) do SINTEE, segundo a categoria profissional (2015).....	183
Gráfico 34 – Filiados(as) do SINTEE-PP por gênero (2015)	183
Gráfico 35 - Docentes filiados ao SINTEE-PP por gênero (2015)	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Crescimento das matrículas em IES privadas no Brasil (1961-1980)....	91
---	----

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Instituições de Ensino Superior brasileiro por categoria administrativa em 2018	122
Mapa 2– Matrículas em Instituições de Ensino Superior no Brasil por categoria administrativa no Brasil em 2018	123
Mapa 3 – Número de estabelecimentos de ensino e matrículas no Brasil em 2018	124
Mapa 4 – Base territorial do Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino de Presidente Prudente/SP	182

LISTA DE INFOGRÁFICOS

Infográfico 1 – Os caminhos de mulheres e homens na ciência brasileira.....	116
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trajetória e perfil das docentes e sindicalistas entrevistadas(os)	136
---	-----

LISTA DE SIGLAS

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FAPEPE - Faculdade de Presidente Prudente

FIES - Financiamento Estudantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

PUC - Pontifícia Universidade Católica

RAIS - Relação Anual de Informações Sociais

SINTEE-PP - Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino de Presidente Prudente

SINTRAPP - Sindicato dos(as) Trabalhadores(as) no Serviço Municipal

SESI – Serviço Social da Indústria

UDF - Universidade do Distrito Federal

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNIESP - União Nacional das Instituições de Ensino Superior Privadas

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

USP - Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I.LUGAR DE FALA, DO MÉTODO E DA METODOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA GEOGRAFIA FEMINISTA	29
1.1. Lugar de fala: quem tem?	31
1.2. De qual lugar da Geografia falamos?	39
1.3. Feminismo para mudar o mundo: uma construção a partir da Geografia	53
1.4. Caminhos da pesquisa: metodologia feminista e a abordagem quantitativa e qualitativa na investigação	64
CAPÍTULO II.NOSSO PAÍS, NOSSO LUGAR DE FALA: GÊNERO, RAÇA E CLASSE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	79
2.1. Não há noite que dure para sempre: a trajetória das mulheres no ensino superior e na formação socioespacial brasileira	80
2.2. Arranjo espacial do ensino superior no Brasil: do setor empresarial da educação à desigualdade de gênero, raça e classe nas IES	94
CAPÍTULO III.ENTRE O LAR, A LABUTA E A LUTA: CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIAS DAS MULHERES DOCENTES	131
3.1. Lugares de trabalho: por detrás do arranjo espacial fragmentado, os “nós” que conectam a trajetória das mulheres docentes no ensino superior privado.....	133
3.1.1. Ensino Superior privado: intensificação do trabalho docente e a divisão sexual do trabalho	150
3.1.2. Espaços domésticos: o trabalho invisível realizado pelas mulheres.....	166
3.2. Participação política-sindical das mulheres: desafios para a construção do feminismo popular	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
REFERÊNCIAS.....	206
ANEXOS	214

INTRODUÇÃO

A jornada dessa pesquisa é longa. E no leito desse caminho foram surgindo tantas questões. Enumerá-las todas seria impossível, mas queria compartilhar com meus e minhas leitoras um pouco desse percurso. Finalizo a escrita deste trabalho em meio a pandemia do COVID-19, que soma a crise econômica, política, social que enfrentamos no Brasil e no mundo. Escrever neste contexto é um desafio para nós, que nos propomos interpretar e agir na realidade de forma crítica e compromissada com a revolução brasileira. Os dias de hoje tem sido agitados e nos exige um esforço árduo, pois sentimos a crise estrutural na pele, no cotidiano. Por isso, nossas palavras não podem ser distantes do concreto vivido em nas nossas casas, famílias, reuniões, vida estudantil, confraternizações humanas de modo geral. Neste sentido, se faz necessário conhecer um pouco da vida de quem aqui, do outro lado, escreve.

Minha jornada acadêmica iniciou na escola pública, na qual a vida toda estudei. Durante meus 26 anos de existência passei por três escolas no município em que nasci e me criei, Presidente Prudente (SP): a EMEIF. Dr. Pedro Furquim e a EE. Dr. José Foz, ambas localizadas na zona leste onde nasci e me criei, e a Universidade Estadual Paulista (UNESP). Quando do último ano do ensino médio, cursar a universidade parecia algo impensável. Ela não fazia parte dos meus planos, nem imediatos, nem futuros. Ela não era para mim.

Mas neste caminhar tive algumas professoras marcantes. A pedagoga afetiva nos meus primeiros anos escolares. Aquelas que ouviam meus dilemas de adolescente que estava se descobrindo. A historiadora que me deixou curiosa para entender a segunda guerra mundial e me fez compreender a dialética da crueldade e da esperança no mundo. A professora de Educação Artística, que me encantava com as pinturas, arquitetura, música e me apresentou a arte cheia de carinho, mas também soube me alertar dos perigos dela. A bibliotecária que me enfeitiçou com a magia dos livros e o prazer que é devorá-los – saber que desde lá estamos do mesmo lado da trincheira. E claro, tiveram as professoras geógrafas, que me localizaram no mundo – da Educação Básica a Superior. Fui apresentada aos mapas, as regiões brasileiras, a geopolítica do mundo, as desigualdades sociais. Estava tudo ali o tempo todo. Tempo e espaço. Educadoras da minha jornada escolar.

E quando chegou o momento de me inscrever nos vestibulares e Enem, embora não parecesse uma opção, eu fui descobrindo e acreditando que sim, poderia ser. A professora de Geografia sentou comigo numa aula e me explicou como funcionava os processos e que não pagaria nada por aquilo. Ali, na escola da zona leste, se falava pouco sobre universidade. Pairava sobre nós uma nuvem desacreditada. Poucos acreditavam em nós, nem nós mesmos. Mas daí, surgiu a oportunidade. Hoje eu sei dar nome a ela: política de educação pública comprometida com *balbúrdia*¹.

Os tempos eram outros. E as portas talvez tivessem trancas mais fáceis de abrir. Me inscrevi. Fiz a jornada de provas e exames... passei! Dos 40, 45 estudantes que tinham na minha turma do terceiro ano, eu e minha companheira fomos as únicas que passamos em uma universidade pública: Geografia. Não sei ao certo, mas lembro que naquele momento cerca de uns outros 10 companheiros(as) de sala ingressam em universidades privadas. Todas elas estavam localizadas aqui mesmo em Prudente – a lógica era: já não era tão fácil entrar, ir para outra cidade estudar estava fora do orçamento (não fazia a menor ideia das políticas de permanência estudantil das universidades federais e estaduais). Bom, os(as) demais da minha sala devem estar nos dados do Censo, certo?

A ficha só foi cair quando eu cheguei do trabalho. (vamos abrir um breve parêntese para tratar disso). Antes de ingressar na distante universidade – nem sabia direito a diferença entre pública e privada – as portas do mercado de trabalho foram abertas. Passei aos 15 anos no processo seletivo da Fundação Mirim (entidade filantrópica que faz parceria com empresas da cidade para contratação de jovens aprendizes). Por isso, nos meus segundos e terceiros anos do Ensino Médio, eu já tinha uma dupla jornada. No turno da manhã eram as aulas na escola. Almoço. As tardes eram preenchidas na Fundação – “preparação profissional” eles chamavam.

¹**Balbúrdia (s.f)**

é uma confusão natural causada pelo encontro de vozes pensantes que (ainda) têm a liberdade de concordar em discordar. é o tumulto de milhares entrando e saindo de aula. é a bagunça de ideias emaranhadas em um mesmo ambiente. é o som da festa que todo ser humano tem o direito de fazer.

é uma desculpa para chamar de caótico um espaço que não lhe agrada.

@AKAPOETA
@UNEOFICIAL
(JOÃO DOEDERLEIN).

Dois meses depois fui chamada para primeira entrevista de emprego. Fui contratada. Foi em um supermercado que tive minha primeira experiência de trabalho remunerado. Mas para não prolongar demais nossa conversa, quero falar só umas coisas rápidas sobre esse tema.

Eu fiquei assustada, mas depois da aula, almoço, peguei o ônibus e fui para meu primeiro dia naquele *lugar*. Quando cheguei, foram me apresentando a organização. E ao passo que eu conhecia os corredores daquele *lugar*, cruzava comigo uma jovem. Ela tinha sido demitida e eu estava entrando no seu *lugar*. Ela estava aos prantos e se despedia de todos, sentida. Ela saía e eu entrava. A nova funcionária. Entrei às 15h e saí às 22h. A segunda memória forte que vem, me arrebatava no corpo. Eu passei aquele dia todo de pé. Empacotando mercadorias em sacolas plásticas para os clientes. Eu não consegui enxergar sentido naquilo. Pausa para o lanche. 20 minutos de pão com café. Volta a ficar na borda do caixa, esperando para empacotar tua compra. Anoiteceu. Fim da jornada. Vai pro ponto de ônibus. Chega em casa. Tem que ter sono para dormir, porque amanhã cedo tem aula.

Foram quatro anos naquele *lugar*, o supermercado N. Cumpri várias funções: empacotadora, caixa, atendimento ao cliente (vulgo cadastro), secretária/recepcionista e 0800 (nós circulávamos pelo mercado recolhendo os itens pedidos pelo serviço de atendimento via telefone, e-mail, fax etc., em outras palavras, nós fazíamos a compra do cliente pela loja). Bom, não que esteja exatamente nestes termos no meu registro na carteira de trabalho. Quando comecei a cursar a faculdade trabalhava na recepção do escritório. No início achei que conseguiria conciliar o ritmo dos estudos com a rotina de trabalho. Eu ficava no computador boa parte do dia, mas não tinha tempo para ler os textos, ou quando tinha, não podia, era “velado”. Eu atendia todo tipo de gente que chegava lá, repassava todas as ligações para os ramais, registrava pedidos de compra online, servia café, limpava o escritório. Lia os volumosos textos para as aulas na espera do ônibus, no trajeto até a avenida Washington Luís, nos meus horários de almoço ou café – tentava e, na maior parte das vezes, o cansaço me pegava. E foi assim meu primeiro ano no curso de Geografia na FCT/UNESP, dividido entre a disciplina do trabalho e a curiosidade dos conteúdos, de compartilhar as rodas de socialização, de cultura e política que o ambiente universitário pode proporcionar.

Aos poucos eu fui conhecendo e tomando coragem para romper com o trabalho assalariado e arriscar ser bolsista, desenvolver um projeto, acessar a permanência – mesmo que de forma distorcida. Sai do supermercado com a intenção de me formar do melhor modo possível, dentro das condições que eu e minha família tínhamos para isso. Eu fui. O seguro-desemprego segurou até onde deu. Alguns meses sem bolsa. Fui conhecer os grupos de pesquisa. Surgiu a possibilidade de trabalhar no Centro de Memória do Pontal do Paranapanema (CMPP). Minha primeira bolsa de extensão, seis meses de janelas abertas. Daí pra frente fui construindo os tijolos da minha jornada de estudante-pesquisadora. Elaborei meu primeiro projeto. Enviei para os órgãos de fomento: não foi dessa vez. Foi cerca de um ano sem bolsa de estudo, embora não tenha parado a pesquisa. O ritmo era lento.

Mas no caminho dessa história novas oportunidades foram surgindo. E eu pude conhecer o universo das bolsas de apoio técnico². Foram algumas durante essa trajetória. E elas significaram muito. Nenhuma estava diretamente relacionada ao tema que eu tinha interesse de pesquisar, mas, mesmo assim, elas me possibilitaram ter uma visão panorâmica, de vasculhar as intersecções. E por aí circulei pelos temas da questão agrária, da saúde, do trabalho no cultivo da cana-de-açúcar, dos sindicatos rurais e docentes, dos movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), enfim, círculos de sabedoria. E foi assim, sobrevivendo de bolsas de estudo que finalizei minha graduação. Com o hiato de nunca ter conseguido as bolsas mais valorizadas que priorizavam apenas a pesquisa individual. Transitei do trabalho assalariado de secretária do setor de serviços (com rotina, local, ritmo marcado), para o trabalho flexível do conhecimento como estudante-pesquisadora (solto, você escolhe seus horários, paradoxo do só com o coletivo). Mundos do trabalho.

E para dar seguimento ao assunto, no rastro desse percurso, fui conformando meus grandes temas de pesquisa: gênero, trabalho e educação, sob a perspectiva da Geografia. Já me perguntaram algumas vezes como e quando foi que eu conheci o feminismo. E a partir daí, fui me dando conta que muito desse conteúdo eu só consegui assimilar quando consegui girar a maçaneta e ocupar o espaço

² E aqui quero registrar a contribuição do projeto temático *“Mapeamento e análise do território do agrohídronegócio canavieiro no Pontal do Paranapanema – SP – Brasil”* desenvolvido pelo Coletivo CETAS de Pesquisadores (Centro de Estudos do Trabalho, Ambiente e Saúde).

universitário. Aulas, rodas de conversa, intervenções, palestras, eventos variados, assembleias e reuniões de todos os tipos. Foi nessas trocas, com horário e lugar marcado, que eu fui me tornando gente na história, como lembraria Darcy Ribeiro. Eu me apropriei do feminismo na universidade. Absorvi conteúdo. Temperei com a luta.

E circulando por esse campus conheci tanta gente. Mas quero mostrar aqui como acessar este espaço de estudo te afeta nas várias dimensões da vida. Era junho de 2013 e eu tinha acabado de pedir demissão do meu trabalho. Pela primeira vez eu pude participar de um ato/marcha nas principais avenidas prudentinas. Eram manifestações massivas, às jornadas de junho. E foi numa delas que uma companheira me fez um convite inesperado: você quer conhecer o Levante Popular da Juventude³?

Não tinha ideia do que aquilo queria dizer. Mas eu estava eufórica com aquela *agitação*. Aquilo fez sentido. Rebeldia. Não sabia o que era, mas a *propaganda* dela foi boa – me convenceu ir na reunião. E desde então tenho feito do Levante minha ferramenta de luta. Foi com camiseta preta e branca, batuque de lata, rodeada de estandartes e com muita alegria que fiz da Unesp meu primeiro território de combate. Foi, e é, desafiador construir o movimento estudantil e a disposição para isso é imperativo. E d’ale história pra contar: greve 2014 (*a nossa luta / unificou / é estudante, funcionário e professor*) (do início de maio ao final de setembro): 117 dias; greve com ocupação 2016 (*não vai ter golpe / fora temer / “abaixa a bandeira” / “somos apartidários”*) (01/06/2016 – 30/08/2016: 91 dias); paralisações (*preta / safada / macaca / vai deixar passar em branco, Unesp? / R.U para todos(as) / Velório da democracia*); algumas das mobilizações do último período. Recheadas de pautas locais, estaduais, nacionais, internacionais – enoveladas pelas questões de classe, gênero e raça.

E na costura desse caminho, me tornei mulher – como aprendi com Simone de Beauvoir. E por isso, passei a linha na agulha e espetei o pano. Se o patriarcado é engrenagem do capital, quer dizer que ele é pilar estrutural na sociedade capitalista. E se isso é uma verdade, o chicote do machismo, da misoginia, do sexismo estala nas

³ O Levante Popular da Juventude é um movimento social que visa a organização da juventude da classe trabalhadora na luta contra a exploração e a opressão. O Levante é um movimento se nacionalizou em 2012 e visa um Projeto Popular para o Brasil, que incluía a juventude como protagonista. Ver mais em: <<https://levante.org.br/>>

nossas vidas, mulheres (com todos seus tipos e formas de manifestações). Bom, e se nós bem aprendemos lá no manifesto do partido comunista, “*a história de toda sociedade existente até hoje tem sido a história da luta de classes*”. Por essa trilha, também afirmamos que o modo de produção capitalista está fundado na exploração-dominância do trabalho não-pago. Portanto, a luta de classes no capitalismo está expressa na relação entre exploradores *x* explorados; burguesia *x* classe trabalhadora... Tudo isso pra dizer que, se nossa sociedade atual está fundada na exploração e na opressão (patriarcal e étnica/racial) a resposta do nosso feminismo tem recorte colocado. Não dá para fazer análise e lutar só sob a defesa da classe, da mesma forma que é míope se assentar apenas na dimensão identitária das opressões. Se são pilares, para derrotar um precisamos derrubar os outros. Isso quer dizer que quando a gente pega a agulha na mão, finca ela no pano, faz o ponto – com a questão de gênero – repete o processo e próximo ponto – é com a dimensão racial – e daí costura de novo – com a luta de classes – e por aí vamos costurando as partes no todo e o todo nas partes – na dialética do espiral, sabe? É um exercício e tanto costurar as partes do pano rasgado da ciência, da organização fragmentada.

Entendo que é por estes contornos que deve caminhar nossa estratégia. Isso não aprendi sozinha não, é claro, foi estudando grandes professoras, pesquisadoras, mulheres feministas: Heleieth Saffioti (desafia a desatar os nós que envolvem as mulheres na sociedade de classes, a partir da formação socioespacial brasileira); Silvia Federici (bota lenha na fogueira ao expor como o processo de acumulação primitiva do capital foi alimentado com as cinzas patriarcais das caças às bruxas); Djamila Ribeiro (posiciona que todos(as) temos lugar de fala); Carolina Maria de Jesus (abre o livro para a educação popular, inclusive, é quem dá nome a 1ª Escola de Formação do Levante/SP, espaço construído com teoria e prática); Doreen Massey (provoca o encontro da Geografia com as questões de gênero na produção dos lugares) e Terezinha Brumatti (pioneira na Geografia do trabalho ao entrelaçar gênero e classe na análise da atuação sindical no Brasil). Para citar algumas das principais referências deste trabalho. Acho válido destacar que os homens também têm grande contribuição nas análises críticas da sociedade, mas me deem licença. O fato é que nós, mulheres, fomos e ainda somos, invisibilizadas e negadas demais nos espaços acadêmicos, científicos e políticos.

Quando eu escolhi me debruçar e compreender as questões que envolvem a participação política das mulheres que trabalham na educação, eu não sabia – mas desconfiava – que posicionar “gênero” e “feminismo” nestes espaços é tarefa de rasgar e alagar limites. É questionar: qual o lugar das mulheres na sociedade em que vivemos? Existe desigualdade de gênero no ensino superior e na carreira acadêmica? Onde localizamos as práticas feministas?

Atualmente, as mulheres são a maioria das estudantes do ensino superior⁴, inclusive na pós-graduação⁵. Em contrapartida nossa presença está concentrada em determinadas áreas do conhecimento⁶, sobretudo nas ciências humanas⁷ e biológicas⁸. Aqui, lembro das trocas com minha irmã, doutoranda em química também pela FCT/Unesp, sobre seu cotidiano no laboratório e a contestação permanente das mulheres pelo reconhecimento do seu lugar nas ciências exatas. Isto porque historicamente a universidade brasileira se constituiu numa lógica masculina, branca e heteronormativa. Além disso, as informações demonstram que a maior parte das mulheres formadas no Brasil possivelmente atuarão em profissões “naturalizadas” como tipicamente femininas: professoras, enfermeiras, assistentes sociais, psicólogas, entre outras.

Desestabilizar lugares tem a ver justamente com o fato de sua presença ali ser permanentemente questionada: “volta para seu lugar”, “essa profissão não combina com você”; ou então “você é louca, não existe desigualdade de gênero”. É neste interim que a canção *Triste, louca ou má*, do grupo Francisco El Hombre, que inspirou o título e compõe a epígrafe deste trabalho emerge. Para mim, a música

⁴ **Mulheres são maioria na Educação Superior brasileira.**

“Dados do último censo revelam que as mulheres representam 57,2% dos estudantes matriculados em cursos de graduação”.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206> Acesso em maio de 2019.

⁵ **Mulheres permanecem como maioria na pós-graduação brasileira.**

“Dados do censo de 2016 indicam que 165.564 mulheres matriculadas e tituladas em cursos de mestrado e doutorado, enquanto os homens somam 138.462, uma diferença de aproximadamente 19%”.

Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8787-mulheres-permanecem-como-maioria-na-pos-graduacao-brasileira>> Acesso em maio de 2019.

⁶ Conforme o estudo de Marília Moschkovich e Ana Maria F. Almeida (2015) que investigaram as desigualdades de gênero na carreira acadêmica no Brasil.

⁷ “(...) No ano de 2011, 64% dos bolsistas CNPq na área de ciências exatas e da terra eram homens; em engenharia e computação 66%”.

Mulheres são maioria no ingresso e na conclusão de cursos superiores. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2015/03/mulheres-sao-maioria-no-ingresso-e-na-conclusao-de-cursos-superiores>> Acesso em maio de 2019.

⁸ Conforme indica os trabalhos de Neuma Aguiar (1997) e Cecília Queiroz, Maria Carvalho e Josilene Moreira (2014).

canta a ousadia feminista em contestar a receita cultural-machista (*do marido, da família, cuida, cuida da rotina*). Aquela que apela para a “loucura” das mulheres ao justificar a posição social inferior na sociedade. Neste sentido, precisamos traçar novas rotas e, para tanto, é fundamental desatar o nó do patriarcado-racismo-capitalismo.

Na lógica patriarcal estruturante da nossa sociedade, a divisão sexual do trabalho é chave, gatilho. Ela separa e qualifica o trabalho a partir das relações de gênero, quer dizer, aquilo que é tido como “trabalho de mulher e de homem”; junto disso, se cria uma hierarquia, em que a posição do trabalho executado pelos homens é valorizada em detrimento do trabalho feminino. E cabe questionar: que lugares são permitidos e quais são interditos para as mulheres? É nesta perspectiva que cabe as geógrafas/os desvendar no arranjo espacial as contradições que permeiam a divisão sexual do trabalho.

Isso se torna concreto quando ainda executamos os trabalhos mais mal remunerados⁹, possuímos menores chances de ocupar cargos de gestão¹⁰, recebemos os menores salários¹¹, quando nos falta representatividade política¹² (...). Apenas para colocar luz em algumas. Porque pautar o feminismo – que compõe nossa estratégia de luta – na universidade, nos órgãos de fomento, na sala de aula, no movimento estudantil, nos sindicatos, nos movimentos sociais, nos partidos políticos, no Congresso Nacional, na militância, na vida que um dia a utopia imaginou, é imprescindível. É dolorido, mas é condição para nossa existência. E é por isso que, sob os trilhos do feminismo popular, eu construí minha análise das mulheres no mundo. (*mulheres-jovens-coloridas-trabalhadoras-organizadas-lutadoras...*).

E provocada a compreender o lugar das mulheres no mundo, me deparei com a pesquisa de Emilio Fanfani Tenti (2005) sobre sindicalismo docente na América

⁹ Interessante acessar a entrevista que Helena Hirata deu em 2018. Lá ela fala um pouco sobre as possibilidade de leitura do trabalho feminino atualmente. Entrevista: Helena Hirata. **Revista Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, 17(2), 2019.

¹⁰ Para saber mais: Moschkovich e Almeida (2015).

¹¹ **Mulheres ganham 77,5% do salário dos homens no Brasil, diz IBGE.**

“Em 2017, o salário médio pago as mulheres foi apenas 77,5% do rendimento pago aos homens no Brasil. Enquanto eles recebem R\$ 2.410, elas ganharam R\$ 1.868”.

Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2018/04/11/desigualdade-salarial-homem-mulher-ibge.htm>> Acesso em maio de 2019.

¹² **Brasil está entre os piores em participação de mulheres no governo.** Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/brasil-esta-entre-os-piores-em-participacao-de-mulheres-no-governo/>> Acesso em maio de 2019.

Latina. Os dados apontavam uma contradição: as mulheres eram a maioria no magistério (em dados totais), entretanto, o grau de participação delas nos sindicatos docentes era menor que o dos homens. *Provocação*: por que nós, educadoras-mulheres, que estamos lá na ponta e enfrentamos o cotidiano do trabalho docente, nas suas mais diversas formas de exploração combinada com opressão, também não estamos na outra ponta – que é a representação política (no caso específico, sindical)? E essa provocação colou com as da Franciele Valadão¹³, que assim como eu, estava descobrindo a necessidade de combinar a pesquisa com o feminismo. Foi atribuída socialmente as mulheres a tarefa de educar? Se usam disso para nos explorar e oprimir, podemos usar disso também para fazer a revolução-feminista.

Inclui o recorte de gênero no meu trabalho como estudante-pesquisadora. Assim como inclui a docência e a organização política, em especial, sindical. Temas que foram se conformando no convívio com CEGeT e Cemosi¹⁴. Em 2014 saiu o primeiro tema de pesquisa: “Relações de gênero, trabalho e classe nos sindicatos docentes de Presidente Prudente (SP)”. O recorte foram todos os sindicatos do município que tinham como base as(os) docentes – Sindicato dos(as) Trabalhadores(as) no Serviço Municipal (SINTRAPP) (rede municipal), Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) (rede estadual) e o Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino de Presidente Prudente SINTEE-PP (toda rede privada). Foi essa minha pesquisa de graduação que só não virou monografia porque ingressei no mestrado.

E cheguei até o mestrado ainda provocada. No desenrolar da investigação, novas questões surgiram. Se as mulheres eram maior parte das estudantes do ensino superior, isso não significava que as professoras fossem a maioria do corpo docente nesses lugares. Além disso, percebemos que as pesquisas que tratavam da divisão sexual do trabalho e do machismo no ensino superior, em geral, abordavam a trajetória delas em universidades públicas. Todavia, no Brasil é o setor empresarial da educação que reúne o maior número de Instituições de Ensino

¹³ As suas preocupações resultaram no trabalho: VALADÃO, Franciele Aparecida. **Mulheres camponesas: construindo resistências através do Programa Nacional de Reforma Agrária**. Dissertação de mestrado, FCT/Unesp, Presidente Prudente, 2020.

¹⁴ O Centro de Estudos de Geografia do Trabalho (CEGET), é um grupo de pesquisa voltado à estudos sobre o mundo do trabalho, sob uma perspectiva geográfica. O Centro de Memória e Hemeroteca sindical “Florestan Fernandes” (CEMOSI), é voltado a arquivamento e preservação de documentos, jornais, panfletos, dentre outros, voltado a história dos trabalhadores, dos sindicatos e movimentos sociais.

Superior (IES) e de estudantes matriculados. Questionamos: em quais condições as mulheres docentes trabalham no ensino superior? Junto disso, percebemos que a divisão sexual do trabalho incide dentro e fora das IES. São as mulheres quem executam gratuitamente a maior parte do trabalho doméstico e de cuidados no Brasil e no mundo. De que modo esses lugares atravessam a experiência das mulheres na docência? Buscaremos desvendar como a divisão sexual do trabalho implica nas condições de trabalho nas IES privadas e seu arranjo com outros lugares de trabalho, como é o caso dos espaços domésticos, como também na construção (ou não) da política sindical e feminista. Para tanto, delimitamos como recorte espacial da nossa investigação as IES que estão localizadas no município de Presidente Prudente (SP), são elas: Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Centro Universitário “Antônio Eufrásio Toledo” (Toledo Prudente) e Faculdade de Presidente Prudente (FAPEPE).

Aqui, um breve parêntese. As universidades privadas que estudo também atravessam a trajetória da minha família. Meu avô (pai do meu pai), pedreiro, ajudou na construção do prédio onde funciona a Toledo Prudente. Nenhum de seus filhos estudou lá, nem chegaram a concluir a educação básica, se formaram na escola da vida. Curiosamente, foi na Toledo Prudente onde minha mãe estudou. Ela foi a primeira e única, dos filhos e filhas de minha avó, a concluir o ensino superior. A primeira advogada da família estudou em uma instituição de ensino privada e inspirou meu irmão mais velho a seguir a mesma carreira, primeiro, ingressou na UNIESP, e depois migrou para Unoeste – ambos pelo Financiamento Estudantil (Fies). Não à toa que o tema da atuação do setor empresarial na Educação Superior perpassa este trabalho.

Chegando aos finalmentes, quero apresentar como esta dissertação foi organizada. Ela possui três capítulos. Partimos da compreensão que toda produção científica parte de um lugar de fala, de uma posição na sociedade e no espaço, portanto, não existe fazer neutro. Nossa leitura geográfica se localiza a partir dos acúmulos da Geografia Crítica, em que se firma o compromisso de ir para além da descrição das paisagens, mas desvendar seus arranjos, expor as contradições que produzem os espaços e construir coletivamente soluções para a transformação social. Neste sentido, uma abordagem feminista na Geografia se faz cada vez mais necessária. Gênero, raça e classe são produtos e produzem relações espaciais

patriarcais e racistas na sociedade capitalista. Nosso primeiro capítulo *“Lugar da fala, do método e da metodologia na construção de uma Geografia Feminista”* tem por objetivo desenvolver estes temas. Ele está dividido em quatro partes: 1.1. Lugar de fala: quem tem? 1.2. De qual lugar da Geografia falamos? 1.3. Feminismo para mudar o mundo: uma construção a partir da Geografia e 1.4. Caminhos da pesquisa: metodologia feminista e a abordagem quantitativa e qualitativa na investigação (onde apresentaremos as estratégias metodológicas desenvolvidas neste trabalho).

Tomando como referência *“nosso país, nosso lugar de fala”*, discutiremos no segundo capítulo como as desigualdades de gênero, raça e classe se expressam no acesso ao ensino superior. Neste sentido, abordaremos no item 2.1 a trajetória das mulheres na Educação Superior a partir do processo de formação socioespacial brasileiro. O percurso das mulheres, pessoas negras e pobres nas universidades foi marcado pela exclusão e desigualdade, já que este lugar historicamente se conformou a partir dos interesses da classe dominante, branca e masculina. Deste modo, as IES se constituem como lugares marcados pelo conflito, em que as relações patriarcais se expressam na divisão sexual do trabalho e no machismo. Assim, o segundo item trata do arranjo espacial das IES no Brasil, em que o setor empresarial da educação ganha destaque. Junto disso, nosso objetivo é demonstrar os aspectos que ainda hoje dificultam a entrada do povo brasileiro no ensino superior e, para tanto, é de fundamental importância considerar as dimensões de gênero, raça e classe que permeiam este novo.

O terceiro e último capítulo *“Entre o lar, a luta e a labuta: contradições e resistências”* tratará de lugares que, embora no arranjo espacial estejam fragmentados, são profundamente interligados pelas relações cotidianas que se estabelecem neles. Com isso, queremos evidenciar como a divisão sexual do trabalho ganha contornos específicos quando tratamos do trabalho docente desempenhado pelas mulheres nas IES privadas, bem como, as atividades domésticas e de cuidado com pessoas realizadas em casa, influenciam diretamente na disponibilidade de tempo e energia delas. Deste modo, a dupla jornada de trabalho se coloca como um obstáculo que dificulta o engajamento político das mulheres. Neste momento a trajetória das docentes e sindicalistas que entrevistamos ganham destaque. O capítulo se divide em duas partes: 3.1. Os lugares do trabalho: por detrás do arranjo espacial fragmentado, os “nós” que conectam a

trajetória das mulheres docentes no ensino superior privado e 3.2. Participação política-sindical das mulheres: desafios para construção do feminismo docente.

CAPÍTULO I

LUGAR DE FALA, DO MÉTODO E DA METODOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA GEOGRAFIA FEMINISTA

"(...) o que distingue os estudos feministas é a indagação de como se constituem as relações de gênero e as diferenças sexuais e como formam uma base de poder. Mas isso não é tudo, porque se queremos mudar as relações entre o sexo, gênero e o poder temos que manter o compromisso político. As feministas não se conformam em analisar, querem dismantlar as estruturas que reforçam a inferioridade da mulher, e desafiar a definição convencional de feminilidade e a opressão que se vê submetida(...)"¹⁵.

(Linda McDowell – Género, identidad y lugar)

Este capítulo está organizado em quatro partes. Partimos novamente da nossa trajetória para responder uma questão: lugar de fala, quem tem? (item 1.1). Com isso, apresentamos algumas das motivações que nos levaram a realizar esta pesquisa, já que toda produção científica parte de algum lugar. Neste sentido, tensionamos que a ciência não é um fazer neutro, ao contrário, ela sempre assume uma posição – ainda que frequentemente seus compromissos não fiquem evidentes. Nesta direção, tratar do lugar de fala nos é útil à medida que posicionamos as marcações de gênero, raça/etnia e classe que estão envolvidas nas relações sociais, como no caso da pesquisa científica.

Na sequência, o segundo item trata dos lugares nos quais nossa leitura geográfica da sociedade está assentada. A renovação crítica da Geografia brasileira no final dos anos 80 inspirou e ainda inspira muitas geógrafas(os) que tem o compromisso de desvendar os problemas sociais e, mais, contribuir para sua superação. Desta forma, acreditamos na atualidade e importância do método de análise marxista para compreendermos o movimento da realidade e suas contradições. Assim, é imprescindível uma interpretação que leve em conta não apenas a dimensão de classe, mas a imbricação desta com as relações raciais e de

¹⁵ No original: "(...) lo que distingue los estudios feministas es la indagación de cómo se constituyen las relaciones de género y las diferencias sexuales y cómo forman una base de poder. Pero eso no es todo, porque si queremos cambiar las relaciones entre el sexo, el género y el poder tendremos que mantener el compromiso político. Las feministas no se conforman con analizar, quieren dismantlar las estructuras que refuerzan la inferioridad de la mujer, y desafiar la definición convencional de la feminilidad y la opresión a la que se ve sometida(...)"

gênero. As categorias da Geografia, como o espaço e lugar, podem assumir um papel importante para compreendermos as dimensões espaciais e temporais destas relações sociais que produzem o modo como organizamos a vida. Por isso, perguntamos, de qual lugar da Geografia estamos falando?

Nossas experiências no curso de Geografia na FCT/Unesp nos servem novamente de caminho para iniciar a discussão sobre outro lugar que falamos: a Geografia Feminista (item 1.3). Fato é que o movimento feminista tem cada vez mais ocupado lugares políticos e teóricos, por isso, falaremos das práticas feministas que têm reorientado a produção científica, em especial, na Geografia. As diferenças que compõem as estratégias feministas explicitam a diversidade que constitui a categoria social mulher(es). Por isso, compreendemos que feminismo é, ao mesmo tempo, singular e plural, no sentido de considerar as diferenças entre mulheres brancas e negras, e estas em relação aos homens, por exemplo. Neste sentido, não basta apresentar os problemas, é preciso fundamentar a origem das desigualdades de classe, raciais e de gênero para então construir alternativas, em que o feminismo componha a estratégia de transformação social. Para tanto, os trabalhos da socióloga Heleieth Saffioti (1987, 2013, 2015) nos são de grande valia, à medida que descortinam como as relações patriarcais de gênero e racistas foram e, ainda são, fundamentais para a produção e reprodução da sociedade de classes – em particular no processo de formação socioespacial brasileiro. Por este motivo, nossa leitura tem como referência a práxis do feminismo popular, enquanto campo teórico e político. São destas considerações que se desdobram a nossa análise da participação político-sindical das mulheres nos sindicatos docentes da educação superior privada.

Por último, abordaremos os caminhos metodológicos que construíram nossa pesquisa. O movimento feminista tem reorientado não apenas a produção teórica, como também as abordagens metodológicas das investigações científicas. Deste modo, tomamos como referência a obra organizada por Eli Barta, em que a questão norteadora é: existe metodologia feminista? Sendo assim, é a partir deste acúmulo que trataremos das estratégias metodológicas empregadas em nossa investigação em que a combinação de informações quantitativas e qualitativas foram fundamentais para o desenvolvimento da mesma.

1.1. Lugar de fala: quem tem?

Durante a escola, minhas disciplinas favoritas variavam consideravelmente segundo o conteúdo das aulas e das (os) professoras que acompanhavam a turma. Ao passo que fui crescendo, o critério para gostar de uma matéria era: o que aquilo me ajudaria a entender o mundo em que eu vivia. Grande parte das minhas respostas que, incrivelmente, inspiravam novas perguntas, vieram nas aulas de História e Geografia. Na época dos vestibulares, fiz as opções nestes cursos, além de Filosofia e Artes Visuais. Ser professora era meu “plano B” à carreira imaginada nas artes, e assim, me questionei: professora do que? Foi pensando justamente nas aulas que tinha maior gosto de participar que escolhi minhas opções nos cursos do ensino superior. Fui aprovada em História na UNOESTE e em Geografia na Unesp e, se minha escolha tivesse assentada apenas no meu gosto, teria optado por História. No entanto, como contei na introdução, o critério determinante para ingressar na universidade passava antes, pelas condições materiais para realizá-la. Pagar pelo curso numa instituição privada me impunha continuar o trabalho no supermercado, ao passo que na universidade pública não haveria um boleto mensal a pagar. Então, eu ingressei na Geografia e mal imaginava que alguns anos depois me aventuraria a escrever uma dissertação. Não é uma tarefa simples localizar os fenômenos sociais no mundo, tampouco localizar a mim mesma nisso tudo. Eis o desafio e a beleza de “geografizar” a vida.

Se num primeiro momento foi minha condição de classe acionada, entrar no ensino superior me fez localizar minha segunda marcação social: ser mulher. Se foi ali onde conceituei feminismo é porque descobri que, ser mulher na sociedade de classes, nos provoca implicações profundamente desiguais, se comparado aos homens. E eu quis respostas às efervescentes perguntas que me rodeavam o corpo: quem nunca ouviu que existe *lugar de mulher e lugar de homem*? Até que em dado momento, percebi que essa pergunta-resposta era importante demais para não incluí-la em minha vida acadêmica. E da pesquisa fiz ferramenta para escrever a vida das mulheres, afinal, escrevendo a elas, escrevo a mim mesma.

Se as duas situações anteriores me marcaram profundamente nesta trajetória, ainda descobriria que nem tudo estava explicado. No começo de março deste ano completei 26 anos e ganhei de presente uma “máquina do tempo”: um

álbum de fotografias. Na sala da casa onde vivi a maior parte da vida, junto de companheiras e companheiros, acionamos o tal “vira-tempo”. Um dos primeiros comentários que fizemos foi de como meu cabelo havia mudado. Eis um fato de que as imagens não podem negar, dos anos finais do ensino médio ao mestrado em Geografia meus cabelos mudaram consideravelmente. Mas por que citar isso aqui? Quero contar a terceira implicação por meio deles. Nos anos do ensino médio, o padrão de beleza admirado nas capas das revistas eram longos fios lisos e, como minhas amigas, eu desejava tê-los, ainda que para isso fosse necessário escová-los na prancha quente para as mechas alisar. Foi na universidade que tive as primeiras referências de mulheres que deixavam os cachos tomar conta da cabeça e, mais que isso, orgulhavam-se em exibi-los. E com o tempo, os exemplos encontrados na militância e na universidade me despertaram a vontade de deixar meus cabelos tais como eles são: cacheados. E essa aparente libertação significou muito além de uma mera condição estética. O exemplo de assumir meus cabelos encaracolados representou assumir também minhas origens. Construir uma identidade racial no Brasil não é tarefa das mais simples. Descobri que me encontrava num “limbo”, onde em certos lugares não me consideravam branca, ao passo que em outros, também não era negra: seria tipo papel *pardo*? Racismo ora explícito, ora não, mas sempre estrutural num país constituído com profundas raízes assentadas na escravidão do povo negro e indígena.

Parto das perguntas e respostas de minha trajetória, tendo em vista que, como afirma Marre (1991), “[...] raramente um processo ou um objeto de estudo é escolhido por si mesmo e em si mesmo, isolado de qualquer sistema de valores (MARRE, 1991, p. 10)”. Saffioti (2015), ao escrever sobre a violência praticada contra as mulheres, afirma que seu interesse pelo tema já revelava seus compromissos políticos-ideológicos:

[...] Na verdade, a história de vida de cada pessoa encontra-se com fenômenos a ela exteriores, fenômeno denominado *sincronicidade* por Jung, e que permite afirmar: ninguém escolhe seu tema de pesquisa; é escolhido por ele. (SAFFIOTI, 2015, p. 45).

Assim, esta pesquisa só foi possível na medida que me situo nela. Afinal de contas, nossa posição não permite assumirmos uma postura neutra ou imparcial, na medida que fazer ciência também não o é. Por isso, ao trazermos os lugares que

constituíram nossa trajetória pessoal, não o fazemos no sentido de entendê-la de modo individual, isolado, ao contrário, nossa análise parte da compreensão que só damos conta de explicar as singularidades, na medida em que a relacionamos à totalidade sob a mediação da particularidade. Deste modo, a escala do corpo – que é o local físico primário da identidade pessoal – não se explica por si só, ela compõe um todo social que produz e é produto do espaço.

Por isso, diante de uma realidade demarcada por relações de dominação e exploração, a objetividade na ciência não pode ser sinônimo de neutralidade, sob pena de se transformar em hipocrisia e insensibilidade. Concordamos com Oliveira e Oliveira (1998) em que:

Diante da oposição entre dominantes e dominados, ser objetivo significa reconhecer e analisar este enfrentamento inscrito na realidade e colocar-se a serviço da superação das estruturas que mantêm ou reforçam o autoritarismo e a desigualdade (OLIVEIRA; OLIVEIRA, p. 26, 1998).

Ainda sobre o tema da neutralidade científica, a bióloga e filósofa Donna Haraway (1995) no texto *“Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial”*, coloca em debate um sistema sensorial específico: a visão. A autora chama atenção para a natureza corpórea de toda visão, isto é, todo o olhar está inscrito em um determinado corpo¹⁶. Haraway (1995) quer dar importância ao fato de que:

Os olhos têm sido usados para significar uma habilidade perversa – esmerilhada à perfeição na história da ciência vinculada ao militarismo, ao capitalismo, ao colonialismo e à supremacia masculina – de distanciar o sujeito cognoscente de todos e de tudo no interesse do poder desmensurado (HARAWAY, 1995, p. 19).

Neste sentido, ela quer evidenciar que um determinado “olhar” – do homem e branco – tem assumido uma posição não marcada, o que lhes dá o privilégio de poder ver sem ser visto, de representar escapando à representação, isto é, um olhar conquistador que não vem de “lugar nenhum” e isso transmuta-se na construção de

¹⁶ E aqui não queremos dizer que as pessoas percebem o mundo apenas pela visão. Ao contrário, o corpo humano se constitui por diferentes ações sensoriais: tato, paladar, olfato, audição e visão. Embora a autora chame atenção para a visão, poderíamos questionar: mas e as pessoas que não têm visão? Acreditamos que mesmo quem não a possui também percebe o mundo através de outras ações sensoriais. Deste modo, o que nós queremos chamar atenção nesse debate é que todo corpo se situa num determinado lugar e, portanto, posiciona-se, não é neutro.

uma doutrina utilizável e não inocente da objetividade científica. É justamente por tal fato que o desafio de construir uma escrita feminista do corpo enfatiza que todos os sujeitos partem de um determinado lugar, deste modo:

Precisamos aprender em nossos corpos, dotados das cores e da visão [...], como vincular o objetivo aos nossos instrumentos teóricos e políticos de modo a nomear onde estamos e onde não estamos, nas dimensões do espaço mental e físico que mal sabemos como nomear. Assim, de modo não muito perverso, a objetividade revela-se como algo que diz respeito à corporificação específica e particular e não, definitivamente, como algo a respeito da falsa visão que promete transcendência de todos os limites e responsabilidades (HARAWAY, 1995, p. 22).

O que Haraway (1995) tenciona, e nós também, é o fato de que toda perspectiva parte desde um corpo, que por sua vez, é complexo e contraditório, e está inserido num contexto social *versus* a perspectiva do simplismo, de cima, da suposta neutralidade, de lugar nenhum. Isso implica posicionamento e, neste sentido, torna-se a prática chave para construção de um conhecimento organizado em torno das “imagens da visão” e, por sua vez, do discurso científico e filosófico. Concordamos com a afirmação de Haraway (1995, p. 27) em que “posicionar-se implica em responsabilidade por nossas práticas capacitadoras”.

Acreditamos que o debate acerca da neutralidade científica que, por sua vez, também está imbricado com o debate político, ganha terreno fértil quando dialogamos com o polêmico conceito de lugar de fala¹⁷. A filósofa Djamila Ribeiro em seu livro “*O que é lugar de fala?*” publicado em 2017 nos provoca a refletir que todos e todas partimos de um lugar quando falamos, no entanto, a experiência de determinados sujeitos ganha *status* de universalização a medida de que outros não. De modo similar a Haraway (1995), Ribeiro (2017) demonstra que um grupo determinado de sujeitos ocupa um lugar social que lhes privilegia e, por sua vez, também exerce um poder de dominação e exploração a outros. Em outras palavras, o lugar social que ocupam os homens, brancos, héteros e ricos – e aqui estamos tratando, sobretudo, daqueles que concentram a maior parte da riqueza¹⁸ produzida

¹⁷ Pag 58 do livro, quando posiciona a origem do conceito e o debate virtual que se instalou entre autorização de fala versus lugar fala.

¹⁸ Ao dar um “google” com a frase: “pessoas mais ricas do mundo”, o que se encontra de respostas se referem aos homens. E não por acaso que na lista dos 10+ é composta apenas por homens, brancos, etc etc... <https://blog.rico.com.vc/homens-mais-ricos-mundo>

pela sociedade – é um lugar de privilégio. Desta forma, Djamilla Ribeiro (2017) argumenta que:

Essa insistência em não se perceberem como marcados, em discutir como as identidades foram forjadas no seio de sociedade coloniais, faz com que pessoas brancas, por exemplo, ainda insistam no argumento de que somente elas pensam na coletividade; que pessoas negras, ao reivindicarem suas existências e modos de fazer político e intelectuais, sejam vistas como separatistas ou pensando somente nelas mesmas. Ao persistirem na ideia de que são universais e falam por todos, insistem em falar pelos outros, quando, na verdade, estão falando de si ao se julgarem universais. (RIBEIRO D., 2017, p. 31).

A pesquisadora e feminista negra Lélia Gonzales ao tratar da hierarquização de saberes, a partir da questão racial no Brasil, afirma que:

[...] quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e assim inviabilizando outras experiências do conhecimento. (GONZALES *apud* RIBEIRO D., 2017, p. 24, 25).

A provocação de Gonzales acerca dos privilégios e subalternizações epistêmicas, nos remete ao texto “*Estar lá e Escrever aqui*” do antropólogo estadunidense Clifford Geertz publicado em 1989. Nele, o autor provoca ao afirmar que aqueles(as) que sempre foram estudados – o que se chamava de primitivo, tradicional e que, atualmente, é chamado de emergente, periférico ou submerso – hoje, tem a possibilidade de estudar a si mesmos(as) e isso tem reorientado os estudos, inclusive, aqueles feitos sobre “eles(as)”. Segundo o autor, o “colonialismo alterou radicalmente a natureza do relacionamento entre os que perguntam e olham e os que são perguntados e se tornam objeto do olhar (GEERTZ, 1989, p. 2)”.

Entendemos que na pesquisa isso quer dizer que *falar/escrever sobre* algo ou alguém não significa *falar/escrever em nome* de algo ou alguém. Sendo assim, a relação pesquisador(a)-pesquisado(a) precisa ser clara no sentido de situar quem são esses corpos, sujeitos e em qual contexto se marcam, tendo em vista uma relação de diálogo em que, principalmente para o pesquisador(a), fiquem explícitas essas determinações. Em outras palavras, é preciso compreendermos quais são as

relações sociais – “o lugar de fala” – que estão envolvidas no processo de conhecimento. Isso traz implicações diretas na construção da pesquisa – suas motivações para definição do objeto de investigação, o arcabouço teórico que será utilizado, as metodologias aplicadas, os resultados e produtos dela.

Com isso, a palestra-performance relatada por Ribeiro (2017) realizada por Grada Kilomba no Brasil em 2016 nos traz uma série de provocações no sentido de que a epistemologia é marcada por profundos conflitos em torno de quais vozes são ou não legitimadas no trabalho científico. Grada inicia sua intervenção tratando da raiz da palavra epistemologia, para afirmar que:

[...] Epistemologia, como eu já havia dito, define não somente como, mas também quem produziu conhecimento verdadeiro e em quem acreditarmos.

É comum ouvirmos o quão interessante nosso trabalho é, mas também ouvimos o quão específico ele é:

“Isso não é nada objetivo!”,

“Você tem que ser neutra...”,

“Se você quiser se tornar uma acadêmica, não pode ser pessoal”.

“A ciência é universal, não subjetiva”.

“Seu problema é que você superinterpreta a realidade, você deve se achar a rainha da interpretação!”

Tais comentários ilustram uma hierarquia colonial, pela qual as pessoas Negras e racializadas são demarcadas. Assim que começamos a falar e a proferir conhecimento, nossas vozes são silenciadas por tais comentários, que, na verdade, funcionam como máscaras metafóricas. Tais observações posicionam nossos discursos de volta para as margens como conhecimento ‘des-viado’ e desviante enquanto discursos brancos permanecem no centro, como norma.

Quando eles falam, é científico, quando nós falamos, não é científico.

Universal / específico;

Objetivo/subjetivo;

Neutro/pessoal;

Racional/emocional;

Imparcial/ parcial;

Eles têm fatos, nós temos opiniões; eles têm conhecimento; nós, experiências.

Nós não estamos lidando aqui com uma “coexistência pacífica de palavras”, mas sim com uma hierarquia violenta que determina quem pode falar. (RIBEIRO, 2017, p. 87, 88, 89).

É neste sentido que pesquisadoras feministas (RIBEIRO, 2017; HARAWAY, 1995; GONZALES, 1984) tem refutado a neutralidade (seja na política, seja na epistemologia) e afirmado a necessidade de se reconhecerem outros saberes, na medida em que compreendemos estes enquanto conhecimento localizado – pelas

relações de gênero, raça e classe; afinal de contas, lugar de fala significa romper com um postulado de silêncios, invisibilidades, de “não-lugares”. Quando se coloca em xeque os discursos pretensamente universais, trata-se de denunciar uma falsa neutralidade, já que todo conhecimento científico se posiciona numa determinada política e, conseqüentemente, se opõe a outra, isto é, sancionando a ordem vigente ou ajudando efetivamente a transformá-la (KONDER, 2009). Portanto, toda pesquisa parte (e chega) em um determinado *lugar*.

Ribeiro (2017), dialogando com os trabalhos da socióloga Patricia Hill Collins (1997) e de Grada Kilomba, tensiona a perspectiva de que os sujeitos subalternos nunca rompam o silêncio. Para as autoras, afirmar o lugar de silenciamento destes, significa legitimar a norma colonizadora e universalizante, já que atribui poder absoluto ao discurso dominante, isto é, branco e masculino. Por isso, elas chamam atenção para a importância de, por exemplo, as mulheres, negras e pobres (enquanto sujeitos oprimidos e explorados), se autodefinirem, sendo essa, portanto, uma estratégia de enfrentamento à visão “de lugar nenhum”. É neste sentido que elas demonstram que mulheres negras vêm historicamente produzindo saberes e insurgências, ainda em que se pesem todos os limites impostos estruturalmente; sendo assim, como colocá-las num lugar em que nunca se rompe o silêncio? Ribeiro (2017) chama atenção para a possibilidade de abertura e transformação:

[...]. Seria confiná-las [as mulheres negras] num beco sem saída, sem qualquer possibilidade de transcendência. Os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos sociais historicamente discriminados, para além de serem contra discursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias. (RIBEIRO, 2017, p. 75, acréscimo nosso).

Marcia Tiburi (2017) ao tratar do tema, chama atenção para o fato que as chamadas minorias políticas têm alcançado cada vez mais lugar no cenário político por meio da afirmação da identidade. Segundo a autora:

[...] a participação política implica a entrada do corpo marcado no lugar que o poder reservou para si contra os corpos, aquele lugar onde o poder se exerce para dominar o outro, para subjugar, para submeter, transformando cada um em objeto: o trabalhador no capitalismo, a mulher no patriarcado, o negro na raça, as formas de sexualidades no regime do contrato heteronormativo (TIBURI, 2017, [s.n]).

Neste sentido, a tomada de consciência disso, levou a um ato de contra-marcação politicamente produtivo, já que hoje, muitas mulheres, negros(as), LGBT's, pessoas com deficiência, quilombolas, entre outros, se autoafirmam como categoria política. Neste ato de autoafirmação nos tornamos mais potentes politicamente, isto é, a identidade usada no contexto das lutas políticas possui uma força de alto impacto potencial. Falar de si com a intenção política, por sua vez, também se torna didático, na medida em que faz o outro entender – por exemplo, quando um cacique, ao falar com pessoas brancas fala de si mesmo como “índio”, porque se faz apreender pelos não-índios. Segundo Tiburi (2017), é a partir daí que se começou a sustentar a ideia de um lugar de fala, já que é uma característica de nossa época a sustentação da singularidade, da diferença e, por meio desta, fica claro que cada um quer conquistar um lugar. Isto é, “esse lugar tornou-se, pela autoafirmação da singularidade que se expressa, um lugar de fala (TIBURI, 2017, [s.n])”.

Contudo, quando se alcança a identidade também se encontra a condição do indivíduo isolado, único em sua diferença e, neste sentido, nos faz pensar que a utilização do conceito também pode trazer certos perigos, principalmente quando se perde de vista que a singularidade tem sua origem no individualismo burguês – por isso a necessidade de utilizar o conceito de singularidade com a mediação crítica, ou seja, tratá-lo numa relação dialética com a totalidade (TIBURI, 2017). Isso quer dizer que, quando o lugar de fala é deturpado ele também pode ser utilizado de modo autoritário, segundo Senkevics (2017) “o ‘lugar de fala’ é usualmente tomado como ‘autoridade de fala’, como se só quem vivesse uma experiência (no lugar subalterno) pudesse discutir aspectos que a circundam (SENKEVICS, p. [s.n], 2017)”. É por essa razão que das experiências individuais devemos saltar para uma reflexão mais abrangente.

Não é possível abordar o lugar de fala sem pressupor o diálogo enquanto reconhecimento do outro, isso quer dizer que o lugar de fala é o lugar democrático. De acordo com Tiburi:

Se o lugar de fala é abstrato e silencia o outro onde deveria haver um diálogo, então ele já não é mais um lugar político, mas um lugar autoritário que destrói a política no sentido das relações humanas que visam convívio e a melhoria das condições da vida em sociedade (TIBURI, 2017, p. [s.n])

Finalmente, consideramos que o conceito de lugar de fala nos é útil não apenas no debate acerca da neutralidade e da relação que se estabelece entre o sujeito que pesquisa e seu objeto de estudo. Em que se pese a origem do conceito de lugar de fala a partir do campo discursivo, social e de poder (RIBEIRO, 2017), acreditamos que ele também possui uma potencialidade na leitura geográfica. Por isso, o passo adiante é situar qual leitura de Geografia nos filiamos para construção da pesquisa.

1.2. De qual lugar da Geografia falamos?

No primeiro ano do curso de Geografia, na disciplina de Pensamento Geográfico, o professor Antonio Thomaz Junior iniciou o semestre com seguinte provocação: “a geografia está em crise, viva a Geografia!”. A sensação que essa afirmação me causou, tanto na leitura quanto no debate das aulas, poderia ser traduzida nos seguintes questionamentos: *em que cilada eu me meti? Afinal de contas, fui entrar logo numa ciência que está em crise?! O que está acontecendo?* Mas foi anos depois disso que compreendi a qual crise passava a Geografia em que Porto-Gonçalves (1978) se referiria. Com toda a novidade da vida acadêmica, também veio a novidade de redescobrir a Geografia que se diferia tanto da referência que tive na educação básica.

Carlos Walter Porto-Gonçalves (1978) provocava, naquele momento, os impasses gerados a partir do conflito em torno do projeto da Geografia, isto é, quais as bases da cientificidade desta, enquanto um segmento da divisão do trabalho científico. Para o autor, a Geografia e, por sua vez, a prática daquelas(es) que a realizam, deveriam ser capazes de “[...] compreender e explicar os problemas concretos que se inscrevem no espaço geográfico” (PORTO-GONÇALVES, 1978, p. 6). Ao evidenciar as crises que se materializam no espaço, é tarefa dos e das geógrafas dar a sua resposta, constituindo, assim, uma *Geografia da Crise*. Na medida em que hesitam e não assumem uma postura crítica (teórica e prática), deixam de lado a Geografia da Crise e então o que temos é *Uma Geografia em Crise* (PORTO-GONÇALVES, 1978).

Ao afirmar isso, Porto-Gonçalves (1978) recorre à História da Geografia afim de provocar que, não se deve fazer uma leitura apenas cronológica do “pensamento geográfico”, porque isso não dá conta do entendimento da natureza das crises pela qual esta área do conhecimento passou. É neste sentido que ele aborda as diferentes “visões” ou perspectivas que disputaram a hegemonia ao longo da construção da ciência geográfica¹⁹. Ao fazer isso, o autor assume que todo trabalho científico e, portanto, a produção de conhecimento, se dá a partir de um determinado contexto histórico-social. Deste modo, todo trabalho intelectual “[...] sofre influência do próprio contexto histórico que constitui a materialidade do trabalho científico. (PORTO-GONÇALVES, 1978, p. 1)”. Inclusive, naquele momento, Porto-Gonçalves (1978) se filiava a outros geógrafos e geógrafas que inauguraram e defendiam aquilo que ficou conhecido como Geografia Crítica no Brasil – em contraposição à Geografia Clássica e a Geografia Teorético-Quantitativa, fortemente influenciada pelo método positivista (CORRÊA, 1982; MOREIRA, 1982; THOMAZ JR., 2002).

Com isso, se nosso objetivo aqui é situarmos qual ponto de partida da nossa leitura geográfica, é válido posicionar que nossa trajetória na Geografia traz influências deste campo crítico. Inclusive, porque ao estudarmos na FCT/Unesp, encontramos um grupo de geógrafos(as)-professores(as) que foram “herdeiros(as)” dessa primeira geração da Geografia Crítica dos anos 80 (CLAUDINO, 2019, p. 348).

Assentada no método materialista histórico-dialético, a Geografia Crítica denunciava não apenas a falsa neutralidade praticada na Geografia Clássica e Teorético-Quantitativa²⁰, mas justamente as implicações dos seus métodos de análise, que não contribuíam para dar respostas aos problemas sociais da realidade do povo. E, como já discutido, se todo conhecimento se produz em um determinado contexto histórico-social, a Geografia Crítica emerge no momento de ascensão das lutas contra a ditadura militar e pela redemocratização do país, bem como com a crise do capitalismo em escala internacional (HECK, 2017; MOREIRA, 2008; MORAES, 1999). É neste sentido que a Geografia Crítica se engaja na afirmação de uma teoria do espaço do e para homens e mulheres, isto é, compromissada com a

¹⁹ Não é nosso objetivo aqui trazer o amplo debate que o autor discorre em seu texto sobre o tema. Mas, para conhecimento do leitor, Porto-Gonçalves trata de três “visões” específicas, são elas (p.7): a visão espacial; a visão homem-terra ou ecológica e a visão corológica ou regional.

²⁰ E as várias denominações: nova geografia, teorético-quantitativa, etc.

“geografia da crise”; em contraponto a uma teoria do espaço que legitima a opressão e a exploração de classe, raça/etnia e gênero.

Tomando isso como um pressuposto importante em nossa análise, importa compreender então do que se trata o método e, mais especificamente, o materialista histórico-dialético, para depois conjugá-lo com o objeto de estudo da ciência geográfica. Segundo Bogo (2011) “[...] A palavra ‘método’ vem do grego *metho* (caminho) e *hodos* (fim, objetivo)” (BOGO, 2011, pg. 169). Em outras palavras, podemos dizer que o método é o movimento prático e teórico que o(a) pesquisador(a) faz para compreender a realidade. Por isso, tratar desta questão é, sem dúvidas, um dos problemas mais polêmicos por sua centralidade na teoria social (NETTO, 2011). Neste sentido, nossa opção pelo materialismo histórico dialético se dá por seu duplo caráter: o científico – já que nos permite compreender a realidade a partir do concreto, das relações sociais que se determinam ao longo do tempo, na qual estão envolvidas contradições que, no movimento da história, se afirmam e se negam; mas também o político-ideológico, pois a apreensão das contradições sociais (o real concreto) vincula-se a um projeto de profundas transformações sociais, quer dizer, um projeto revolucionário (BOGO, 2011; NETTO, 2011; LIMA, 2018).

Ao tratar do materialismo histórico-dialético não podemos deixar de mencionar que os alemães Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), que foram os principais formuladores deste método, a partir de suas inquietações frente ao desenvolvimento da nova sociedade burguesa na Europa e em contraposição à filosofia alemã de inspiração idealista, a economia política inglesa liberal e o socialismo utópico francês de sua época. O legado da obra destes autores, sobretudo Marx, ainda gera desdobramentos tal qual foi sua importância. Por isso, achamos oportuna a afirmação de Konder (2018) que, por mais “óbvia” que pareça, deve ser lembrada: Marx foi um pensador do século XIX²¹ – e isso reafirma nossa posição de que todo conhecimento é produzido a partir de um determinado contexto histórico, social e espacial. Isso quer dizer que para compreendermos sua obra é preciso levarmos em consideração seu lugar de fala, o que certas análises pós-

²¹ Seu “lugar de fala”.

modernas insistem em desconsiderar²². Assim, queremos enfatizar que seus textos buscavam responder a um problema central, isto é, “[...] a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa fundada no modo de produção capitalista. (NETTO, 2011, p. 17)”. E para tanto, expôs não apenas a estrutura e dinâmica de funcionamento do capital, mas também um método de análise que descortina o modo pelo qual a sociedade produz e reproduz sua existência – daí sua atualidade ainda hoje.

Se levarmos em consideração tais afirmações, podemos posicionar os limites de sua obra, mas também reiterar a contribuição marxiana para apreensão e transformação da sociedade capitalista na qual vivemos até os dias de hoje. É essa a tarefa daquelas(es) que se reivindicam marxistas, isto é, colocar em movimento o método elaborado por Marx e Engels, o materialismo histórico e dialético. É neste sentido que existem diversas posições dentro do marxismo que, inclusive, se desdobram em diferentes concepções políticas e experiências revolucionárias pelo mundo²³. Por isso, é preciso avançar criticamente a partir do conhecimento acumulado – tal qual a trajetória do próprio Marx explicita, segundo Netto (2011), o pensador alemão “[...] não fez *tábula rasa* do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele” (NETTO, 2011, p. 18).

Marx não chegou a escrever um texto específico no qual esmiuçava o método materialista histórico-dialético. Ao contrário, ao lermos sua obra, podemos aferir seu amadurecimento teórico e político ao longo dos anos de pesquisa científica e intensa atividade política e, portanto, sua elaboração é fruto de uma demorada investigação e não de “intuições”. Mas existe certo consenso de que, após 15 anos de pesquisas, os elementos fundamentais do método foram publicados em 1859 no livro “*Contribuição À Crítica da Economia Política*” – que antecede a obra “*O Capital*” (1867). Dito isso, o materialismo histórico-dialético marcou uma ruptura profunda com todas as demais teorias filosóficas (sobre a sociedade e a História) produzidas até então (HARNECKER, 1973; NETTO, 2011).

²² E isso é importante na medida em que tem se produzido cada vez mais análises partindo da pós-modernidade, onde sua contribuição não encontraria mais bases na realidade.

²³ Não é nosso objetivo aqui abri um amplo debate acerca desse tema, mas acreditamos que a leitura de Bogo (organização política e a política de quadros) traz importantes contribuições sobre a práxis marxista.

Num primeiro momento, precisamos considerar que a corrente de pensamento materialista²⁴ se contrapõe à filosofia conhecida como idealista²⁵. De forma bastante resumida²⁶, na filosofia idealista, deve-se compreender que nada existe sem antes ter passado pela ideia, isto é, a ideia (ou o espírito) quem cria a realidade. Em contraposição, a nova leitura materialista que Marx desenvolve parte das condições materiais da vida, isto é, a realidade concreta. Isso quer dizer que:

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco [d]os homens [e mulheres] pensados, imaginados ou representados para, a partir daí, chegar aos homens [e mulheres] de carne e osso; parte-se dos homens [e mulheres] realmente ativos [...] do seu processo de vida real [...]. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94, acréscimo nosso).

Com isso, parte-se do princípio de que são as necessidades reais que determinam as respostas dadas pelo ser social, já que ao estabelecer sobre a realidade uma finalidade, antecipa em sua consciência (prévia-ideação) o resultado. Deste modo, o movimento de pensar, fazer, repensar e refazer se realiza por meio do trabalho, categoria ontológica do ser social; é isso que difere os seres humanos dos demais seres vivos, pelo fato de que os últimos não têm a capacidade de antecipar na mente o que irão fazer no futuro. Ademais, o trabalho não se realiza de forma individual apenas, ao contrário, o trabalho é sempre social, coletivo, portanto, cria e estabelece relações sociais de produção correspondente a um grau determinado de desenvolvimento das forças produtivas (MARX, 2008). Mais adiante voltaremos a este assunto, mas sob a perspectiva geográfica.

Segundo Harnecker (1973), foi em *A Ideologia Alemã* (1845-1846) que “[...] Marx e Engels inauguram uma ciência nova ali onde antes reinavam as filosofias da História, ali onde não existiam senão filosofias da História e narrações de fatos históricos empíricos. (HARNECKER, 1973, p. 15)”. A abordagem histórica tem sentido à medida que é um pressuposto da condição da existência material de homens e mulheres: “fazer a história”. Isso quer dizer que:

²⁴ Segundo Bogo o materialismo tem suas raízes ainda em Heráclito (540 a. C), com aquilo que ficou conhecido como “materialismo ingênuo”. Já no século XIII surgiu o materialismo mecanicista a partir da mecânica e da mecânica. No século XIX o materialismo avança ainda mais com Feuerbach ao realizar a crítica de Hegel. Chegando assim, a contribuição de Marx e Engels na reinterpretação do materialismo, associado a história e a dialética. P. 165, 166

²⁵ A corrente idealista surgiu com os primeiros filósofos na Grécia antiga, tal qual Platão e Aristóteles. Foi o segundo quem contribui para estabelecer os princípios da lógica formal. Bogo, p. 164 e 165.

²⁶ Ver mais em Konder e José Paulo Netto, das obras citadas.

O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que esse é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens [e mulheres] vivos. (MARX; ENGELS, 2009, p. 40-41, grifo nosso).

Se a história se faz no processo de autotransformação do ser social, significa que nenhum aspecto da realidade humana se faz “acima” da história ou “fora” dela, todavia, determinados aspectos históricos perduram (MARX, 2007). Isso porque o movimento da história não é linear, deve ser apreendido em seu movimento contraditório, nas superações dialéticas, nas suas idas e vindas. De tal sorte que, o concreto não é determinado por um único aspecto, ao contrário, ele é multideterminado, justamente “[...] o concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, a unidade no diverso. [...]”. (MARX, 2008, p. 258)”. Nas palavras de Bogo (2011):

Ao analisar os fenômenos sociais a partir de Marx e Engels, a dialética os relaciona com as condições históricas que lhes deram origem, sendo que esses fenômenos estão em interação com todas as demais manifestações. Tudo se relaciona, seja no político, econômico, na organização social etc., ou seja, no mesmo fenômeno temos múltiplas relações e múltiplas possibilidades de desenvolvimento. (BOGO, 2011, p. 167).

A abordagem marxiana crítica à dialética hegeliana – justamente por esta última partir do idealismo²⁷. Com isso, contrapõe-se a compreensão de que a força da mudança está na ideia, pelo contrário: a dialética materialista parte de um objeto real (matéria) e do seu desenvolvimento para, então, ser mediado pela teoria (abstração) em suas múltiplas determinações e, finalmente, retornar a este objeto, dotando-o de um novo significado. Deste modo, o concreto é tanto ponto de partida (enquanto concreto real) quanto ponto de chegada (o concreto pensado).

Então posicionado o método que conjugamos, retornemos, então, a ciência geográfica. Não por acaso, a Geografia surgiu enquanto saber institucional (cátedra universitária) no período de consolidação da burguesia, assim, seu uso ideológico teve papel relevante no colonialismo e no imperialismo, contribuindo, por

²⁷ Antes, é preciso situar o debate da concepção da dialética é antiga, para saber mais consultar Konder (2004).

consequência, no processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista (PORTO-GONÇALVES, 1978; MOREIRA, 2008). O geógrafo francês Yves Lacoste já denunciava, em 1976, em seu célebre livro que: *“A geografia serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”*. Ali Lacoste afirma que:

Toda gente julga que a geografia não é mais que uma disciplina escolar e universitária cuja função seria fornecer elementos de uma descrição do mundo, dentro de uma certa concepção “desinteressada” da cultura dita geral [...]. Pois qual poderia ser a utilidade daquelas frases soltas das lições que era necessário aprender na escola? A função ideológica essencial do palavreado da geografia escolar e universitária foi sobretudo de *mascarar*, através de processos que não são evidentes, a utilidade prática da análise do espaço, sobretudo para a condução da guerra, assim como para a organização do Estado e a prática do poder. É, sobretudo, a partir do momento em que surge como “inútil”, que o palavreado da geografia exerce sua função mistificadora mais eficaz, pois a crítica de seus fins “neutros” e “inocentes” parece supérflua. É por isso que é particularmente importante desmascarar uma das funções estratégicas essenciais e demonstrar os subterfúgios que a fazem passar por simples e inútil. (LACOSTE *apud* MOREIRA, 2008, p. 61).

Se Lacoste chama atenção para a função ideológica que a Geografia assume ao mascarar as contradições sociais e espaciais se tornando útil para se fazer a guerra; o geógrafo Ruy Moreira (2008) nos provoca a contrapor, ao afirmar que a *Geografia também serve para desvendar as máscaras sociais* e, para tanto, se faz necessário um método de análise que se preocupe em expor as contradições da sociedade com objetivo à sua superação. É neste sentido que Moreira (2008) enfatiza que: “[...] por detrás de todo arranjo espacial estão relações sociais, que nas condições históricas do presente são relações de classe. (MOREIRA, 2008, p. 62)”. Do nosso ponto de vista, alargaríamos ainda mais a afirmação do autor, pois é preciso desvendarmos no arranjo espacial não apenas as relações de classe, mas também relações de exploração-dominação, como as de gênero e raça/etnia – de modo que estas se emaranham feito nó (SAFFIOTI, 1987; 2013; 2015) – já que se constituem também como condição histórica. Retornaremos a esse ponto mais adiante, ao tratar especificamente da Geografia Feminista.

Com isso, partimos da compreensão de que o espaço é um produto social e está intimamente relacionado a História e, portanto, ao tempo. A geógrafa britânica Doreen Massey preocupa-se, no livro *“Pelo espaço”* (2008), em expor os diversos sentidos que se tem do espaço, na medida que “[...] o modo como imaginamos o

espaço tem seus efeitos [...] de formas diferentes para cada um (MASSEY, 2008, p. 22)”. Ela cita o exemplo das viagens de descoberta a partir da Europa, nas quais concebiam o espaço como algo atravessado/conquistado e essa imaginação espacial tem implicações específicas. Está implícito a essa concepção, considerar o espaço como solo e mar – como a terra que se estende ao nosso redor – fazendo o espaço parecer uma superfície contínua, tido como algo dado – vale lembrar que é tal perspectiva que constitui a Geografia Clássica. Massey (2008) nos ajuda a compreender qual o olhar, ou então, o lugar de fala, do “conquistador europeu”, demonstrando que no processo de colonização também estava contida uma determinada forma de conceber o espaço e o tempo. Nesta leitura:

Fernão [Cortés], ativo, um construtor de história, viaja sobre sua superfície e encontra, *sobre ela*, Tenochtitlán. É uma cosmologia impensável [...] [e] leva consigo efeitos sociais e políticos. Portanto, esse modo de conceber o espaço pode assim, facilmente nos levar a conceber outros lugares, povos, culturas, simplesmente como um fenômeno “sobre” essa superfície. Não é uma manobra inocente; desta forma, eles ficam desprovidos de história. Imobilizados, esperam a chegada de Cortés (ou a nossa, ou a do capital global). Lá estão eles, no espaço, no lugar, sem suas próprias trajetórias. (MASSEY, 2008, p. 177).

A autora nos apresenta outra forma de conceber o espaço, da qual compartilhamos, isso é, são as relações sociais que constituem, portanto, produzem e são produto, do espaço geográfico. Para ela:

Quando Fernão Cortés subiu no alto do passo entre os vulcões coroados de neve e olhou para baixo sobre a incrível cidade insular de pirâmides e passagens, o imenso vale central entre as cadeias de montanhas e estendendo-se rumo às áreas mais quentes, ele não estava apenas “atravessando o espaço”. O que estava para acontecer, enquanto ele e seu exército, e os grupos locais descontentes que eles tinham recrutado pelo caminho, marchavam sobre Tenochtitlán, era o encontro de duas histórias, cada qual já com seus próprios espaços e geografias, das duas histórias imperiais: a asteca e a espanhola. Lemos, com muita frequência, sobre a conquista do espaço, mas o que estava/está em pauta é também o encontro com outros que estão também em viagem, também fazendo histórias. E também fazendo geografias e imaginando o espaço [...]. (MASSEY, 2008, p. 177).

Ressalta-se que conquista, exploração e viagens de descoberta dizem respeito ao encontro de histórias, não a meros lançamentos através do espaço, mais do que isso, falam sobre colonização e subordinação de outros povos. Aqui, vale

mentonar que a Geografia fez parte disso com as amplas descrições de Humbolt a partir das expedições coloniais, bem como, Ratzel e sua teoria do determinismo geográfico que contribuíram para o racismo científico. Conforme enfatiza Porto-Gonçalves, a “Geografia Colonial é uma expressão que define bem o contexto em que surge a ‘Geografia Científica’” (PORTO-GONÇAVES, 1978, p. 12).

Justamente porque conceber o espaço como superfície estática torna mais difícil ver, em nossa imaginação, as histórias que os astecas também estavam vivendo e produzindo – e aqui, também poderíamos pensar no caso dos povos originários no Brasil. A implicação de tal leitura consiste em imobilizar, como se os “outros” que estão “lá longe” não tivessem sua própria história. Questiona-se:

O que poderia significar reorientar essa imaginação, questionar esse hábito de pensar o espaço como superfície? Se, em vez disso, concebêssemos um encontro de histórias, o que aconteceria as nossas imaginações implícitas de tempo e espaço? (MASSEY, 2008, p. 23).

Nesta direção, Federici (2017) chama atenção para o fato de que não foram os(as) trabalhadores(as) europeus quem lucraram com a “Conquista da América”, mas sim, as classes dominantes que, num contexto em que a luta anti-feudal crescia, instigou a nobreza menor e os comerciantes a buscarem as expedições coloniais. Dessa maneira, a autora revela que:

[...] os conquistadores saíram das fileiras dos inimigos mais odiados da classe trabalhadora europeia. Também é importante lembrar que a Conquista forneceu às classes dominantes a prata e o ouro que elas usaram para pagar os exércitos mercenários que derrotaram as revoltas urbanas e rurais e que, nos mesmos anos em que os Aruaque, Asteca e Inca eram subjugados, os trabalhadores e trabalhadoras na Europa eram expulsos de suas casas, marcados como animais e queimadas como bruxas. (FEDERICI, 2017, p. 21).

Sem dúvida, tal compreensão pode abrir nossa imaginação espacial para desvendar (a exemplo do processo de colonização) as contradições que produziram esse encontro, mas também quais foram seus produtos – que ainda trazem implicações para o nosso aqui e agora. Por isso a leitura de espaço como produto social se assenta no método crítico-marxista da Geografia, constituindo, assim, uma abordagem alternativa de espaço. É neste ínterim que, se o objeto geográfico é o

espaço e este é uma categoria de caráter social, a Geografia constitui-se, por sua vez, enquanto uma ciência social (MOREIRA, 2008).

Para o presente trabalho, consideramos que a abordagem geográfica de Massey (2004; 2008) e Moreira (2008) nos são de grande valia no caminho de desvendar as máscaras sociais presentes em nosso tema de pesquisa. Tendo em vista que ambas estão posicionadas a uma compreensão de espaço protagonizada pelos sujeitos sociais, porém sem entendê-los de forma individual, autonomizada e distante da estrutura social da sociedade de classes, mas sim, de forma relacional.

De acordo com Ruy Moreira (2008), o caráter social do espaço geográfico deriva do fato de que o ser social possui necessidades de ordem física, quer dizer, precisamos nos alimentar, beber água, ter um local para morar, promover a saúde, gerar a reprodução de novas vidas etc. e isso decorre justamente de nosso pertencimento ao reino animal, a natureza. No entanto, como já mencionamos anteriormente, nos diferimos dos animais à medida que conseguimos os meios que necessitamos para produzir a vida intervindo na “primeira natureza”, transformando-a. Deste modo, ao transformarmos o meio natural, a sociedade transforma a si mesma. Isso porque a transformação do meio é uma realização que depende, necessariamente, do trabalho social – portanto, uma ação realizada de forma coletiva pelo ser social. Dessa forma, esses dois momentos se combinam no decorrer da história humana, tendo em vista que este conjunto de interações age de forma articulada.

Moreira (2008) sistematiza estes momentos em dois conjuntos de interações para melhor compreendê-las. A primeira se refere ao conjunto de *interações homem-meio* e a segunda ao conjunto *das interações homem-homem* e, como dito, elas são duas faces de um mesmo processo, em suas palavras: “os homens entram em relação com o meio natural através das relações sociais travadas por eles no processo de produção de bens materiais necessários à existência” (MOREIRA, 2008, p. 65). Estamos de acordo com Moreira no que se refere ao conteúdo de tal processo que constitui o espaço geográfico.

Todavia, o autor – assim como tantos outros – cai no erro de considerar “*homem*” como uma categoria universal, como se representasse todos os seres humanos e, como canta GOG: “*O peso da palavra dita, escrita / O peso da palavra grita*

*/ Palavra até parada, agita / Qual o peso da palavra? / Qual o peso da palavra?"*²⁸. E para além da palavra escrita, isso pode nos levar a um equívoco em nossas análises ao considerar que as relações sociais são apenas interações homem-homem, quando na realidade são, necessariamente, relações de gênero, portanto, relações entre masculino e feminino. Com isso, não estamos desconsiderando o contexto histórico e social na qual estes conceitos foram produzidos²⁹, já que isso seria incoerente com o que temos apresentado até então. Nosso objetivo aqui é reconhecer que para produzir os meios necessários à vida, o ser social transforma a natureza, ao passo que transforma a si mesmo, já que isso implica estabelecer uma relação coletiva (a exemplo da construção de gênero), portanto, está sujeito a uma pluralidade de determinações sociais e espaciais.

Dito isso, evidencia-se que o processo de desenvolvimento da sociedade implica um acúmulo constante do arsenal de coisas produzidas por ela, a exemplo dos instrumentos de trabalho e do conhecimento, necessários a reprodução da existência social. Para Moreira (2008) os objetos e o próprio arranjo espacial (universidade, escola, sindicato etc.) são exemplos de coisas produzidas e acumuladas no processo contínuo da história. Neste sentido, para que a produção da vida se dê de forma constante, “[...] necessário se torna que o ato de produzir gere simultaneamente os bens de consumo e os que garantam a continuidade. (MOREIRA, 2008, p. 67)”. Quando a produção se repete a cada ano com as mesmas proporções, afirma-se que há uma reprodução simples. Por outro lado, quando a produção acontecesse de forma acumulada, se diz que há uma reprodução ampliada, onde o processo se realiza de forma gerando acumulação de tipo ampliado. E neste interim, o espaço geográfico tem participação relevante em ambos os processos de produção, já que é ele quem garante as condições materiais da reprodução: desde os objetos do arranjo como prédios e casas até jazidas minerais, água e solo, mas também de espaços como a família, escola, igreja etc.

Deste modo, a reprodução só se realiza à medida que existe a reprodução total da sociedade, por isso, o controle dos meios de produção – como os objetos que compõem o espaço – é matéria de controle e disputa. Assim:

²⁸ Música O peso da palavra, trabalho do rapper e escritor brasileiro GOG – Genival Oliveira Gonçalves, 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=KtPMIwanIPs> acesso em maio de 2020.

²⁹ Isso inclusive se relaciona com o item seguinte sobre a geografia feminista a suas implicações na análise de gênero na Geografia.

Dependendo da posição em que os homens [e mulheres] se coloquem em face da propriedade dos meios de produção (meios e força de trabalho), as relações de produção serão relações sociais entre proprietários iguais ou não, surgindo, no segundo caso, uma estrutura social de classes, que comandará o processo da formação econômica-social como um todo. Assim, [...] toda vez que no processo de produção se reproduzirem as relações econômicas existentes, com a reprodução destas estará se reproduzindo a própria estrutura de classes em geral. (MOREIRA, 2008, p. 69).

Em suma, o arranjo espacial constitui uma estrutura de objetos espaciais que tiram seu significado das relações sociais estabelecidas ali, já que constituem uma totalidade social da qual fazem parte (MOREIRA, 2008). Por conseguinte, existem diversas possibilidades de articulação entre gênero, raça e classe social, no entanto, nas condições históricas do presente, o modo de produção capitalista associa-se a estruturas patriarcais e racistas que imprimem determinadas relações sociais em cada formação socioespacial. É, portanto, o conhecimento das determinações que regem o processo de produção e reprodução que se apoia a análise do espaço, desta tensão contínua que se manifesta na configuração particular do fenômeno na materialidade, portanto, na mediação entre totalidade e singularidade.

Levando em consideração o método, compreendemos que a pesquisa científica elabora e aciona conceitos para assimilar a realidade, que em Geografia, constituem “ferramentas” de representação da dimensão espacial, categorias como: paisagem, território, lugar, região, escala, entre outros³⁰. Dito isso, Doreen Massey (2008) nos oferece uma abordagem que coloca em movimento o método por meio dos conceitos de espaço e lugar. É com intuito de provocar uma nova forma de pensar espacial e suas implicações políticas que a autora nos apresenta suas três proposições acerca do espaço em sua mediação com o lugar.

O *primeiro* é que o espaço é um produto de inter-relações, ou seja, ele se constitui através de interações – desde globais a locais. Ela chama atenção para um entendimento relacional do mundo. O *segundo* se refere ao espaço como a possibilidade da existência da multiplicidade, da pluralidade, em outras palavras, “[...] é a esfera na qual distintas trajetórias coexistem, é a esfera da possibilidade da existência de mais de uma voz (MASSEY, 2004, p. 8)” e isso implica uma negociação.

³⁰ Observar o mapa conceitual proposto por Perpetua (2014, p.6) em seu artigo: http://www2.fct.unesp.br/grupos/nera/artigodomes/8artigodomes_2014.pdf. Acesso em 31 de ago. 2020

Por fim, o *terceiro* é que o espaço é aberto, está num constante devir, em construção, portanto, o futuro nunca está finalizado ou é fechado.

A autora aciona os conceitos de espaço e lugar para evidenciar as inter-relações que se articulam desde a dimensão global (podemos pensar na totalidade) até o local (com suas singularidades), portanto, ela afirma um sentido global de lugar (constituindo uma particularidade) (MASSEY, 2000). Isto porque, espaço e lugar emergem através de práticas materiais que estão em constante fazer-se, constituindo um movimento espacial e temporal. Com isso,

[...] em vez, de pensar os lugares como áreas de fronteiras ao redor, pode-se imaginá-los como momentos articulados em redes de relações e entendimentos sociais, mas onde uma grande proporção dessas relações, experiências e entendimento se constroem numa escala muito maior do que costumávamos definir esse momento como o lugar em si, seja uma rua, uma região ou continente. Isso, por sua vez, um sentido do lugar que é extrovertido, que inclui uma consciência de suas ligações com o mundo mais amplo, que integra de forma positiva o global e o local. (MASSEY, 2000, p. 184).

Para Massey (2000; 2008), o lugar não se trata de pontos fixos e fechados, de fronteiras demarcatórias, tampouco de uma autenticidade coerente e contínua; mas sim, do fato de que o lugar “[...] se constrói a partir de uma constelação particular de relações sociais, que se encontram e se entrelaçam num *locus* particular (MASSEY, 2000, p. 184). Deste modo, espaço e lugar são produtos de inter-relações e isso implica na existência coetânea de uma pluralidade de histórias e trajetórias construídas ao longo do tempo, que estão em constante processo. A autora afirma que lugar se refere ao encontro ou do desencontro de trajetórias e histórias, de conexões que podem ou não se estabelecer - é aquilo que Massey (2008) compreende como eventualidade dos encontros. Segundo a autora, o acaso do encontro de trajetórias produz e é produto de múltiplas determinações – tal qual o exemplo citado anteriormente do processo de colonização na modernidade. Deste modo:

Se espaço é, sem dúvida, uma simultaneidade de histórias-até-então, lugares são, portanto, coleções dessas histórias, articulações dentro das mais amplas geometrias de poder do espaço. Seu caráter será um produto dessas interseções, dentro desse cenário mais amplo, e aquilo que delas é feito. (MASSEY, 2008, p. 190).

Ao compreendermos que as identidades/entidades são construídas relacionalmente, isso implica uma abordagem que reconheça a coexistência de diferentes trajetórias, de uma diversidade de histórias-até-agora, então, uma questão a ser levantada, é sua negociação interna. Portanto, travamos cotidianamente práticas sociais de negociação e contestação de lugares (e espaço), nisto está implicada a questão política de negociar os meios através dos quais concretizamos nosso viver juntos. Neste sentido, as identidades/entidades constituem e são constituídas por meio da prática do lugar, da negociação das trajetórias que se intersectam, lugar como arena onde o conflito e coexistência é fundante (MASSEY, 2008). Vale destacar que as práticas de negociação dos lugares podem ser estabelecidas em diferentes formatos, desde a coerção e violência, mas também através do diálogo e cooperação.

A partir disso, afirma-se a compreensão de espaço como abertura, como lugar também o é, já que as relações sociais que o constituem estão em permanente processo de construção, de fazer-se. Neste sentido, o caráter relacional do espaço em conjunto com sua abertura, significa que espaço sempre contém o imprevisível, portanto, prescinde um elemento de “caos”. E disso é resultante daquelas justaposições, inesperadas, de separações acidentais, as inúmeras trajetórias distintas que se entrelaçam e, algumas vezes, interagem. Lugar e espaço contêm relações mutáveis e futuras, portanto, os lugares produzem novas trajetórias, assim como espaço produz novas histórias.

Posicionados esses pressupostos para compreensão da leitura geográfica de Massey (2000; 2004; 1994), é oportuno citar que foi nos textos da autora em que tive os primeiros contatos com uma abordagem que levava em consideração a dimensão de gênero na Geografia. Em sua investigação acerca do sentido global de lugar, ela questiona: o que determina nossos níveis de mobilidade e influencia o sentido que temos do espaço e do lugar? A autora, assim como nós, sustenta que voltar nossas explicações apenas para o capitalismo e seu desenvolvimento não é suficiente para compreendermos nossas experiências do espaço: “[...] entre muitas outras coisas que influenciam claramente essa experiência, há, por exemplo, a raça e o gênero” (MASSEY, 2000, p.178).

Suas pesquisas, como de outras geógrafas, têm evidenciado que a mobilidade das mulheres pode sofrer restrições quando se trata de determinados lugares

(desde a violência física em casa, ao fato de ser assediada numa reunião de trabalho ou política), de sentir-se “fora do lugar”; mas também existem lugares que são majoritariamente femininos, quando se trata da docência nas escolas, por exemplo. Neste sentido, o encontro de trajetórias que trata Massey, são, sem dúvidas, encontros nos quais se negociam permanentemente relações de gênero, em suas palavras:

(...) minha pretensão se limita a afirmar que espaço e lugar, os espaços e lugares, assim como o sentido que temos deles – junto com outros fatores associados, como nossos graus de mobilidade – se estruturam recorrentemente sobre a base de gênero. Mais ainda, se estruturam sobre a base de gênero em mil maneiras diferentes, que variam de cultura a cultura e ao longo do tempo. E esta estruturação “gênerificada” de espaço e lugar simultaneamente reflete as maneiras como o gênero se constrói e é entendido em nossas sociedades, *e tem efeito sobre elas*. (MASSEY, 1998, p. 2, tradução nossa).

Em suma, a implicação política das negociações dos lugares é fundamental para a apreensão da participação ou ausência das mulheres nos sindicatos que representam docentes que trabalham no ensino superior privado. Para tanto, nos questionamos: quais tipos de negociações têm sido estabelecidas entre homens e mulheres no processo de conformação e desenvolvimento da sociedade capitalista? Para tanto, buscou-se estabelecer conexões com outros lugares, que faziam parte da vida cotidiana dessas mulheres, como seu trabalho nas instituições de ensino superior, as relações estabelecidas em suas casas e seus encontros e desencontros com lugares promovidos por organizações políticas.

Finalmente, a abertura proporcionada pela Geografia Crítica no Brasil, sob o método materialista histórico-dialético, encontra-se com as lutas organizadas pelo movimento feminista. É sobre esse promissor e necessário encontro que nosso trabalho de pesquisa encontra referência.

1.3. Feminismo para mudar o mundo: uma construção a partir da Geografia

Havia um quadro que ficava (e ainda hoje permanece) exposto no corredor do prédio do departamento de Geografia da FCT/Unesp (Figura 1). Eu já havia passado por ele muitas vezes, mas em algum momento, ele me despertou atenção pelo seu conteúdo. Tratava-se de uma “linha do tempo”, ela partia do período da

institucionalização da Geografia como ciência e chegava à meados dos anos 2000. A linha se preenchia reunindo nomes e imagens de geógrafos, com pequenos textos que indicavam a contribuição de suas pesquisas para esta ciência. Foi nos encontros e conversas com outras companheiras de curso, pesquisadoras, militantes feministas, que compartilhamos a experiência que o quadro nos provocava e, questões emergiram: onde estão as mulheres? Por que tão poucas estão representadas? O que explica as ausências? O que está por detrás desta “imagem” do pensamento geográfico? Essa representação da estória do pensamento geográfico tem sido cada vez mais questionada e a busca por respostas e superações também.

Tem sido trabalho de inúmeras pesquisadoras e geógrafas recontar essas histórias dando lugar a novas narrativas, que nos instigam a conhecer e imaginar outras rotas, criando aberturas, para citar algumas: Rosa Esther Rossini (1998), Maria Susana Veleda da Silva (1998), Donna McDowell (2000), Joseli Maria Silva (2009), Maria Luíza Oliveira de Francisco (2011), entre outras. O fato é que o tal “quadro do pensamento geográfico” localizado no departamento, “circulou” em muitos debates realizados nas salas de aula, em grupos de pesquisa, rodas de conversas na praça, cafés e por aí vai... Acreditamos que a ação organizada pelo Grupo de Trabalho sobre Gênero e Interseccionalidades da Associação dos[as] Geógrafos[as] Brasileiros[as] (AGB) – seção Presidente Prudente/SP, é um bom exemplo do acúmulo desses debates. Uma roda de conversa foi realizada em 2019 e teve por objetivo questionar os problemas contidos no quadro, debater seus significados e suas origens. O debate resultou numa intervenção: retomar o lugar das mulheres no pensamento geográfico. Como ilustra as Figuras 2 e 3, elas incluíram na linha do tempo o nome de geógrafas que não tinham tido lugar ali, relembrou daquelas que tiveram suas pesquisas negligenciadas e incluíram seus próprios nomes. O novo quadro “MULHERES NO PENSAMENTO GEOGRÁFICO BRASILEIRO: do passado ao futuro”, nos mostra a potência de uma nova Geografia, que tem sido construída com o compromisso desvendar as máscaras e superar as desigualdades sociais, constituindo uma prática feminista³¹.

³¹ Também contribuimos neste debate no episódio 6 do podcast AGB – Presidente Prudente, com o tema patriarcado, gênero e feminismo. Ver mais em: <https://open.spotify.com/episode/0nOr13vVj0TeykuN8CHPcR?si=MEbDeSn5Tp2SEd17u00-2w>. Acesso em 31 de jul de 2020.

Figura 1 – Quadro do pensamento geográfico



Fotografia: Julia Duran | Fonte: Trabalho de campo, 2020.

Figura 1 – Lugar das mulheres no pensamento geográfico brasileiro



Fotografia: facebook AGB-seção Presidente Prudente

Figura 3 - Mulheres no pensamento geográfico brasileiro: do passado ao presente



Fotografia: facebook AGB-seção Presidente Prudente

Se nosso objetivo aqui é debater a produção em torno da Geografia Feminista, antes, é preciso contextualizar que o feminismo possui várias expressões na sociedade. Deste modo, pode-se afirmar que feminismo sempre existiu, à medida que as mulheres, individual e/ou coletivamente, sempre questionaram seu injusto destino sob o patriarcado e reivindicaram uma situação melhor. Assim, o movimento político das mulheres em torno da luta para ampliar sua participação política na sociedade e garantir melhores condições de vida é o que conhecemos hoje por feminismo. Por isso, é importante situar que a resistência das mulheres frente ao poder masculino constitui-se num longo processo histórico-social e, portanto, o feminismo é uma ação inegável da humanidade.

Conforme Ana Miguel Álvarez (2011), podemos citar três momentos distintos do movimento de mulheres que articularam, tanto prática quanto teoricamente, um conjunto de reivindicações e se organizaram para conquistá-las: se trata do feminismo pré-moderno; do feminismo moderno e o feminismo contemporâneo. Neste ínterim, é preciso esclarecer que embora as mulheres tenham tido ao longo da história um importante protagonismo em lutas e

movimentos sociais, sua participação sem a consciência política da discriminação sexual a qual estão submetidas, não pode ser considerada feminista.

A própria expressão “feminismo”, enquanto um corpo coerente de reivindicações e com um projeto político capaz de constituir um sujeito revolucionário coletivo, tem suas origens na modernidade. Teoricamente sua articulação se dá a partir de premissas iluministas, e na prática, por meio da construção da Revolução Francesa – que também foi a primeira derrota do movimento feminista, já que a liberdade, igualdade e fraternidade foi validada apenas entre os homens burgueses e não para as mulheres (ÁLVAREZ, 2011; ALVES; PINTANGUY, 1985).

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista a partir da Europa, todas as mulheres viram suas vidas mudarem substancialmente, especialmente para as mulheres pobres, camponesas e proletárias. Silvia Federici em seu livro “Calibã e as bruxas: mulheres, corpo e acumulação primitiva” (2017) narra que para o processo de acumulação primitiva do capital – na transição entre feudalismo e capitalismo – foram necessárias profundas transformações na reprodução da força de trabalho e, portanto, da posição política e o lugar das mulheres na produção e reprodução. Daí, decorre que a acumulação primitiva:

[...] Foi também uma acumulação de diferenças dentro da classe trabalhadora, em que as hierarquias construídas sobre gênero, assim como sobre “raça” e a idade, se tornaram constitutivas da dominação de classe e da formação do proletariado moderno. (FEDERICI, 2017, p. 119).

Neste sentido, concordamos com a análise apreendida por Heleieth Saffioti (1987), na qual patriarcado-racismo-capitalismo conformam um único sistema de dominação-exploração. Com isso, é importante demarcar que patriarcado é uma das estruturas de exploração e dominação mais antigas na qual se tem conhecimento, seguida do racismo, onde a conquista e colonização de povos e territórios é marcada pela escravização dos derrotados. Deste modo, não foi o capital quem “inventou” o patriarcado e o racismo, o que de fato houve foi que, o desenvolvimento do modo de produção capitalista só foi possível a medida em que ele incorpora essas estruturas sociais anteriores. Portanto, o que temos é um entrelaçamento, uma fusão entre esses três sistemas de dominação e exploração – que são separáveis apenas com o

intuito de compreendê-los de forma mais fácil. Na realidade concreta, patriarcado, racismo e capitalismo são inseparáveis, já que:

[...] esta fusão ocorreu em tal profundidade, que é praticamente impossível afirmar que tal discriminação provém do patriarcado, ao passo que outras se vinculam ao sistema de classes sociais e ou ao racismo” (SAFFIOTI, 1987, p. 61).

Além disso, é preciso situar que esse entrelaçamento não ocorre de forma harmônica, tampouco pacífica, ao contrário, ela se constitui enquanto uma unidade contraditória.

Com efeito, patriarcado não é autoexplicativo, sendo necessário um conjunto de categorias que nos ajudam a entendê-lo e fundamentar suas determinações a partir do nó analítico com o racismo e o modo de produção capitalista. Por isso, acreditamos que os aspectos contidos na *divisão sexual do trabalho*, na *propriedade privada* e no *heterossexismo*, nos ajudam a explicitar a dominação patriarcal, já que são produtos históricos do desenvolvimento do ser social e estão intimamente vinculados entre si (NOGUEIRA, 2018; 2019).

Partimos da compreensão de que não existe uma divisão natural do trabalho, mas sim, uma divisão social do trabalho, na qual mulheres e homens produzem e reproduzem a vida material (ENGELS, 1974; MARX; ENGELS, 2007). Deste modo, uma das primeiras formas de repartir o trabalho está intimamente ligada às características sexuais, portanto, a uma divisão sexual do trabalho. Neste sentido, a divisão das tarefas necessárias a produção social foi se tornando cada vez mais complexa. Dito isso, se compreendemos que gênero diz respeito a uma construção social, de fato, a produção das relações de gênero se relaciona diretamente com a divisão sexual do trabalho, já que esta última passa pela dimensão biológica, mas não se encerra nela (SAFFIOTI, 2013, 2015; NOGUEIRA, 2019; BIROLI, 2018).

Segundo Nogueira (2018) e Tabet (2014), uma das primeiras formas de propriedade privada construída pela humanidade foram os instrumentos de trabalho que, inclusive, nos ajudam a observar as primeiras formas de divisão sexual do trabalho nas diferentes sociedades primitivas. Conforme Engels (1974) afirma, a lógica de apropriação da riqueza produzida socialmente foi drasticamente masculina. Daí a necessidade de redimensionar as noções de parentesco, conforme Nogueira (2019), “[...] já em posse de parte dos instrumentos, os homens precisavam

delimitar também quem iria se apropriar do excedente produzido nas suas atividades” (NOGUEIRA, 2019, p. 109). Em relação direta com a necessidade de se estabelecer os responsáveis pela herança, a emergência de comportamentos monogâmicos, especialmente para as mulheres, foi fundamental para a garantia da propriedade privada (KOLLONTAI, 2011). As mudanças gestadas na organização da vida material, também implicaram novas formas de viver a sexualidade. Portanto, a imposição de comportamentos sexuais possui vínculo com a garantia da propriedade privada e a herança, isto é:

[...] A difusão da heterossexualidade como única vivência sexual aceitável não é um acaso moral e ideal [...] o heterossexismo apresenta-se na formação das grandes civilizações como uma estratégia para garantir o casamento monogâmico e o sexo procriador. (NOGUEIRA, 2019, p. 112).

Dito isso, existem diferentes perspectivas em torno do uso do conceito de gênero e isso tem relação com abordagens que se diferem pelo método e estratégia política feminista. Por isso, neste trabalho assumimos uma perspectiva de gênero enquanto uma categoria analítica e histórica (SAFFIOTI 2015, SCOTT, 1990; BIROLI, 2018), bem como, uma dimensão espacial (GARCIA, 2004; McDOWELL, 2000; MASSEY, 1998). Assim, as relações sociais de gênero dizem respeito as representações que a sociedade constrói, em determinadas condições históricas e espaciais, das características que são atribuídas ao feminino e masculino.

Concordamos com Saffioti (2015) em que gênero compreende um conjunto de relações muito mais amplo do que patriarcado, à medida que não se pode afirmar que todas as experiências constituídas na sociedade ao longo do tempo foram assentadas em hierarquias e desigualdades. Por esse motivo, é preciso posicionar gênero dentro de um quadro mais abrangente, que nos permita compreendê-lo também como possibilidade de relações igualitárias. Com isso, a autora afirma a necessidade de articular gênero e patriarcado para apreender a realidade.

Por isso, a contribuição de Saffioti (2013) é fundamental já que localiza a produção das relações patriarcais de gênero em determinado modo de produção, decifrando, portanto, “*A mulher na sociedade de classes*”. Dessa maneira, a autora propõe a vinculação da categoria gênero com outras duas determinantes para o entendimento da realidade: raça/etnia e classes sociais. Segundo Saffioti (2015; 1987), essas categorias (gênero, raça e classe) possuem histórias distintas, todavia,

sob o modo de produção capitalista, elas estão imbricadas feito um nó, em suas palavras:

[...] uma série de transformações no gênero são introduzidas pela emergência das classes. Para amarrar melhor esta questão, precisa-se juntar o racismo. O Nó (Saffioti, 1985, 1996) formado por essas três contradições apresenta uma qualidade distinta das determinações que o integram. (SAFFIOTI, 2015, p. 122)

Saffioti chama atenção para o fato de que não se trata de somar essas três determinações, isto é, gênero + raça + classe social, mas sim de “[...] perceber a realidade compositória e nova que resulta desta fusão” (SAFFIOTI, 2015, p. 122). Com isso, não se trata de verificar as discriminações apenas como quantitativas, a qualidade delas também nos interessa, pois:

[...] Uma pessoa não é discriminada por ser mulher, trabalhadora e negra. Efetivamente, uma mulher não é duplamente discriminada, porque além de mulher, é ainda uma trabalhadora assalariada. Ou, ainda, não é triplamente discriminada. Não se trata de variáveis quantitativas, mensuráveis, mas sim de determinações, de qualidades, que tornam a situação destas mulheres muito mais complexa. (SAFFIOTI, 2015, p. 123).

Neste sentido, o nó é acionado a partir das contradições que o constitui. Saffioti (2015, 1987) faz a ressalva de que não se trata de um novelo apertado, mas sim frouxo, no sentido que seus componentes estão entrelaçados a partir de uma dinâmica especial, que lhes constitui um sentido próprio, “[...]ou seja, a dinâmica de cada uma condiciona-se a nova realidade, presidida por uma lógica contraditória” (SAFFIOTI, 2015, p. 133). Diante disso, não há de um lado a dominação patriarcal e de outro a exploração capitalista quando se trata das mulheres enquanto categoria social, já que essas são duas faces de um mesmo processo.

Uma vez que compreendemos o nó patriarcado-racismo-capitalismo, primordial na análise da realidade, é preciso reconhecer os desdobramentos de seu uso na ordem política. Retornamos então, ao movimento feminista que tem sido condutor do nosso debate. Se o que movimenta esse nó são as contradições, o feminismo significa a contestação dos lugares que as mulheres ocupam na sociedade. Portanto, se as relações de gênero produzem e são produto de permanente negociação dos lugares, isso implica questões acerca de quem tem o poder de sair à rua, de frequentar determinados espaços políticos, como é o caso dos

sindicatos, de acessar ou não a universidade etc. O feminismo emerge dessa tensão, criando novas possibilidades de futuro, transformação. Se ele é um movimento político e teórico, isso expressa-se bem nas lutas travadas e nas experiências acumuladas a partir da primeira e segunda onda feminista.

É comum lermos nos trabalhos acerca do movimento feminista esses dois momentos em que a luta organizada das mulheres ganhou grande adesão social e assumiu, pela primeira vez, um caráter internacional com uma identidade autônoma teórica e politicamente. Aquilo que ficou conhecido como “primeira onda feminista” emergiu a partir das significativas mudanças nas relações de gênero neste (re)arranjo da ordem patriarcal, racista e capitalista. Associa-se a este período as reivindicações que aconteceram na Europa, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e nos Estados Unidos em torno do voto, da ampliação da participação política das mulheres na sociedade e das condições de trabalho destas³². A “segunda onda” tem a ver com as movimentações políticas que se deram no final dos anos 1960 a 1980, sobretudo nos Estados Unidos, com lutas em torno dos direitos reprodutivos, sexualidade e desigualdades no trabalho executado por mulheres e homens (ÁLVAREZ, 2011; LEVATTI, 2011).

O que é importante grifar desses dois momentos é o fato de que o avanço e a influência política-ideológica das lutas feministas em proporções mundiais, não significou, necessariamente, melhorias nas condições de vida das mulheres em todas as partes do mundo, pois não ocorreram de forma simultânea e igual nos lugares, sobretudo nos países dependentes e colonizados. Com isso, chamamos atenção para o fato que o movimento feminista assumiu ao longo do tempo e em cada formação socioespacial determinadas especificidades – já que ainda hoje, como exemplo, existem países em que as mulheres possuem restrições ao voto ou tiveram recentemente esse direito conquistado³³. No caso do Brasil, a “segunda onda” emergiu no período de redemocratização do país e marcou profundamente os direitos conquistados na Constituição de 1988, onde, pela primeira vez na história, mulheres e homens possuem direitos iguais perante a lei – ainda que a desigualdade seja uma realidade concreta.

³² A luta feminista nos EUA tem a ver com a luta pela abolição, já indicando a complexidade das relações de gênero, raça e classe. Discurso truee in (lugar de fala)

³³ Como é o caso da Arábia Saudita <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/12/mulheres-votam-pela-primeira-vez-em-eleicoes-na-arabia-saudita.html>

Além disso, entendemos feminismo enquanto uma organização no singular e no plural, à medida que as diferentes interpretações da realidade traçam caminhos políticos e teóricos distintos. Deste modo, o que confere certa unidade às práticas feministas é a constatação da desigualdade social que existe entre mulheres e homens, em diferentes espaços e no decorrer da história e, sua luta política-ideológica em favor da igualdade de gênero, frente ao poder masculino. Contudo, encontramos divergências fundamentais no que se refere ao entendimento da origem da dominação-exploração de gênero e de projetos para sua superação. Daí decorrem vertentes que vão desde o feminismo liberal ao feminismo radical³⁴.

Neste sentido, nossa trajetória é fruto da elaboração de um campo político e prático de construção, o *feminismo popular*. Então, nos apoiamos no marxismo enquanto método de interpretação da realidade concreta, bem como, nos processos revolucionários que tinham como objetivo estratégico a tomada do poder do Estado³⁵. Por isso, afirmamos o feminismo enquanto uma estratégia das mulheres pela igualdade, por sua liberdade e emancipação, portanto, enquanto uma questão de poder (CARVALHO; GUEDES; MONTEIRO, 2019).

Com isso, os estudos feministas têm ocupado cada vez mais espaço nas diferentes áreas do conhecimento, mostrando que as mulheres ao ocuparem a ciência tem a potência de tensionar e romper silêncios histórica e geograficamente demarcados (BONNETI; SOUZA, 2011; WOOLF, 1929)³⁶.

O significativo avanço de pesquisas com esta perspectiva tem mostrado a importância do uso das categorias de gênero, raça/etnia e classe na Geografia – em especial na formação socioespacial brasileira. Deste modo, além de contextualizar nossa investigação, retira a negligência com que essa temática é tratada nessa ciência, muitas vezes caracterizando essa discussão como, supostamente, “não geográfica”. Concordamos com o professor Diamantino Alves Correia Pereira, quando afirma que o objeto da Geografia não é definido pela temática de estudo, mas sim, pelo método e metodologia de análise empregada. Em suas palavras:

³⁴ No entanto, não trataremos deste debate aqui, indicar textos que falam do tema.

³⁵ Ver mais em Carvalho, Guedes e Montero (2017). Disponível em: https://www.academia.edu/37144320/Feminismo_Popular_Hist%C3%B3ria_e_contextos_da_luta_das_mulheres_pelo_poder. Acesso: 10 de abr. de 2020.

³⁶ Projeto Mulheres Cabulosas da História. Ver mais em: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/mulheres-cabulosas-da-historia-quer-virar-livro>.

(...) o real não é geográfico nem sociológico. A realidade é uma totalidade, quem a fragmentou foram os cientistas adeptos da abordagem científica clássica. Qualquer elemento contém dentro de si a totalidade e esta inclui tanto a matéria como a consciência que existe a respeito dela. Nesta perspectiva não existe objeto de estudo, por exemplo, especificamente geográfico que se defina por seu próprio conteúdo. O objeto da Geografia seria tudo o que quer analisar pelo viés da geografia. Qual é esse viés? Não o definimos pelo objeto, mas o viés geográfico implica na discussão de localizações (PEREIRA, s.n, 2001).

Neste sentido, nosso esforço é tributário do avanço destes estudos, que sob a teoria feminista, incorporaram à análise geográfica às mulheres, isto é, “(...) essa metade da humanidade que durante muito tempo tinha ficado de fora” (HANSON *apud* GARCÍA, 2004)³⁷. Assim, acreditamos que a partir da Geografia Crítica, é possível estabelecer uma leitura geográfica sobre as relações de gênero indo de encontro com o acúmulo dos debates feministas. Além disso, é também por meio da Geografia do Trabalho que costuramos nossa análise. Embora ainda exista um longo caminho a percorrer na tarefa de recontar e reposicionar o lugar das mulheres na história e nas geografias da sociedade, consideramos que a produção construída no âmbito da Rede CEGeT de Pesquisadores(as) demonstra que o uso das categorias gênero, etnia/raça e classe nos permite uma interpretação crítica da realidade. Com destaque para os trabalhos das professoras Terezinha Brumatti Carvalhal, intitulado “Gênero e classe nos sindicatos” e Maria Franco García, com a pesquisa “A luta pela terra sob o enfoque de gênero: os lugares da diferença no Pontal do Paranapanema”, ambas defendidas na Universidade Estadual Paulista (UNESP) sob orientação do professor Antonio Thomaz Junior que abriram os caminhos para esta temática na Rede.

Finalmente, para nós, compreender o movimento feminista sob a perspectiva geográfica significa situar a relação dialética entre a dimensão espacial e temporal. Localizar as práticas feministas na sociedade implica considerar as particularidades que constituem cada formação socioespacial e sua articulação com os diferentes níveis de reprodução social/espacial, portanto, o modo como organizamos a vida material em suas diferentes escalas.

³⁷ No Brasil, por exemplo, mais da metade da população (51, 3%) são mulheres e, em sua maioria, negras e pardas (PNAD, 2008).

1.4. Caminhos da pesquisa: metodologia feminista e a abordagem quantitativa e qualitativa na investigação

Toda a discussão sobre o método que fizemos nos itens anteriores aponta para a referência teórico-filosófica que orienta a nossa abordagem. Trata-se da forma como o real concreto é analisado (no nosso caso com referência no materialismo histórico e dialético). Entretanto, é absolutamente oportuno discutir as metodologias empregadas ao longo do nosso trabalho, isto é, as estratégias e técnicas de pesquisa que foram utilizadas e o conjunto de informações que foram levantadas. Para tanto, vimos que era necessário e fecundo conhecermos mais a fundo a discussão sobre metodologia, de modo geral, e a metodologia feminista, em particular³⁸.

Neste sentido, a primeira coisa a situar é que desde nossa iniciação científica na graduação temos nos voltado para o estudo da temática de gênero, permeada pela questão do trabalho e sindicalismo. E, conforme já mencionamos anteriormente, a escolha desta pesquisa perpassa também nossa própria trajetória de vida. Com isso, acreditamos ser necessário no processo de construção da pesquisa científica realizarmos um debate sobre quais sujeitos estão envolvidos nessa relação. Assim, apostamos num entendimento de que o espaço geográfico é produzido socialmente numa sociedade de classes, fundada sob o marco do patriarcado-heteronormativo e numa estrutura racial que produz imobilismo social, exploração e opressão. Desta maneira, os sujeitos possuem marcações de gênero, raça e classe social, que são expressas nas relações sociais. Portanto, a investigação científica deve levar em consideração estas posicionalidades, tendo em vista a não existência de um saber neutro. Isso posto, um dos esforços dos estudos feministas tem sido qualificar os sujeitos na pesquisa social e isto se desdobra nas elaborações teóricas e metodológicas utilizadas nas investigações científicas.

A filósofa mexicana Eli Bartra tem insistido na necessidade de refletirmos sobre uma metodologia feminista. Foi ela quem organizou o livro *“Debates en torno de una metodología feminista”* publicado pela primeira vez em 1998 e que ganhou uma segunda edição em 2002. Bartra conta que a publicação veio da necessidade de ter livros que tratassem deste tema, principalmente em espanhol, tendo em vista

³⁸ Parte da discussão que compõe esta seção é fruto da disciplina que cursamos, *“Metodologias da pesquisa qualitativa para a Geografia”* realizada pelo PPGG.

que a maior parte das publicações e das discussões sobre o assunto são de língua inglesa. O livro reúne oito textos de autoras latinas e anglo-saxônicas com diferentes visões acerca do que é feminista – se o método, a metodologia ou as duas coisas – as autoras se debruçam em torno das questões metodológicas. E nos provoca a reflexão: Existe um método de investigação feminista? Existem vários? Ou não existe nenhum? Com isso, optamos em realizar uma interlocução com os textos de Harding, Bartra e Mies. As duas primeiras autoras abordam a questão da existência de um método de investigação feminista do ponto de vista filosófico, já Mies aposta num debate acerca da investigação-ação e a estreita relação entre política e feminismo.

Aqui vale ressaltar duas coisas. A primeira é nosso entendimento do que é método e metodologia. Método se refere à orientação teórico-filosófica da pesquisa, já a metodologia é a maneira como o(a) pesquisador(a) constrói a pesquisa – empregando diferentes estratégias – que, por sua vez, é orientada pelo método.

A filósofa norte-americana Sandra Harding foi uma das pioneiras dos estudos sobre a epistemologia feminista. No texto “¿Existe un método feminista?” ela traz alguns questionamentos: existe um método diferente de investigação feminista? Como é que a metodologia feminista desafia – ou complementa – as metodologias tradicionais? Sobre que bases se sustentam os pressupostos e procedimentos das investigadoras feministas? Para a autora é difícil identificar com precisão qual resposta deveria se dar para essas questões, entretanto, a proposta de seu artigo é argumentar contra a ideia de que existe um método distinto de investigação feminista.

Para o tema, ela chama atenção na confusão que se faz entorno do que é método, metodologia e epistemologia. Segundo Harding (2002), método se refere às técnicas de coleta de informações e a metodologia diz respeito à teoria e análise dos procedimentos de investigação, estes dois são mesclados e ainda incorporam os problemas epistemológicos que, por sua vez, alude às questões relacionadas com a teoria do conhecimento. A confusão se dá justamente porque o termo método pode fazer referência simultaneamente a esses três aspectos da pesquisa. Em decorrência, é preciso esclarecer o que se deseja descobrir quando se pergunta se existe ou não um “método feminista de investigação”. É por isso que Harding (2002) irá analisar a pesquisa feminista nestas três dimensões.

Dito isso, a autora pontua que é possível classificar o método de investigação, isto é, a coleta de informações, em três categorias: 1. Escutar os(as) informantes (entrevistas); 2. Observar os comportamentos e 3. Examinar registros históricos. Neste sentido, em muitos estudos, as investigadoras feministas empregam um ou todos os três métodos de investigação – tal como acontece com qualquer outra investigação. Entretanto, Harding (2002) vai afirmar que existem notáveis diferenças na maneira como as pesquisadoras feministas aplicam os métodos de coleta de informação – como, por exemplo, escutar atentamente o que as mulheres informantes pensam acerca de suas próprias vidas e a dos homens. Além disso, elas mantêm posições críticas frente às concepções dos cientistas “tradicionais” que, muitas vezes, não levam em consideração o comportamento de mulheres e homens. Neste contexto, por um lado, as tarefas particulares que as investigadoras feministas realizam empregando os métodos convencionais de investigação não apresentam entre si uma coerência tal que permita avaliá-las como “novos métodos feministas de investigação”. Por outro lado, é indubitável que as novas metodologias e epistemologias exigem uso renovado das técnicas convencionais de investigação.

No que se refere à metodologia, enquanto teoria sobre os procedimentos que acompanha a investigação e a maneira de realizá-los, Harding (2002) afirma que as investigadoras feministas têm evidenciado que as teorias tradicionais são aplicadas de maneira tal que se torna difícil compreender a participação das mulheres na vida social, assim como entender que as atividades masculinas também são determinadas pelo gênero. Daí a necessidade de elaboração de versões feministas das teorias tradicionais.

Já o campo da epistemologia, que é a teoria do conhecimento e está diretamente vinculada à questão do “sujeito de/do conhecimento”, Harding (2002) afirma que as feministas têm argumentado que as epistemologias tradicionais excluem sistematicamente a possibilidade de que as mulheres sejam sujeitos agentes do conhecimento. Elas sustentam que a voz da ciência é masculina e que a história que se tem escrito é do ponto de vista dos homens, sobretudo, aqueles que pertencem à classe e raça dominantes. É por isso que tem se constituído propostas teóricas-epistemológicas alternativas que tem por objetivo legitimar as mulheres como sujeitos do conhecimento.

Concordamos com a autora quando afirma que as mulheres experimentam muitos fenômenos que da sua perspectiva requer, sem dúvida, uma explicação. É preciso sublinhar que as experiências das mulheres oferecem novos recursos para se levar em conta na investigação. Por isso, para Harding (2002), o objetivo da investigação feminista consiste em oferecer as mulheres uma explicação dos fenômenos sociais que elas querem e necessitam.

Ademais, as pesquisas feministas também têm compartilhado da importância de estudarmos a nós mesmas e de “estudar de baixo para cima” e não de “cima para baixo”. Isso quer dizer que a pesquisadora e o pesquisador devem se colocar no mesmo plano crítico que o objeto de estudo, recuperando, desta maneira, o processo inteiro de investigação para analisá-lo junto com os resultados da mesma. Gênero, classe, raça, cultura e o comportamento do investigador(a) devem ser colocados dentro da estrutura da pintura que ele(a) deseja pintar (HARDING, 2002).

Eli Bartra no artigo *“Reflexiones metodológicas”*, assinala que, em termos gerais, há consenso entre acadêmicas feministas que existe algo se que chama de investigação feminista – ou de gênero. Para ela, o problema está em saber qual parte desta investigação é feminista e qual não é. Há quem afirma que existe uma epistemologia feminista, algumas preferem falar em ponto de vista, outras em uma metodologia. Ainda existem aquelas que falam em método feminista, para outras só é feminista a seleção dos objetos de estudo, para algumas as técnicas são feministas e para outras são neutras. É neste interim que Bartra faz a defesa da existência de uma metodologia feminista. Mas por quê?

Para ela, existem formas gerais de abordagem da realidade, todavia, o trabalho feminista dentro da ciência planeja caminhos que são próprios para conhecer a realidade. Pode-se chamar de metodologia não sexista ou não androcêntrica, a etiqueta é o de menos, embora cada conceito tenha um significado específico, suas práticas são similares. Sendo assim, a metodologia feminista expressa de modo explícito a relação direta entre política e filosofia, bem como, a ontologia e a epistemologia também têm estreita relação, já que afetam a maneira como se conhece e se descobre.

Segundo Bartra (2002), existem conceitos e categorias específicas que entram em “ação” quando se realiza uma investigação de caráter feminista – por exemplo, a depender da época e do lugar, tem-se utilizado os conceitos de trabalho

invisível, patriarcado, discriminação sexual, opressão, exploração, sistema sexo/gênero, relações entre gêneros, empoderamento, entre outros. O fato é que em toda pesquisa feminista sempre se considera, de forma explícita ou não, a divisão social por gêneros e sua hierarquia. É de acordo com a forma em que se explica a divisão de gêneros na sociedade e as possíveis soluções ante a dominação do gênero masculino, que se dão as variantes dentro do feminismo – tendo em vista as diversas correntes feministas.

Essas diversas concepções e interpretações do feminismo se refletem na metodologia de investigação, mas, apesar disso, existem certos elementos comuns. Para Bartra (2002), o ponto de vista feminista é, antes de nada, o ponto de partida, o arranque, o começo desse caminho que levará ao conhecimento de algum processo ou processos da realidade, esse caminho que vai se fazendo na medida em que se desenvolve a investigação.

Neste sentido, quando se formulam perguntas com um ponto de vista feminista, que dão origem a todo o processo de investigação, também se utilizam instrumentos (técnicas) destinados a essa finalidade. Por exemplo, a observação não é sempre igual, porque não existe observação neutra. Nem sequer existe observação objetiva, no sentido em que todos os indivíduos que enxergam um processo devem fazê-lo da mesma maneira para obter um resultado objetivo. Isso significa que o sujeito que vai realizar uma investigação feminista não observará a realidade da mesma maneira que uma pessoa insensível à problemática das relações de gênero. Portanto, as perguntas que serão colocadas desde seu ser, sentir, pensar, não podem ser iguais, serão necessariamente diferentes, na medida em que contemplarão a subordinação das mulheres (BARTRA 2002). Por isso, há uma metodologia feminista que tem suas particularidades e especificidades.

Bartra (2002) ainda cita o exemplo de investigações no campo da Antropologia e Sociologia – mas que também podem ser pensados para a Geografia e todas as áreas das Ciências Humanas. Ela afirma que em certas investigações o fato de ser mulher condiciona todo o processo de pesquisa. A abordagem de uma pesquisadora que vai realizar entrevistas com sujeitos homens será absolutamente diferente se é um pesquisador que a realiza. Isso inclusive poderá mudar a conduta dos sujeitos que são simplesmente observados. A abordagem e a relação que se vai estabelecer entre pesquisadora e as mulheres investigadas embora não seja

feminista, será também diferente se quem o faz seja um pesquisador. O mero fato de ter um determinado sexo e pertencer a um gênero é uma variável que condiciona o desenvolvimento da investigação e, portanto, os resultados. O sexo/gênero de quem realiza uma investigação condiciona todo o processo da pesquisa e, portanto, é imprescindível pontuarmos nas análises metodológicas e epistemológicas. Em síntese:

[...] [el] punto de vista del sujeto investigador que, en primer lugar, toma en consideración de manera importante el género de las personas investigadas. Lo toma en consideración como una variable que incide en el curso de la investigación. De igual manera, tomará en consideración su propio género y lo manejará como otra variable. (BARTRA, 2002, p. 152)

Bartra (2002) ainda chama atenção para o fato das técnicas que se utilizam na realização da pesquisa não serem neutras, justamente porque se encontram dentro do método e, portanto, se este método for feminista, a maneira como se vai ler, escutar, observar ou perguntar terá uma abordagem distinta. Para ela, “lo importante de las técnicas es precisamente la utilización que se hace de ellas y no el imaginarlas ahí, colocadas en fila, una al lado de la otra, impávidas y neutras, listas para ser usadas (BARTRA, 2002, p. 153)”

A socióloga alemã Maria Mies, por sua vez, no artigo *“¿Investigación sobre las mujeres o investigación feminista? El debate em torno a la ciencia y la metodología feministas”*, propõe que o desafio de substituir uma “investigação espectadora-contemplativa”, pela participação ativa nos movimentos e ações de emancipação – sobretudo de mulheres – assim como pela incorporação da investigação a tais movimentos. Para a autora, o objetivo do movimento das mulheres não se limita ao estudo da opressão e a exploração feminina, mas luta por sua superação. É por essa razão que a relação atual entre ciência e prática deve ser alterada. Essa alteração não pode ocorrer somente no âmbito da pura autorreflexão científica, tendo em vista que ela também corresponde a um movimento social.

Isso não quer dizer que absolutamente todo projeto individual de investigação feminista deva ter relação direta com uma ação. Tampouco significa que sejam as próprias investigadoras feministas quem tenham que introduzir sempre algum tipo de ação. A integração da investigação aos processos de emancipação também exige o trabalho de elaboração teórica, a busca por revisão

bibliográfica e documental e o estudo da história. Entretanto, em contraste com o que ocorre na ciência dominante, este trabalho teórico não constitui um fim em si mesmo, mas sim se concebe como um elemento vinculado ao movimento social a favor da libertação das mulheres.

Finalmente, o livro de Eli Bartra reflete a pluralidade de interpretações acerca da existência de uma metodologia feminista. Em síntese, Harding (2002) aposta que a análise feminista se dá não nas técnicas (coleta de informações), mas sim na metodologia e no método empregado pelo pesquisador(a) – já que estes são indissociáveis. Já Bartra (2002) acredita que o “ponto de vista feminista” perpassa todas as fases da investigação (epistemologia-metodologia-método). Por fim, Mies (2002) considera o aspecto da política e, deste modo, o feminismo deve caminhar junto com as investigações científicas, além de chamar atenção para a construção de uma investigação-ação, isto é, a práxis.

O debate acerca das metodologias é fundamental e deve perpassar todos(as) os(as) pesquisadores(as). Afinal, como afirma Becker (1999), os problemas de metodologia são relativos à organização das relações entre pesquisadores(as) e as pessoas às quais estudam. É por isso que trouxemos o conceito de lugar de fala que posiciona tanto o(a) investigador(a) quanto o(a) investigado(a) em corpos que são marcados (pelo gênero, raça e classe social), e esta demarcação deve ser explicitada, tendo em vista a relação metodológica dialógica que a pressupõe.

Desta forma, compreendemos que teoria e metodologia devem ser articuladas, como afirma Marre (1991), é preciso constituir uma teoria materializada, isto é, “uma sucessão de atos sucessivos, capazes de apreender a realidade empírica que o quadro de relações teóricas sugere (MARRE, 1991, p.17)”. Neste sentido, entendemos que se a teoria adotada é/ou parte de uma visão feminista, a metodologia a ser empregada pelo(a) investigador(a) também deveria ser. Compactuamos com Bartra (2002) em que o “ponto de vista feminista” se desdobra nas diversas fases da realização da pesquisa – a elaboração do tema, o arcabouço teórico utilizado, a metodologia empregada, os resultados e produtos da investigação. Isso implica na adoção de uma estratégia de pesquisa que não separa a política da ciência, já que não existe a possibilidade do sujeito pesquisador(a) ao realizar a investigação separar “seu lado” político do científico, afinal de contas, em

uma realidade marcada pelas relações de opressão e exploração advogar pela neutralidade pode significar invisibilizá-las.

Ao traçarmos nossos passos metodológicos na realização da pesquisa qualitativa, sob uma perspectiva feminista, devemos levar em consideração os sujeitos que fazem parte desta relação e termos clareza que os resultados obtidos passarão por este crivo. Dessa maneira, acreditamos que as estratégias empregadas na metodologia (como por exemplo, a entrevista e os trabalhos de campo) por si só não são feministas, mas o(a) pesquisador(a) que as executa pode ser e, portanto, isso qualificará a análise de maneira diferente. Como pontua Harding (2002), a epistemologia e a metodologia feminista exigem o uso renovado das estratégias metodológicas convencionais de investigação. Ademais, consideramos fundamental a reflexão que Mies (2002) propõe, ao tratarmos o debate teórico não como um fim em si mesmo, mas sim concebê-lo como um elemento vinculado aos movimentos sociais a favor da emancipação das mulheres – este é um desafio no qual compartilhamos: que a investigação feminista tenha o compromisso de transformar a situação das mulheres na sociedade em que vivemos.

Deste modo, há inúmeras metodologias que são possíveis de serem empregadas na realização da pesquisa e geralmente são divididas em dois grandes grupos: metodologias quantitativas e qualitativas. Muitas vezes há um polêmico debate sobre o emprego de tais perspectivas metodológicas que, em geral, procura dicotimizá-las. É como se não houvesse limites e complementaridades entre cada perspectiva metodológica, o que diminui a possibilidade de articulação entre elas.

Na pesquisa defendemos que há complementaridade entre o quantitativo e o qualitativo, o que significa argumentar que a produção da informação qualitativa e os dados estatísticos serão trabalhados de forma articulada, pois se complementam. Neste sentido, para combinar tais metodologias tomamos alguns cuidados para que as mesmas não percam requisitos de qualidade (TURRA NETO, 2012). Segundo Minayo e Sanches (1993, p.247):

Do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra. De que adianta ao investigador utilizar instrumentos altamente sofisticados de mensuração se estes não se adequam à compreensão de seus dados ou não respondem suas perguntas fundamentais? Ou seja, uma pesquisa, por ser quantitativa, não se torna “objetiva” e “melhor”, ainda que prenda à manipulação sofisticada de instrumentos de análise, caso

deforme ou desconheça aspectos importantes dos fenômenos ou processos sociais estudados. Da mesma forma, uma abordagem qualitativa em si não garante a compreensão em profundidade.

Cabe aqui pensar o quantitativo e o qualitativo nas suas especificidades e, como dizem Minayo e Sanches (2003), não como uma oposição. Com isso queremos afastar a hierarquização entre qual metodologia seria “mais científica” do que a outra. Muitas vezes, há teses equivocadas que se opõem as metodologias qualitativas considerando-as meras “impressões” ou “subjetivismo”. Essa concepção tem o intuito de afastar o caráter científico da perspectiva qualitativa advogando pela suposta cientificidade e objetividade do quantitativo. Ocorre que cada investigação científica e seus objetivos é que irão demonstrar qual metodologia é a mais adequada para alcançar os resultados pretendidos. No caso específico da nossa pesquisa optou-se pela utilização complementar entre as metodologias quantitativas e qualitativas.

Para a construção desse trabalho utilizamos como fonte de consulta e levantamento as estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), especificamente a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua); os Censos do Ensino Superior – organizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal do Ministério da Educação; e a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) vinculado à Secretaria Especial de Previdência e Trabalho do Ministério da Economia. Estes reúnem informações sobre o sistema educacional brasileiro, especialmente sobre a Educação Superior e o trabalho docente nestes lugares. Além disso, nos possibilitaram estabelecer conexões com as categorias sexo e raça, afim de verificarmos as desigualdades sociais, de gênero e raça no trabalho no ensino superior brasileiro.

Utilizamos informações da PNAD Contínua publicadas nos anos de 2016 e 2018, a fim de termos um panorama mais abrangente da realidade dos(as) brasileiros(as) em relação ao acesso e permanência na educação formal nos diferentes níveis de ensino. Junto disso, a pesquisa reunia algumas informações discriminadas por sexo, cor/raça e idade, como taxa de analfabetismo, nível de instrução, frequência escolar, entre outros.

Os Censos do Ensino Superior também foram fundamentais para verificarmos o perfil do corpo discente e docente nesta etapa da educação, bem como, das instituições de ensino no país ao longo da história. Quando da realização desta pesquisa, o Censo congregava dados entre os anos de 1995 a 2018 que são disponibilizados no site do Inep por meio das Sinopses Estatísticas, Microdados de Pesquisa, Resumos Técnicos etc. Ele reúne dados das diferentes modalidades de ensino (presencial e à distância) e níveis e cursos (graduação: bacharel, licenciatura e tecnológico) de acordo com a categoria administrativa da instituição (pública ou privada). Essas informações podem ser acessadas por diferentes recortes territoriais: municípios, estados, regiões e nacional.

Vale a pena destacar que a primeira vez que o Censo publicou em suas Sinopses Estatísticas informações com a categoria sexo de docentes e estudantes do ensino superior brasileiro foi em 1999. A inclusão parece estar associada ao crescimento da presença de mulheres nas IES durante a década de 90 e à atuação do movimento feminista tensionando a produção de estatísticas sobre a realidade feminina, questão que discutiremos no segundo capítulo. Além disso, ressalta-se que o Censo ainda hoje utiliza a categoria sexo, não gênero. As motivações desta escolha e os seus desdobramentos é tema para uma pesquisa a parte. Todavia, acredito ser oportuno fazermos uma reflexão. Incorporar a questão de gênero nos levantamentos estatísticos significaria expor a situação de vulnerabilidade social que vive grande parte da população transgênero, transexual e travesti no país – já que grande parte não finaliza Educação Básica e, tampouco, acessa o Ensino Superior. O fato é que o Brasil está no topo do ranking dos países com mais registros de homicídio de pessoas trans no mundo³⁹. Não se trata aqui apenas de uma alteração no termo, mas de uma profunda reflexão sobre os lugares de gênero na nossa sociedade.

Dez anos depois, em 2009, o Censo da Educação Superior incluiu pela primeira vez a variável cor/raça no campo dos formulários de coleta das informações – esta é, portanto, uma informação recente vinculada a pesquisa. O critério utilizado para o levantamento do campo cor/raça nos censos se pautam pela

³⁹ Para saber mais, acessar: <<http://especiais.correiobraziliense.com.br/brasil-lidera-ranking-mundial-de-assassinatos-de-transexuais>>.

autodeclaração racial dos estudantes e docentes⁴⁰. O documento “A cor ou raça nas Estatísticas Educacionais” (SENKEVICS; MACHADO; OLIVEIRA, 2016) debate como tem sido o preenchimento destes formulários no que se refere ao quesito cor/raça. Eles evidenciam que tanto no Censo da Educação Básica quanto do Ensino Superior existe um elevado índice de ausência de informação ou não declaração racial entre estudantes e docentes. Para termos uma ideia, somadas as duas categorias, não se obteve a declaração racial de 60,5% dos estudantes e 37,7% dos docentes que estão no ensino superior. Existe, portanto, uma subnotificação dos dados que se referem a cor/raça na educação brasileira o que traz implicações na análise sobre o tema.

Em que pese os desafios a serem aprimorados nos procedimentos metodológicos dos recenseamentos educacionais, acreditamos que aos dados levantados a partir desta ferramenta ainda nos é útil. Embora existam fragilidades na forma de coleta das informações sobre cor/raça dos estudantes e docentes, ela nos permite um panorama aproximado da realidade. Assim, contextualizar a subnotificação destes dados nos ajuda a situar de que lugar estamos partindo. Além disso, observa-se o necessário desenvolvimento de investigações que tenham por objetivo colaborar no reconhecimento e enfrentamento das desigualdades raciais na educação brasileira.

Já o banco de dados da RAIS, permitiu observar os números de empregos para Presidente Prudente nas categorias específicas da educação. Da mesma maneira estas estatísticas também foram analisadas a partir da dimensão de gênero, ou seja, verificou-se em quais destas categorias há presença majoritária de mulheres e/ou homens.

Ainda, solicitamos via *email* informações quantitativas para as instituições de ensino superior privado que estudamos (UNIESP, Toledo e UNOESTE), sendo que apenas a segunda respondeu com as mesmas (Anexo). Assim, fizemos um levantamento do número de docentes divididos por gênero e área do conhecimento no *site* da UNOESTE que ficou incompleto apenas para os cursos em que as informações não estavam disponíveis.

⁴⁰ Os itens de preenchimento deste campo são baseados no que o IBGE já utiliza – branca, preta, amarela, parda e indígena – com a adição das opções “não declarada” e “não dispõe da informação⁴⁰”. Esta é uma informação obrigatória que deve ser preenchida pelos responsáveis da coleta.

Neste interim, vale a pena contextualizar brevemente as três IES privadas que estão localizadas no município de Presidente Prudente. Foi a Associação Prudentina de Educação e Cultura (APEC), criada em 1972, que deu origem a UNOESTE. Neste ano, a APEC criou a Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente (SP). 15 anos depois, em 1987, ela torna-se universidade com cursos nas áreas das Ciências Agrárias, Humanas e Sociais Aplicadas. Atualmente a UNOESTE possui dois campus em Presidente Prudente, um campi em Jataí (SP), criado em 2018, e outro em no Guarujá (SP), aberto em 2019. A Toledo surgiu em 1961, com a Faculdade de Direito. Nas décadas de 1970 e 1980 criou novos cursos, como Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social e Ciências Econômicas. Foi em 2014 que a instituição passou a ser centro universitário ampliando o número e cursos e programas de pós-graduação. Já a FAPEPE foi criada em 2001 pelo grupo União das Instituições Educacionais de São Paulo (UNIESP) e, recentemente, passou a integrar a Universidade Brasil⁴¹ e conta com 10 cursos presenciais de graduação. Juntas, essas instituições concentraram 9.823 estudantes no ano de 2016, sendo a UNOESTE a universidade com maior número de alunos(as) matriculados(as), isto é, 16.034; a Toledo – Prudente registrou 2.671 estudantes e a FAPEPE tinha 2.023 alunos(as) neste ano.

Todas as informações quantitativas levantadas estiveram diretamente ligadas aos objetivos da nossa pesquisa e foram sistematizadas a partir de tabelas, gráficos e mapas. As possibilidades de categorização por variáveis de raça e gênero, possibilitaram verificar como se distribui a presença das mulheres e homens (brancos e negros) nas universidades, faculdades e centros universitários no Brasil, seja como estudantes ou no trabalho docente. Outro aspecto importante a ser destacado no trabalho com os dados numéricos é a presença de mulheres e homens, também subdividido pela variável raça, dentre as distintas áreas do conhecimento. Estas informações demonstram que há certos cursos superiores em que há presença majoritária ou de homens ou de mulheres, referência que subsidia o debate que travamos sobre a divisão sexual do trabalho no que se refere às carreiras e profissões. Todavia, desde o início da pesquisa avaliamos que estudar as relações entre gênero, raça e classe em instituições de ensino superior privado em Presidente

⁴¹ Utilizamos o termo UNIESP para se referir a FAPEPE, tendo em vista que no período em que nossas entrevistadas trabalharam lá ela pertencia a este grupo.

Prudente, bem como a atuação do sindicato docente, não poderia prescindir da utilização de fontes orais.

Com as entrevistas tivemos por objetivo compreender as trajetórias e experiências das mulheres docentes entrevistadas, bem como dos(as) sindicalistas. Portanto, o importante nas entrevistas foi a busca pelos sentidos das narrativas espaciais que as trabalhadoras enfatizavam e não a construção de uma amostragem estatística a partir das mesmas. Nosso intuito foi compreender as subjetividades, experiências e trajetórias das trabalhadoras, o que não se apreende por meio de uma quantidade de entrevistas previamente determinadas, mas naquilo que a própria narrativa é capaz de demonstrar.

Para isso, foi necessário uma série de contatos prévios com trabalhadoras e sindicalistas, bem como é de extrema importância a criação de confiança entre a pesquisadora e a(o) entrevistada(o), adotando uma perspectiva dialógica entre as(o)s participantes da pesquisa (TURRA NETO, 2012). Do ponto de vista da estratégia metodológica, trabalhamos com um roteiro flexível e aberto (semiestruturado), em que as pessoas entrevistadas são convidadas a falar sobre um assunto em comum (THOMPSON, 1992). A interferência da pesquisadora procurou ser a menor possível, pois é fundamental interessar-se sobre aquilo que a entrevistada(o) tem a dizer sobre o assunto.

Neste particular, uma boa entrevista é aquela em que a(o) entrevistada(o) elabora respostas longas e interessadas, sem se limitar ao esquema da “pergunta-resposta” com pouco desenvolvimento de argumentos e ideias na narrativa, o que demonstra desinteresse e, por vezes, até desconfiança. Portanto, a perspectiva dialógica é produto de um longo processo de conversas e acordos entre as(os) participantes da pesquisa.

No caso específico da nossa pesquisa as entrevistas que conseguimos realizar foi produto de contatos com trabalhadoras que já conhecíamos e indicações a partir de cada uma das pessoas entrevistadas. Destaca-se que utilizamos pseudônimos, a fim de preservar a identidade das entrevistadas, em Anexo está a história das mulheres que escolhemos homenagear.

Foi em nos espaços da militância política onde conheci Beatriz e Nise e foi por meio delas que estabeleci contato com as demais entrevistadas. A primeira entrevista que realizei foi com Nise em finais de julho de 2019 e foi realizada no

lugar onde nos conhecemos pela primeira vez: na ocupação do Galpão da Lua no ano de 2018. Foi Nise quem me indicou o contato de Bertha, pois trabalhavam na mesma universidade. A segunda entrevista realizada foi com Beatriz no seu local de trabalho. A conheci pela primeira vez na FCT/Unesp, onde ela havia sido convidada para falar em uma atividade no Dia Internacional das Mulheres realizada pelo Levante Popular da Juventude em 2013. Desde então, nos encontramos em diversos espaços de luta, desde reuniões até manifestações. Beatriz me indicou Carolina e Laudelina. A terceira entrevista foi realizada com Bertha e aconteceu na Praça dos Tamarindos no campus da FCT/Unesp. Ela também me indicou outras professoras para entrevistar, fiz contato, mas não obtive retorno delas. A quarta entrevistada foi Carolina, que me recebeu em uma sala onde faz atendimentos da Constelação Familiar no início de agosto de 2019. A última pessoa entrevistada por nós foi Laudelina e nosso encontro aconteceu no seu local de trabalho no mesmo ano.

Além disso, também realizamos três entrevistas com os sindicalistas do SINTEE-PP. O primeiro contato que tive com o sindicato foi quando desenvolvia minha pesquisa de iniciação científica em 2015, aonde nossa preocupação já estava voltada para as questões de gênero no espaço sindical docente. Em maio daquele ano eu e Ricardo realizamos a entrevista com o presidente do SINTEE-PP que nos recebeu na sede do sindicato. Retornamos novamente ao SINTEE-PP em maio de 2018, onde realizamos uma outra conversa com seu presidente. Ricardo me acompanhou novamente. No ano seguinte, em uma das assembleias que o SINTEE-PP realizou em sua sede que encontrei pela primeira vez com a sindicalista Maria Laura. A terceira entrevista realizada no SINTEE-PP não fui acompanhada, já que tinha por objetivo verificar como se dava a participação de Maria Laura na direção no sindicato. Entretanto, como contaremos no capítulo 3 (item 3.2), para minha surpresa, a conversa também contou com a participação do presidente e vice-presidente do SINTEE-PP. Vale ressaltar que foi nesses encontros que o SINTEE-PP nos forneceu informações em relação a sua base de filiados, composição da diretoria e histórico do sindicato.

Ao todo realizamos nove entrevistas que computaram dez horas, dez minutos e dezoito segundos de gravação e cento e vinte e seis páginas de transcrição. Todo esse material foi categorizado a partir de temas que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa, a saber: 1) trajetória acadêmica; 2) trajetória profissional;

3) trabalho doméstico e de cuidado; e 4) participação política. A partir desta categorização temática (GIBBS, 2009), selecionamos fragmentos das narrativas que compuseram partes específicas dos capítulos da presente dissertação, sobretudo o terceiro, onde apresentaremos a sistematização e análise da trajetória das entrevistadas.

Além das entrevistas, realizamos alguns trabalhos de campo no SINTEE-PP. No período de 2018 a 2019, participamos de quatro assembleias que foram realizadas na sede do sindicato. Não pudemos gravá-las, por isso, o caderno de campo foi um instrumento fundamental para o registro das impressões e informações que foram discutidas ali.

Finalmente, a abordagem metodológica da nossa pesquisa optou pela utilização complementar entre o quantitativo e o qualitativo como horizonte metodológico de nossa investigação. Cada uma destas metodologias contribuiu em seus limites e possibilidades para o alcance dos objetivos propostos.

CAPÍTULO II

NOSSO PAÍS, NOSSO LUGAR DE FALA: GÊNERO, RAÇA E CLASSE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

*Mil nações, moldaram minha cara
Minha voz, uso pra dizer o que se cala
O meu país é meu lugar de fala
(Elza Soares – O que se cala)*

Tomamos como referência “nosso país, nosso lugar de fala” – como cantou Elza Soares – para localizarmos os processos que fluíram na construção do atual arranjo espacial da educação, especialmente o ensino superior, no Brasil. A posição que as mulheres ocupam na sociedade tem se transformado ao longo da história e, cada vez mais, tem se questionado a produção das relações de gênero nos lugares. Se o conhecimento é poder, para as mulheres o acesso à educação formal foi um caminho tortuoso em que se limitava a participação delas nas escolas e universidades. Assim, passamos de um cenário de acentuada exclusão das mulheres da educação superior à um novo ciclo histórico, no qual elas constituem a maioria do corpo discente das IES a partir das últimas décadas do século XX. Os dados mais recentes evidenciam que elas têm hoje, em média, 9,5 anos de estudo, enquanto para os homens a média é de 9 anos (PNAD, 2018). Junto disso, na pirâmide de acesso à educação superior, existe uma distância significativa quando se considera a categoria racial, já que as mulheres e homens negros ainda são os que menos acessam esta etapa no Brasil. Ainda, uma grande parte do povo brasileiro está fora do ensino superior ou paga por ela em instituições privadas. Por isso, para compreendermos esse arranjo é necessário tratarmos das relações de gênero com as determinações patriarcais e racistas que conformam a sociedade de classes.

Neste sentido, esse capítulo abordará esses temas em duas partes. A primeira tem por objetivo resgatar a trajetória das mulheres no ensino superior. Nela, procuramos mostrar que embora esse lugar tenha sido restrito aos homens durante muitos anos, “não há noite que dure para sempre”. Todavia, isso não significa que as desigualdades de gênero tenham se findado. O ingresso das mulheres nesta etapa de ensino se dá tardiamente e elas se concentram em determinados cursos e áreas do conhecimento. Já na segunda parte, apresentamos as formas-conteúdo que

conformam o arranjo espacial do ensino superior atualmente, quer dizer, quais são os tipos de IES que existem e as diferentes categorias administrativas. Deste modo, exploraremos como a expansão do ensino superior no Brasil foi – e ainda é – marcado pela atuação do setor privado da educação. Com isso, o avanço da formação acadêmica das mulheres ocorreu num contexto de crescimento do ensino superior, especialmente, no setor privado.

2.1. Não há noite que dure para sempre: a trajetória das mulheres no ensino superior e na formação socioespacial brasileira

“[...] Então, a questão do conhecimento, conhecimento é poder. Conhecimento é poder! Então, quando eu comecei a estudar, comecei a dominar, assim, a minha postura nas reuniões mudou. E aí, meu espaço começou a ser diferente. Então, o conhecimento, o acesso ao conhecimento é fundamental no empoderamento, né, no poder da mulher”.

(Beatriz, assistente social, ex-docente da Toledo Prudente e militante feminista)

A epígrafe que escolhemos para iniciar este capítulo é trecho da conversa que tive com Beatriz e se insere no contexto em que tratávamos das dificuldades enfrentadas, por nós mulheres, ao ocuparmos espaços políticos. Deste ponto de partida, ela me contou das suas experiências em algumas reuniões de trabalho na assistência social, em que se tinha muitos homens advogados, promotores, defensores públicos etc. E, neste lugar majoritariamente masculino, Beatriz compartilha da importância que o conhecimento representava na sua prática política e profissional. Mais que isso, a fala de Beatriz reafirma a importância que a educação representa na vida das mulheres, uma questão de poder político, ideológico, econômico e cultural. Uma conquista recente e produto de um longo histórico de lutas das mulheres brasileiras.

Se nosso objetivo é investigar a participação política das professoras do ensino superior, tratar da questão da luta das mulheres pelo acesso ao conhecimento é fundamental. O ponto de partida é compreender que a narrativa de Beatriz se insere num contexto histórico concreto, produto de inúmeras lutas e conquistas (ainda que parciais), mas muito distinto da maior parte da história do país. Deste modo, para compreendermos as desigualdades de gênero e raciais que permeiam a questão da educação é fundamental que levemos em consideração o

processo de formação socioespacial brasileiro, tendo em vista que a educação sempre foi uma questão de poder imbricada na luta de classes.

O conceito de formação socioespacial é útil justamente porque dialoga diretamente com o método do materialismo histórico e dialético e, por assim ser, apresenta a particularidade da formação social brasileira na totalidade do modo de produção capitalista. Inspirado pelo conceito de formação econômica e social, Santos (1977) argumenta que esta é uma categoria adequada para construção de uma teoria do espaço, já que, para ele, era preciso superar a perspectiva em Geografia que se interessava mais em descrever as formas do que explicar as dinâmicas sociais que criam e transformam estas. Além disso, tal categoria é útil, pois permite a compreensão dialética da história em que há evolução diferencial entre as sociedades que só podem ser entendidas em seu quadro próprio (particular) e na sua relação com as forças externas (totalidade).

Portanto, não há como pressupor que exista explicação homogênea, mecânica e linear para o desenvolvimento histórico das sociedades e países. Pelo contrário, a formação econômica e social se apresenta como o singular do universal, isto é, com características peculiares, mas sempre relacionadas ao geral. Santos (1977) exemplifica nosso argumento com a comparação entre os conceitos de modo de produção e formação social. O primeiro seria o “gênero” cujas formações sociais seriam as “espécies”, pois o modo de produção seria apenas uma possibilidade de realização, mas a formação econômico social representaria a possibilidade realizada.

É por isso que não é possível compreender o desenvolvimento histórico do capitalismo na Europa como se fosse uma fórmula aplicada igualmente em todo o restante do mundo. Há que se considerar a particularidade do desenvolvimento histórico de cada país, como o fez Lênin para compreender a Rússia e Gramsci para Itália. O mesmo vale para a América Latina e seu processo de formação socioespacial que conformou a dependência dos nossos dias e que só encontra explicação se entendida na sua ligação com a colonização aqui imposta pela Europa no calor de sua expansão comercial promovida no século XVI e na divisão internacional do trabalho que se conformou desde então (MARINI, 2011).

A existência tardia do sistema educacional no Brasil em relação aos países capitalistas centrais, bem como, a desigualdade de acesso à educação escolar e

universitária, em geral restrita às classes dominantes, não é mero acidente da história, mas parte de seu processo de formação socioespacial. Afinal de contas, para um país em que o escravismo colonial durou três séculos, a existência de um sistema educacional restrito às classes proprietárias era um projeto, pois os povos originários e negros(as) submetidos à escravização eram entendidos pelo colonizador como seres desprovidos de alma aos quais restava a missão “civilizadora” do europeu branco. Tal incumbência “nobre” se traduziu na prática da desumanização, violência, saque e genocídio que caracterizam a colonização brasileira e da América Latina.

Em comparação com os demais países que compunham a América espanhola no período de colonização, no Brasil foi tardia a instalação do sistema educacional universitário (ALMEIDA FILHO, 2008; MARTINS, 2011). Conforme relata Almeida Filho (2008), “(...) Portugal detinha com mão-de-ferro o monopólio da educação superior, tornando absolutamente interdito ministrar ‘ensino superior’ nas colônias”. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 93). Deste modo, durante o Brasil Colônia a educação superior restringia-se a algumas faculdades e escolas superiores, sobretudo, dentro dos domínios religiosos (MARTINS, 2011). Neste período, uma característica marcante do ensino no país era a influência da Igreja Católica por meio das companhias de jesuítas.

Não ao acaso, a educação religiosa cumpriu um papel ideológico fundamental do projeto colonizador português. Por um lado, visava a catequização dos povos originários e africanos e, por outro, a formação profissional dos filhos da classe dominante europeia (MARTINS, 2011). Assim, ressalta-se que a universidade era restrita às elites brancas e masculinas brasileiras, que tinham que ir para Portugal estudar na Universidade de Coimbra. Segundo Teixeira (2005), graduaram-se nos três primeiros séculos, cerca de 2.500 jovens nascidos no Brasil. Excluídas do acesso ao Ensino Superior, a Educação “Básica” fornecida às mulheres das classes dominantes na época restringia-se às boas maneiras e “prendas” domésticas (RIBEIRO, 1987; SAFFIOTI, 2013). Na outra ponta, a educação ministrada nas escolas e conventos para mulheres e homens escravizados tinha clara função ideológica, no sentido de impor e justificar as relações de exploração patriarcais e racistas estabelecidas. Conforme exemplifica Saffioti (2013):

[...] a atuação dos jesuítas sobre a mulher não foi senão negativa, porquanto não lhe ofereceu nenhum instrumento de libertação, mas ensinou-a a submeter-se à Igreja e ao marido, segundo os preceitos do apóstolo Paulo; a empresa simples por estar de acordo com a tradição da Península Ibérica, conforme se destinavam as mulheres à inferioridade social e à ignorância. (SAFFIOTI, 2013, p. 267).

Com a reforma pombalina (1699-1782)⁴², ao estabelecer a gerência da Coroa Portuguesa nos assuntos educacionais, expulsa os jesuítas do Brasil, entretanto, a Igreja Católica continuou influenciando os assuntos educacionais do país conforme veremos adiante. É com a instalação da corte no Rio de Janeiro em 1808 que se tem um crescimento de instituições de educação superior no país: a Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar na Bahia (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia – UFBA), Escolas de Belas Artes, Academias Militares (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ), Museu e Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico (ALMEIDA FILHO, 2008). Assim, o caráter privado da educação é iniciado desde o contexto da Constituição realizada por Dom Pedro I, em 1824, que “declarava livre a instrução popular, que extinguiu o privilégio do Estado que vinha desde Marquês de Pombal, deixando livre o caminho para educação privada. (SAVIANI, 2001, p. 4-5)”. As primeiras iniciativas em proporcionar o acesso a instrução feminina também se inserem neste contexto (SAFFIOTI, 2013).

Mas, é só no final do século XIX que as primeiras mulheres brasileiras irão ter o direito de acessar o ensino superior em uma instituição laica (SAFFIOTI, 2013). Registra-se que em 1879 na Assembleia Legislativa de Pernambuco transitou um projeto de lei que concedia autorização para a filha de Romualdo Alves Oliveira, formada na escola secundária, para estudar Medicina. Todavia, foi somente a partir de 1881 que se tem registro das primeiras mulheres matriculadas nos cursos de ensino superior. Conforme as pesquisas consultadas por nós, dentre as pioneiras documenta-se que Ambrozina Magalhães foi a primeira a matricular-se na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1881. No ano seguinte, matricularam-se regularmente na faculdade Augusta Generosa Estrella e Elisa Borges Ribeiro e,

⁴² As reformas pombalinas constituíram-se uma série de medidas realizadas pelo ministro Marquês de Pombal durante a segunda metade do século XVIII. Sob influência dos princípios iluministas, a reforma tinha por objetivo “modernizar” a administração pública de Portugal e ampliar ao máximo os lucros provenientes da exploração colonial, sobretudo na colônia brasileira. Para saber mais consultar: GAUER, Ruth M. C. **A modernidade portuguesa e a Reforma Pombalina de 1772**. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 1996.

como ouvinte, Josefa Mercedes de Oliveira (SAFFIOTI, 2013). Em 1887, Rita Lobato Velho Lopes foi a primeira mulher a graduar-se médica pela Faculdade de Medicina da Bahia (PAULA *apud* BLAY & CONCEIÇÃO, 1991).

É com uma desigualdade de ao menos 80 anos em relação aos homens, que as mulheres das classes dominantes conquistam o direito formal de acessar o ensino superior. Todavia, é preciso considerar que para uma parte dessas mulheres, só era permitido frequentar as aulas se estivessem acompanhadas ou por seu pai ou por uma “velha dama” (SAFFIOTI, 2013). Neste sentido, à presença das mulheres das classes dominantes nas faculdades estava em permanente negociação, já que embora se avance no fato de poder frequentar um lugar público, este só era possível à medida que se negociava uma certa vigilância de seus corpos.

Não podemos esquecer que neste momento o Brasil passava por intensas lutas sociais, num contexto político em que se tornava cada vez mais insustentável a manutenção da escravatura e da monarquia e algumas brechas estavam surgindo no seio da sociedade, como é o caso da lei que autorizou o ingresso das mulheres brancas e ricas no ensino superior. Porém, é preciso pontuar que entre mulheres e homens negros a educação, sobretudo superior, era ainda muito distante.

Conforme a pesquisa de Saffioti (2013) demonstra, havia uma contradição desde o Brasil-Império, entre ampliar o acesso de meninas nas escolas de nível primário e o fato de não haver professoras graduadas para exercer a profissão docente. Percebe-se, portanto, que existe uma relação direta entre o trabalho docente e o acesso das mulheres à educação e, especialmente, ao ensino superior. O arranjo escolar brasileiro não admitia a coeducação, quer dizer, havia uma divisão entre escolas masculinas e escolas femininas. A divisão espacial do ensino a partir das relações de gênero revelam que a separação além da ordem física, também tinha a ver com o conteúdo e valorização do trabalho social realizado por homens e mulheres. A autora verifica a inferioridade numérica de escolas femininas durante esse período, além disso, nos conteúdos vinculados nos seus currículos, sobressaíam-se o ensino de prendas domésticas e afins, excluindo-se noções de geometria e aritmética, por exemplo. Além disso, as desigualdades de gênero permaneciam nos demais níveis de ensino:

[...] Com efeito, enquanto a escola secundária masculina procurava, precipuamente, encaminhar os rapazes para os cursos superiores,

distanciados da realidade brasileira de suas exigências práticas, a educação feminina pautava-se pelo ideal de educação da mulher para o casamento. Este ideal imprimia a educação feminina pós-primária um cunho marcadamente doméstico e, no plano, intelectual, impedia-a de superar o objetivo da “conversação”. (SAFFIOTI, 2013, p. 280).

Aliado a isso, conforma-se uma divisão sexual do trabalho em que se justifica o desprestígio e a baixa remuneração do magistério primário por considerá-lo um prolongamento das funções maternas, portanto, uma ocupação realizada por mulheres. Assim, só estavam abertas a elas as escolas normais que não as preparavam adequadamente para os exames de ingresso no ensino superior – daí as raras exceções que citamos anteriormente – desdobrando-se na pouca formação das professoras nas escolas femininas.

No bojo das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que lançaram as bases para o avanço do desenvolvimento capitalista no Brasil⁴³ (SAFFIOTI, 2013; GORENDER, 2016), as desigualdades de gênero, raça/etnia e classe no acesso e na qualidade à educação e trabalho se tornam ainda mais complexas. Se em 1889 apenas 12% da população brasileira em idade escolar estavam matriculadas na Educação Básica, esse percentual salta para 30% nos anos de 1930. Embora o crescimento das taxas de escolarização da população no período, o mesmo não se verifica quando tratamos do ensino superior. Em 1912, por exemplo, apenas 0,05% da população tinha acessado esse nível de ensino, isto é, considerando que contávamos com 17 milhões de habitantes, a cada 2000 pessoas, apenas uma cursava a educação superior (RIBEIRO M., 1992).

Neste processo, a postura da Igreja Católica e dos liberais demarca as disputas em torno do projeto de educação a ser implementado no Brasil. A posição conservadora que a Igreja assume visava, sobretudo, a manutenção dos baixos níveis de educação feminina, sob justificativa de se preservar o papel social que as mulheres representavam na família patriarcal. Por outro lado, com a ampliação do trabalho assalariado se tornava necessário elevar o nível de instrução da população, assim, não que os liberais estivessem preocupados com a emancipação das

⁴³ Os conteúdos fundamentais destas transformações residem na abolição da escravidão em 1888, na proclamação da república em 1889 e na Constituição Republicana de 1891. Para Gorender, neste período há uma transição do modo de produção escravista-colonial para o modo de produção capitalista.

mulheres, todavia, a colocação do problema da educação das mulheres abriu caminho para novos arranjos (SAFFIOTI, 2013).

Conforme relata Blay e Conceição (1991) ao estudar a participação das mulheres na Universidade de São Paulo – ainda quando era constituída de faculdades isoladas – a primeira mulher a diplomar-se na Faculdade de Direito data de 1902. Nove anos depois, em 1911, registra-se a presença de mais uma mulher formada neste curso. Em 1918 temos as primeiras mulheres formadas em Medicina e, em 1928, a primeira engenheira graduada pela Escola Politécnica. Ainda, em 1929, Saffioti (2013) demonstra que grande parte das matrículas e dos concluintes dos cursos de ensinos superior no Brasil e em São Paulo foram realizadas por homens.

Deste modo, afirma-se que no Brasil até 1930 as mulheres não haviam ainda conquistado efetivamente lugar no ensino superior, tampouco nas etapas anteriores da educação (SAFFIOTI, 2013). Mesmo com as reformas realizadas tanto no ensino superior quanto no ensino secundário nos anos seguintes⁴⁴, a participação das mulheres na educação brasileira ainda era incipiente. Fato é que as diferenças nos conteúdos ministrados no ensino secundário significavam um obstáculo ao ingresso das mulheres aos cursos superiores. Com isso, a ampliação da escolarização das mulheres das classes médias se dava, sobretudo, a partir do ingresso nas escolas normais e na carreira docente no ensino primário. Em outras palavras, tornar-se professora, por meio da entrada nos cursos normais era uma das poucas oportunidades, senão a única, das mulheres brancas e pobres prosseguirem seus estudos. Dados de 1930 apontam que do total de matrículas realizadas nas escolas normais do estado de São Paulo, a esmagadora maioria era de mulheres, que representavam 7.010 alunas enquanto havia apenas 691 alunos (BLAY; LANG, 2004).

É importante destacar que o ensino normal não era considerado um curso de nível superior, foi apenas em 1939 que foi assegurado as normalistas ter o direito de ingressar nos cursos de Pedagogia, Letras, Geografia e História das Faculdades de Filosofia. Nota-se que as restrições legais à penetração das normalistas ao ensino superior constituem um fato importante para a feminização do magistério, sobretudo, nos níveis primários. Desta forma, se por um lado o Estado tendia a

⁴⁴ Reforma Gustavo Capanema e reorganização do ensino superior decreto n. 19851 de 11 de abril de 1931.

precarizar as condições de trabalho no magistério e concomitantemente fomentar a participação das mulheres nesta atividade para justificar tal fim, por outro lado, a entrada das mulheres neste espaço representou um avanço de suas reivindicações, isto é, um alargamento da participação feminina na esfera econômica (BLAY; LANG, 2004; SAFFIOTI, 2013).

A primeira universidade brasileira – enquanto projeto acadêmico e institucional pleno surgiu na década de 1930. Naquele momento também competiram dois modelos distintos de universidade, sendo um vitorioso – a Universidade de São Paulo (USP) – e o outro reprimido – a Universidade do Distrito Federal (UDF). A primeira trazia o modelo das universidades europeias tradicionais, já a segunda propunha uma universidade com identidade nacional. Mas vale destacar que ambas foram as primeiras que incorporaram a pesquisa ao ensino profissionalizante (BOTTONI; SARDANO; COSTA FILHO, 2013). Outra questão a ser ponderada é que tendo em vista a não constituição de uma política nacional de educação, o sistema escolar brasileiro variou significativamente em cada estado e expressa as desigualdades regionais brasileiras. Verifica-se que é na região sudeste, sobretudo no Estado de São Paulo, onde se registra, historicamente, um maior número de instituições e matrículas na rede de ensino (BLAY; LANG, 2004; SAFFIOTI, 2013). Em suma, a criação da universidade atendia ao mesmo tempo os interesses das frações burguesas dominantes, tendo em vista o processo de industrialização em curso, como uma forma de qualificar a força de trabalho e inserção ideológica dos valores burgueses. A universidade acabou, portanto, desempenhando um papel cada vez mais fundamental na produção das condições de reprodução do capitalismo dependente no Brasil.

Deste modo, acreditamos que a instituição da USP em 1934 é um exemplo relevante da participação educacional das mulheres no estado de São Paulo. A organização e consolidação da USP se deu por meio de uma missão de jovens acadêmicos franceses formados pela Sorbonne, que inclui Fernand Braudel, Claude Lévi-Strauss e Roger Bastide, dentro outros nomes “ilustres” (ALMEIDA FILHO, 2008) – observa-se que nenhuma mulher integrava o corpo docente. Também se somavam a essa construção, alguns intelectuais que se articulavam em torno do jornal O Estado de São Paulo. Conforme relata Bottoni; Sardano; Costa Filho (2013):

(...) o objetivo da USP era reconquistar a hegemonia paulista na vida política do país, o que se faria pela ciência em vez de armas, conforme as palavras de Júlio de Mesquita Filho, presidente da Comissão Organizadora da Universidade”. (BOTTONI; SARDANO; COSTA FILHO, p. 27, 2013).

Fundada a USP, foi então criada a Faculdade de Filosofia⁴⁵ e anexadas as faculdades que então existiam: Direito, Medicina, Engenharia, Farmácia, Odontologia e Agronomia, escolas profissionalizantes, diferindo estas da nova Faculdade de Filosofia que privilegiava a pesquisa ao lado do ensino. Além disso, o Instituto de Educação também foi integrado como unidade universitária (BLAY & LANG, 2004).

O projeto de Eva Alterman Blay e Alice Lang (2004) deu “voz” à memória das *“Mulheres na USP: horizontes que se abrem”* reunindo depoimentos das primeiras alunas da universidade paulista que mais tarde consolidaram suas carreiras acadêmicas como pesquisadoras e professoras daquela instituição. Os testemunhos das seis docentes expunham aquilo que, ainda hoje, é uma verdade: a universidade é um espaço construído a partir da predominância masculina – tanto no sentido quantitativo quanto na expressão do seu poder. Deste modo, suas experiências nos permitem remontar quais as contradições que implicavam o aumento da participação das mulheres no ensino superior. Conforme relata a filósofa entrevistada Gilda de Mello Souza:

O que a Faculdade significou para a minha geração? Para aquelas que, como eu, ingressaram em nossa escola muito jovens, ela significou tudo: a alegria e a inquietação da mocidade, a paixão pela dúvida, o sonho e o medo, a ruptura difícil com a tradição e a esperança de um novo dia. A Faculdade foi para nós, naqueles primeiros tempos, não apenas a oportunidade admirável de iniciação cultural, mas o momento grave da “alteração do estabelecido” que, atingindo-nos a certa altura da vida, nos obrigou a uma revisão minuciosa dos modelos que até então haviam regido a nossa escolha (BLAY; LANG, 2004, p. 61).

Um conjunto de fatores influíram para que as mulheres, aos poucos, ocupassem a universidade. E neste movimento, é preciso considerar que isso não se deu de forma homogênea, quer dizer, elas se concentraram, sobretudo, nos cursos

⁴⁵ No primeiro ano de funcionamento da Faculdade de Filosofia (1934) funcionaram oito cursos frequentados por 182 alunos, dentre estes, apenas 8 mulheres. No segundo ano o número de matrículas saltou de 182 para 218, com um aumento significativo do número de mulheres. A primeira turma formou-se em 1936, entre os formandos havia apenas duas mulheres (BLAY & LANG, 2004).

das áreas de Ciências Humanas e Biológicas (SAFFIOTI, 2013; BLAY; LANG, 2004). Com isso, a inserção das mulheres no ensino superior por um lado, representava um alargamento importante dos tradicionais lugares patriarcais atribuídos ao feminino, por outro, foi acompanhada de estereótipos da “feminilidade” nas profissões – como é o caso da docência, especialmente, no magistério primário. A historiadora Alice Piffer Canabrava relata que:

Muitas mulheres e homens que frequentaram a USP, quando de sua criação em 1934, puderam fazê-lo através do comissionamento⁴⁶. As mulheres foram as que mais entraram para a Faculdade por este mecanismo, pois elas constituíam a maioria das professoras primárias. Eram mulheres que trabalhavam, não tinham posses, de modo geral dependiam de seus salários. Para poder frequentar uma faculdade não podiam abrir mão do salário. Assim, foi por um ato governamental que estas professoras, mulheres na maioria, moradoras no interior do Estado de São Paulo, puderam vir a estudar na capital. (BLAY; LANG, 2004, p. 88).

Neste sentido, dentre os relatos sistematizados por Blay e Lang (2004), nos chama atenção a origem de classe das pioneiras da USP. Conforme o relato de Canabrava, uma parte dessas mulheres provinham da classe trabalhadora e já conciliavam os estudos com o trabalho docente. Assim, ela conta o impacto que ingressar na universidade representou para sua formação profissional:

Os mestres, o conteúdo dos cursos, a metodologia, significavam, como já se afirmou aqui, verdadeira mutação. Representavam um salto enorme com referência ao tipo de ensinamento que havia recebido na Escola Normal da Praça da República (atual Instituto Caetano de Campo), com um curso de cinco anos, considerada a melhor do Estado. Mutações na minha formação, a refletir a vida cultural do país. Uma dimensão completamente nova distinguia os cursos de Geografia e História, a nos proporcionar uma visão do mundo também completamente nova. (BLAY; LANG, 2004, p. 91).

De outra parte, para as mulheres da burguesia prosseguir os estudos na universidade também detinha questões acerca da “tradição” do lugar das mulheres nas famílias, no casamento e na propriedade privada. Gilda conta como o acesso à educação e cultura era privilégio masculino em sua família:

⁴⁶ Ato do governo estadual (Reforma Fernando de Azevedo, 1933) que proporcionou a equivalência de todos os cursos do segundo grau, permitindo, portanto, que aquelas que haviam se formado nas Escolas Normais pudessem ingressar junto a recém criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, desde que tivessem sido aprovadas em concurso de provas. (BLAY; LANG, 2004).

Eu, por exemplo, [...] vinha de um meio burguês e em certos aspectos culto, mas onde a cultura fora sempre privilégio exclusivo do grupo masculino. Entre as figuras femininas da minha família – algumas excepcionais com iniciativa e inteligência – não consegui encontrar nenhuma que tivesse distinguido por qualquer pendor intelectual. (BLAY; LANG, 2004, p. 72).

Neste contexto, os dados educacionais entre o período de 1942 a 1965 demonstram um aumento da escolarização da população brasileira. Segundo Florestan Fernandes (1975), entre esses anos a matrícula geral no ensino primário aumentou quase 3 vezes, já no ensino médio aumentou 8 vezes e no ensino superior o aumento foi de mais de 8,5 vezes. Mas o autor alerta que “(...) a essa evolução quantitativa não correspondem transformações substanciais na esfera da política educacional (FERNANDES, p. 46, 1975)”. Os dados para o ano de 1965 revelam que grande parte das matrículas na rede de ensino estavam concentradas no ensino primário (81,11%), sendo que apenas 155,7 mil das matrículas, ou seja, 1,27%, destinavam-se ao ensino superior (FERNANDES, 1975). Além disso, também se destaca que só o Estado de São Paulo absorvia 42.8 mil matrículas, ou seja, quase 28% – embora concorresse com pouco mais de 18% da população conforme os dados do censo de 1960. É neste contexto que Fernandes (1975), ao discutir os desafios da universidade brasileira em um balanço do ensino superior neste período, vai argumentar que ficava evidente o caráter ultra-elitista deste nível educacional.

Neste sentido, podemos dizer que o primeiro grande ciclo de expansão do ensino superior no Brasil – em termos de número de instituições e matrículas – se iniciou na década de 1960 e se intensificou ao longo da década de 1970 em diante (SAMPAIO, 1991), conforme a Tabela 1 demonstra. Em cerca de vinte anos o aumento no número das matrículas foi considerável: de 93,9 mil matrículas em 1960 salta para 1,34 milhões em 1980 – sendo os anos de 1968, 1970 e 1971 os que apresentaram as maiores taxas de crescimento: 31%, 24% e 32%, respectivamente. Aqui, ressalta-se que esse crescimento foi marcado pelo aumento da oferta de matrículas no ensino superior privado.

Tabela 1 - Crescimento das matrículas em IES privadas no Brasil (1961-1980)

Ano	Total de matrículas	% de crescimento	Matrículas em Instituições Privadas	% Matrículas privadas sobre o total
1961	98.892	6	43.560	44,0
1962	107.299	9	43.275	40,3
1963	124.214	16	47.428	38,2
1964	142.386	15	54.721	38,4
1965	155.781	9	68.194	43,8
1966	180.109	16	81.667	45,3
1967	212.882	18	91.608	43,0
1968	278.295	31	124.496	44,7
1969	342.886	23	157.826	46,0
1970	425.478	24	214.865	50,5
1971	561.397	32	309.134	55,1
1972	688.382	23	409.971	59,6
1973	772.800	12	472.721	61,2
1974	937.593	21	596.565	63,6
1975	1.072.548	14	662.323	61,8
1976	1.044.472	-	648.862	62,1
1977	1.137.070	9	708.554	62,3
1978	1.267.559	11	779.592	61,5
1979	1.298.331	2	808.253	62,3
1980	1.345.000	4	852.000	63,3

Fonte: Censo do Ensino Superior, INEP; **Organização:** SAMPAIO (1991).

Peres (2009), Minto (2005), Sampaio (1991) e Fernandes (1975) demonstraram como o período ditatorial favoreceu a iniciativa privada nos rumos da educação. O caráter privado do ensino superior brasileiro já era percebido antes do golpe de 1964, contudo, os anos da ditadura militar levaram a um aprofundamento desta tendência histórica de privatização. Minto (2005) argumenta que:

A Ditadura Militar semeou o terreno do ensino privado, facilitando sua expansão e fazendo deste um período muito importante para o setor. Não porque antes o ensino superior privado fosse insignificante em termos quantitativos – ao contrário –, mas porque foi com o golpe que se iniciou um novo período na história educacional brasileira (...) (MINTO, p. 110, 2005).

Deste modo, os estudos indicam que foi somente a partir da década de 1970 que se tem um aumento expressivo da participação das mulheres no corpo discente das instituições de ensino superior (QUEIROZ, 2011), mas é preciso demarcar que elas se concentravam sobretudo nas Ciências Humanas e Sociais. Em 1971, por exemplo, em torno da metade das mulheres que estavam no ensino superior frequentavam os cursos de Letras e Filosofia (QUEIROZ, 2011). Assim, se observa que a divisão sexual do trabalho produz uma distribuição desigual de gênero em cada área do conhecimento e, conseqüentemente, nas carreiras profissionais.

Ao traçarmos essa breve contextualização da participação das mulheres na educação brasileira, especialmente a partir do ensino superior e do trabalho docente, percebemos como as desigualdades de gênero, raça e classe são produto das práticas sociais e espaciais que compõem um sistema de dominação-exploração fundidos no nó patriarcado-racismo-capitalismo. Portanto, é importante situar a diversidade que compõe a categoria social mulheres, enquanto um sujeito social coletivo, construído a partir de relações de gênero, classe social e raça/etnia. Com isso, se tomamos com ponto de partida o nó que constitui essas contradições, acreditamos ser possível avançar na compreensão da realidade concreta (SAFFIOTI, 1987; 1985).

No processo de formação socioespacial brasileiro, a participação do povo no ensino superior reproduziu significativas assimetrias de classe, etnia/raça e gênero. Como vimos, o acesso ao ensino superior no país desde o período colonial à República, do escravismo colonial ao capitalismo, é marcado pela predominância masculina, não apenas quantitativamente, como qualitativamente, no sentido de que a educação superior se vinculava ao projeto das classes dominantes. Ou seja, a universidade configurou-se como lugar de privilégios reproduzindo as desigualdades que marcam a formação socioespacial brasileira.

Isto posto, percebe-se que é somente a partir da República, relacionada ao processo de consolidação do capitalismo dependente no Brasil e seu tipo especial de

Revolução Burguesa (FERNANDES, 2020), sobretudo a partir da década de 1960, que as mulheres tiveram mais chances de ocupar o ensino superior. Todavia, isso não significava que *todas* as mulheres teriam as mesmas condições para tal, daí a necessidade de articular a dimensão racial e de classe (QUEIROZ, 2001). Com isso, observamos que foram as mulheres brancas da burguesia as primeiras a ocupar os câmpus universitários e, só depois, as mulheres da classe trabalhadora ingressam neste lugar. Isso nos permite reafirmar a posição de Saffioti (1987) em que:

[...] Em todas as classes sociais há mulheres. Logo, aquilo que interessa a mulheres de uma classe social pode não interessar a mulheres de outra classe social. Além disso, as mulheres diferenciam-se também quanto a etnia. No Brasil, cabe ressaltar as diferenças de tratamento dispensado a brancas e não-brancas. Assim, o que constitui prioridade um para um grupo de mulheres brancas pode receber o número dez na ordem de prioridade de um grupo de mulheres negras e vice-versa (SAFFIOTI, 1987, p. 86-87)

Consideramos que a prioridade a partir destas imbricações tem a ver com as condições materiais concretas que determinam a organização da produção e reprodução da vida. Deste modo, as práticas que constituem as relações de gênero e classe implicam uma negociação permanente e, muitas vezes, conflituosa dos lugares, além de expressar os valores patriarcais que estruturam o modo de produção capitalista. Assim, o relato de Gilda, obtido por Blay e Lang (2004), sobre sua experiência na universidade nos mostra como os lugares são construídos a partir desses conflitos:

Embora parecesse à vontade no novo ambiente, mesmo ali eu me sentia insegura. Era a primeira vez que eu via o grupo feminino e masculino se defrontando no espaço neutro das tarefas escolares, onde a disputa intelectual se feria com grande *fair-play*, sujeitando todos às mesmas regras. Mas, bem no fundo, estaríamos realmente sendo tratados como iguais? Na verdade, o antigo preconceito masculino de que eu havia fugido se infiltrara renitente, se bem que mais brando, entre os próprios colegas de curso. Um ou outro talvez acreditasse sinceramente nas vocações intelectuais femininas, mas a maioria achava que qualquer prognóstico sobre nós era prematuro, pois ainda não tínhamos feito a escolha “essencial” – igual para todos – aquela que, a seu tempo, iria revogar as demais: a escolha do marido. Não raro víamos aflorar formas mais agressivas de resistência, a suspeita, por exemplo, de que a nossa inquietação fosse estacional, derivasse apenas de uma privação afetiva. Passaria com o tempo sem deixar sequelas, como o sarampo e a coqueluche. Muitos talvez nem se lembram desse juízo

simplista – para não dizer simplório – de nossas perplexidades. Mas era assim que nos avaliavam em 1938 ou 39. (BLAY; LANG, 2004, p. 68,69).

Longe de ser um espaço neutro e igual, as universidades se constituem enquanto lugares de poder em que as relações patriarcais de gênero seguem ativas até os dias de hoje, ainda que com novos arranjos. Assim, embora se tenha admitido a coeducação no ensino superior, verifica-se como as práticas machistas subordinavam as mulheres a determinados espaços na sociedade. Neste sentido, a reação à entrada das mulheres no ensino superior era afirmada com preconceitos acerca do lugar que lhe era permitido ocupar socialmente, já que, por exemplo, o casamento e a maternidade significariam para elas o “fim” da jornada acadêmica.

Finalmente, compreende-se que o processo de formação socioespacial no Brasil, como foi dito anteriormente, foi constituído com profundas desigualdades raciais, de gênero e classe social. Verifica-se historicamente a exclusão de grande parte do povo brasileiro ao acesso e permanência no ensino superior, até porque as universidades não são lugares apartados do processo geral de formação socioespacial de nosso país. Além disso, evidenciamos que a subordinação das mulheres não ocorre apenas de modo quantitativo, mas também qualitativo e varia significativamente no tempo e no espaço. Junto disso, se a criação das primeiras instituições de ensino superior do país data do início do século XX, é com uma desigualdade de pelo menos 200 anos, que em 2018, pela primeira vez na história, as pessoas negras registraram o maior número de matrículas nas universidades públicas brasileiras⁴⁷. Isso quer dizer que, ao considerarmos os avanços das mulheres neste lugar, não devemos deixar de levar em consideração o emaranhado que constitui esse nó (SAFFIOTI, 1985), portanto, reconhecendo que tratamos de um grupo específico de sujeitos, sendo, portanto, uma realidade as desigualdades raciais, de gênero e classe.

2.2. Arranjo espacial do ensino superior no Brasil: do setor empresarial da educação à desigualdade de gênero, raça e classe nas IES

⁴⁷ <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/11/13/pela-primeira-vez-negros-sao-maioria-nas-universidades-publicas-diz-ibge.ghtml>

Conforme discutimos nas seções anteriores, as desigualdades de gênero, raça e classe tem raízes nas relações patriarcais e racistas que são fundantes para o desenvolvimento do capitalismo na formação socioespacial brasileira. Neste sentido, a posição que homens e mulheres, brancos(as) e negros(as) ocupam na educação, em especial, no ensino superior, é produto das relações sociais e está inserido em determinados contextos espaciais e históricos. Assim, houve um alargamento da participação das mulheres em lugares que por muito tempo foram predominantemente ocupados por homens, como é o caso das escolas e instituições de ensino superior. Todavia, o direito à educação, especialmente o acesso às universidades, foi e continua sendo um processo marcado por profundas contradições de classe, gênero e raça.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 aprovada em 20 de dezembro de 1996 são marcos importantes que dão as bases para o atual arranjo do sistema educacional brasileiro que está organizado em dois grandes ciclos: Educação Básica e Ensino Superior (Figura 3). A Educação Básica é obrigatória, gratuita e inclui as seguintes etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para ingressar na Educação Superior é necessário ter concluído o Ensino Médio ou equivalente e ter sido aprovada(o) em processo seletivo ou exame vestibular. Ela está dividida entre os níveis de graduação e pós-graduação. O primeiro abrange cursos de licenciatura, bacharelado e tecnológicos – dentre estes, é importante destacar que a primeira modalidade tem por objetivo a formação de docentes. Já a pós-graduação é ofertada àqueles(as) que já tenham diploma de graduação e se divide em: 1. *Stricto Sensu* (do latim “sentido restrito”) e tem por finalidade a formação de professores(as) universitários(as) e pesquisadores(as), ela compreende os programas de mestrado (acadêmico e profissional), doutorado e pós-doutorado; 2. *Latu Senso* (do latim “sentido amplo”) são pós-graduações voltadas para o aperfeiçoamento em uma determinada área, ela abrange programas de especializações e incluem cursos designados como *Master Business Administration* (MBA) (CAVALCANTI, 2000).

Figura 2 - Arranjo do sistema educacional brasileiro



Elaboração: Jane Rosa da Silva; Arte: Julia Duran Matinez

Segundo Napolitano (2017), desde a Constituição Federal de 1988 o setor empresarial na educação soube se aproveitar da demanda por autonomia universitária que, diferentemente do setor público, era interpretada sob a luz da liberdade econômica. Ou seja, se por um lado a autonomia universitária representava uma reivindicação antiautoritária no que se refere a não intervenção do Estado no conteúdo e gestão no setor público educacional, por outro, no setor privado, significava a possibilidade de que o governo não interferisse no negócio. Assim, foi na LDBEN/1996 que se detalhou como se daria a autonomia universitária, sendo o artigo 53 fruto da pressão das empresas privadas, conforme afirma Napolitano (2017).

Desse modo, é importante demonstrar as distinções existentes entre as formas-conteúdo das IES, pois irão conformar diferentes arranjos espaciais. Conforme o Glossário Consolidado do Censo da Educação Superior (2014), as categorias administrativas das IES classificam-se entre públicas e privadas, como a Figura 4 indica.

As pessoas jurídicas de direito público ou privado ou pessoas físicas que provêm os recursos necessários para o funcionamento das IES e as representam legalmente são chamadas de mantenedoras. O Poder Executivo é o responsável pela manutenção das instituições públicas de ensino. Já as pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de IES, podem assumir quaisquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial, ou podem se constituir como fundações. Conforme o Código Civil Brasileiro, no artigo 16, as mantenedoras de direito público podem ser: a) da administração direta (União, Estados ou DF e municípios); b) da administração indireta, podendo ser autarquias ou fundações (União, Estados ou DF e municípios). As mantenedoras de direito privado podem ter as seguintes finalidades: a) com fins lucrativos, podendo tomar forma de sociedade civil ou mercantil; b) sem fins lucrativos, podendo se organizar sob forma de sociedade (civil, religiosa, pia, moral, científica ou literária), associação de utilidade pública ou fundação.

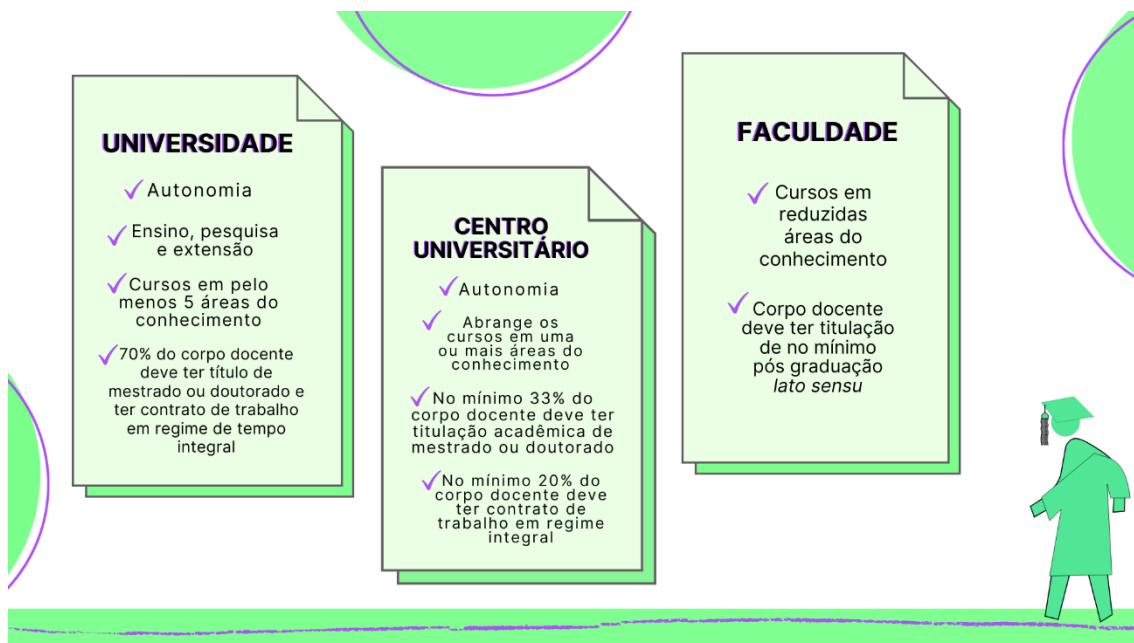
Figura 3– Categorias administrativas das Instituições de Ensino Superior no Brasil



Elaboração: Jane Rosa da Silva; Arte: Julia Duran Matinez

As instituições de ensino superior se organizam a partir de determinadas prerrogativas acadêmicas. Conforme a Figura 5 demonstra, existem diferentes atribuições para cada tipo de IES no que se refere a sua autonomia, na amplitude de cursos oferecidos em cada área do conhecimento e modalidade de contrato de trabalho e titulação dos docentes.

Figura 4– Organização acadêmica das Instituições de Ensino Superior no Brasil



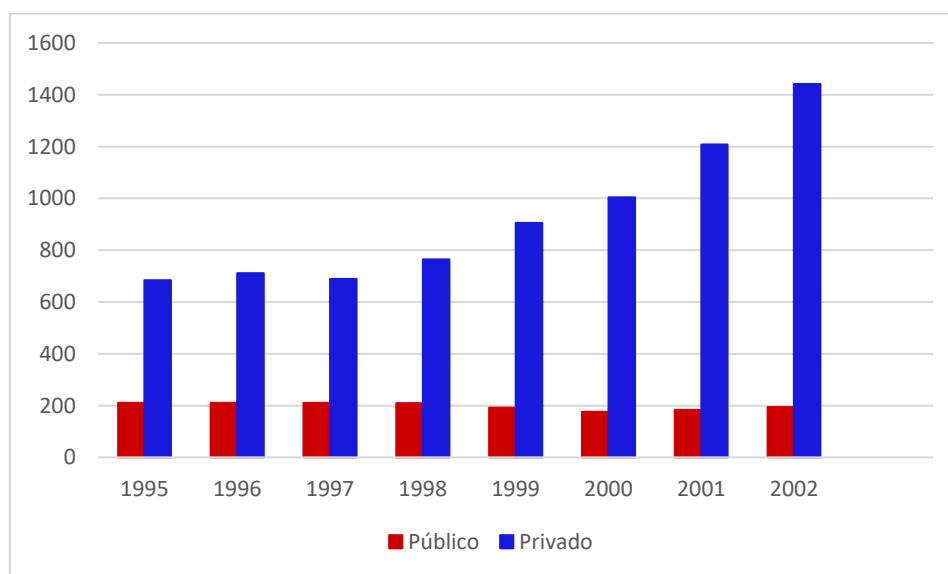
Elaboração: Jane Rosa da Silva; Arte: Julia Duran Matinez

É importante contextualizar que foi a partir da LDBEN/1996 que se criou uma figura jurídica nova, como ponto intermediário entre as faculdades isoladas e as universidades: os centros universitários. Anteriormente, classificavam-se apenas entes universitários e não-universitários, sendo exigido do primeiro as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Assim, os centros universitários teriam as vantagens das universidades, isto é, sua autonomia, mas sem suas obrigações de extensão e pesquisa (NAPOLITANO, 2017). A questão central tem a ver justamente com a autonomia que cada tipo de instituição possui e de como ela foi aproveitada para expansão do setor privado. Conforme expõe Napolitano (2017), a autonomia foi entendida como autonomia comercial e financeira para as IES privadas, neste sentido, se as faculdades isoladas não gozam desse direito, era mais vantajoso para iniciativa privada transformar seus negócios em universidades ou centros universitários.

Segundo os dados do Censo do Ensino Superior, verifica-se que o número de estabelecimentos privados saltou de 684 em 1995 para 1.004 no ano de 2002. O número de matrículas no setor privado mais que dobrou neste período, de 1,05 milhões em 1995 para 2,42 milhões de estudantes matriculados em 2002, conforme os Gráficos 1 e 2 demonstraram. Tais números comprovam que o avanço neoliberal na década de 1990 e início dos anos 2000 transformou a educação superior na possibilidade de um negócio empresarial extremamente lucrativo.

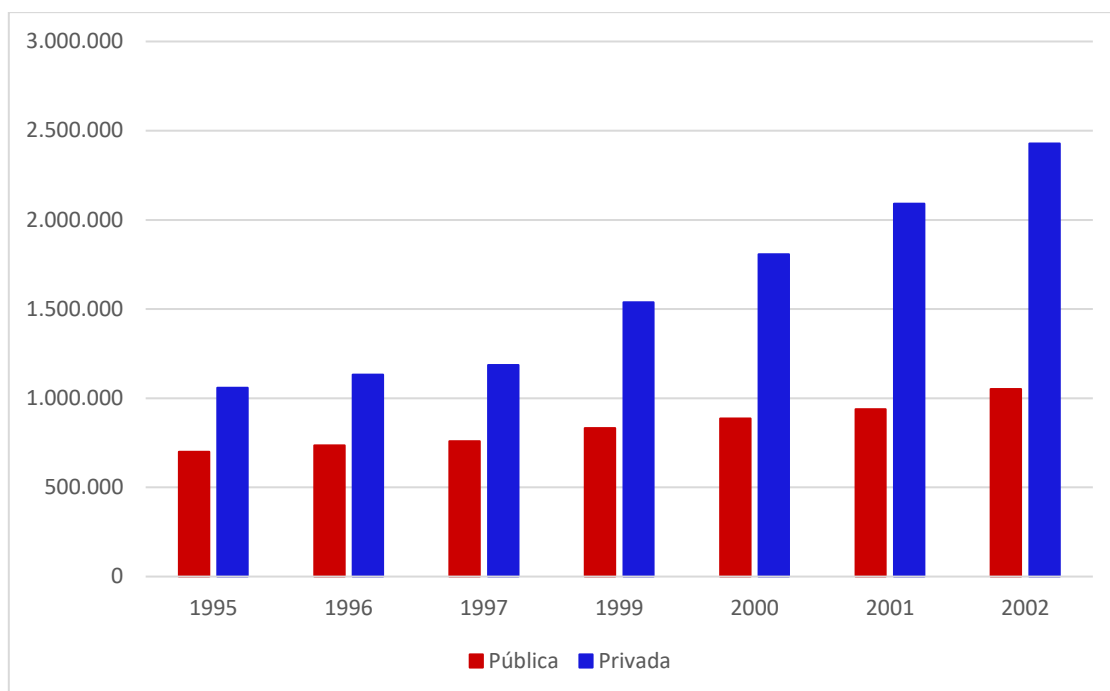
Não é à toa que durante o governo FHC houve um reduzido crescimento das universidades públicas enquanto as IES privadas cresceram vertiginosamente. Vejamos os Gráficos 3 e 4 com informações acerca do número de universidades criadas e matrículas realizadas no período de 1995 a 2002. Nele, percebemos que houve um crescimento exponencial no número de universidades privadas a partir de 1996, ultrapassando as universidades públicas tanto na quantidade de estabelecimentos quanto em matrículas em 1998. Por isso, nunca é demais apontar que o projeto neoliberal teve o intuito de não só diminuir os investimentos públicos com o ensino superior, mas abrir espaço para privatização da educação (LEHER, 2003). Oliveira (2017) afirma que a entrada do capital financeiro no setor alterou radicalmente a conformação do ensino superior no país, sendo que a expansão das instituições passava a ser negociada cada vez mais na bolsa de valores.

Gráfico 1 - Número de estabelecimentos de Ensino Superior no Brasil durante os governos de FHC (1995-2002) por categoria administrativa



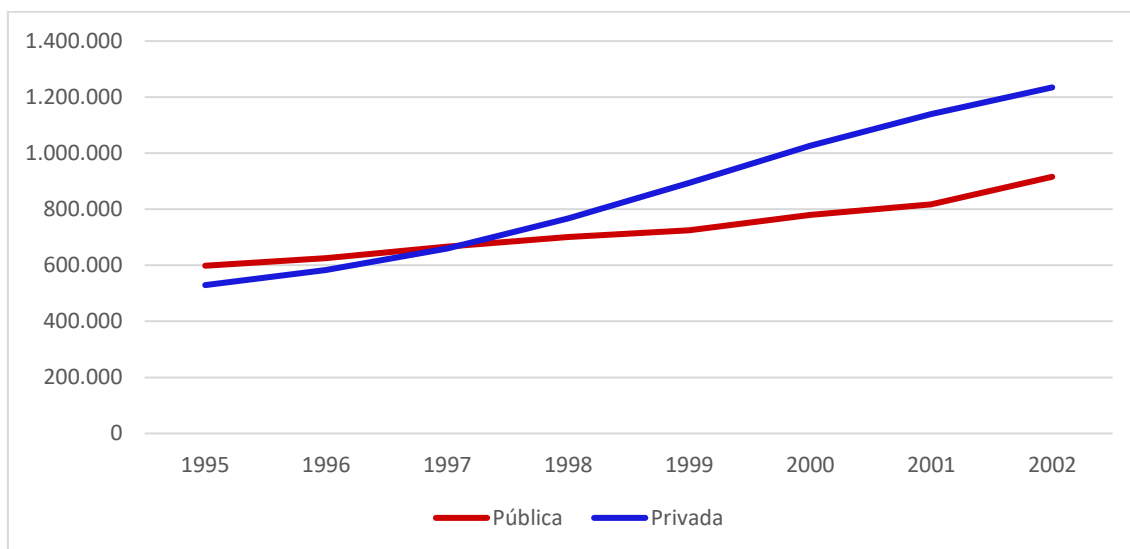
Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

Gráfico 2- Matrículas em Instituições de Ensino Superior no Brasil durante os governos de FHC (1995-2002), por categoria administrativa



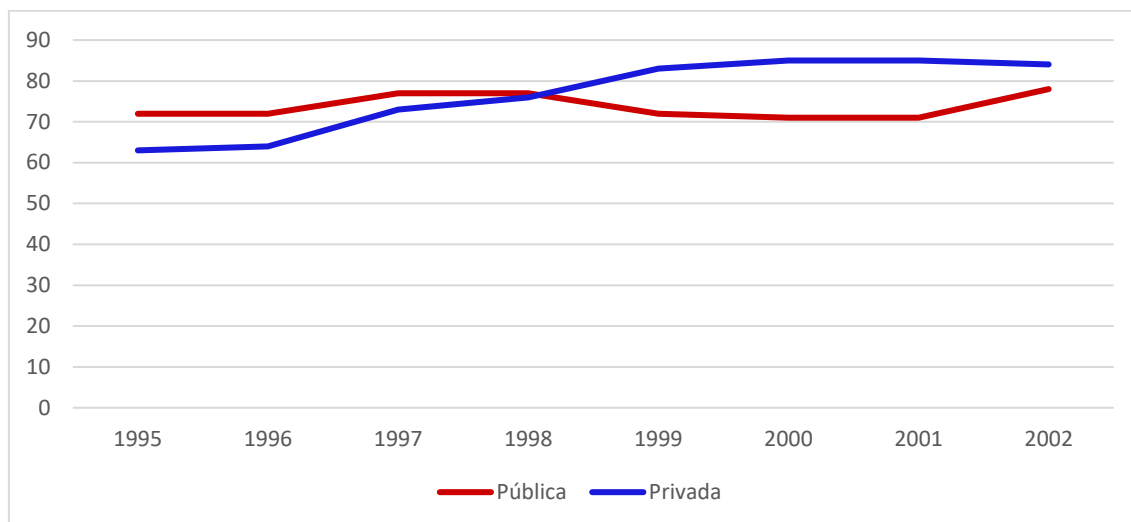
Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

Gráfico 3- Número de matrículas em universidades no Brasil por categoria administrativa durante os governos FHC (1995-2002)



Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

Gráfico 4 - Número de Universidades criadas no Brasil por categoria administrativa durante o governo de FHC (1995-2002)



Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

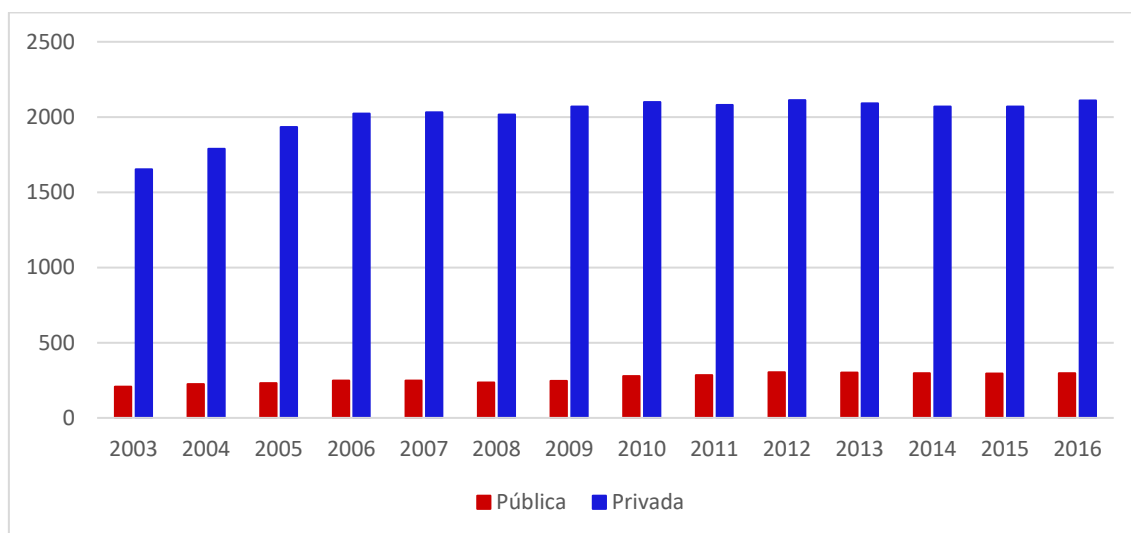
Verifica-se que neste contexto de privatização do ensino superior no país, o ingresso de homens e mulheres nesta etapa permanecia extremamente elitizado. A expansão do ensino superior privado em detrimento das instituições públicas é um dado preocupante à medida que consideramos que o acesso passa pelo crivo da classe, raça/etnia e gênero. De acordo com Almeida (2017), a expansão descontrolada das IES privadas encontrou limites estruturais que se intensificaram nos últimos três anos da década de 1990. O alto índice de desemprego, baixo crescimento econômico e a falta de recursos para as instituições públicas de ensino superior impactavam diretamente o ingresso de estudantes pobres nesta etapa da educação. Conforme demonstra Sampaio, Limongi e Torres (2000), a demanda pelo ensino superior foi reduzida durante a década de 90, tendo em vista que grande parte da população brasileira não tinha recursos financeiros para arcar com os custos de cursar uma graduação em instituições privadas. Taffner (2006) aponta que 70% dos estudantes das IES privadas integravam o segmento dos 20% mais ricos no ano de 2004.

A educação superior ganhará novos contornos com a presença de grandes capitais transnacionais na educação propiciado, sobremaneira, por políticas governamentais de financiamento e subsídio (NAPOLITANO, 2017) – em um claro intervencionismo de Estado como demanda das classes que compuseram o bloco no poder neste período. Neste particular, os governos de Lula (2003-2010) e Dilma

(2011-2016) do Partido dos Trabalhadores (PT), apresentaram políticas fundamentais para o fortalecimento das IES privadas. Entretanto, se diferem do período neoliberal, tendo em vista que também houve um crescimento significativo das instituições públicas, em conjunto com políticas de ação afirmativa e de incentivo ao ingresso na educação superior, isto devido às diferentes correlações de forças presentes entre as classes dominantes no bloco no poder e da relação destes governos com as classes dominadas.

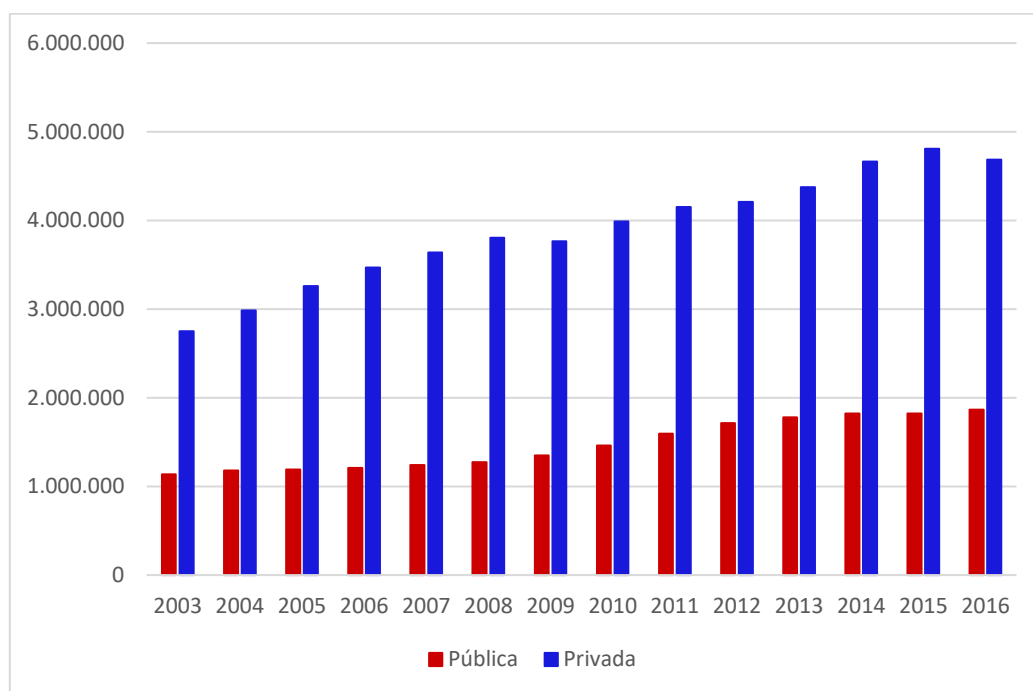
Conforme os Gráficos 5 e 6 evidenciam, o crescimento do número de instituições de ensino superior e de matrículas neste período esteve diretamente relacionado a expansão de grupos educacionais do setor privado. Todavia, existe diferenças importantes quando olhamos para cada tipo de instituição acadêmica. Verificamos que houve um crescimento significativo do número de universidades públicas a partir de 2005 e se manteve nos anos seguintes, superando, inclusive, as universidades privadas. Do ponto de vista das matrículas realizadas entre 2003 a 2016, constata-se que a maior parte delas é nas universidades privadas. Entretanto, é preciso considerar o aumento de estudantes matriculados em universidades públicas no período, destacando-se os anos de 2012 e 2013, quase se equiparando aos números registrados nas universidades particulares (Gráficos 7 e 8).

Gráfico 5- Número de estabelecimentos de Ensino Superior no Brasil por categoria administrativa durante os governos neodesenvolvimentistas (2003-2016)



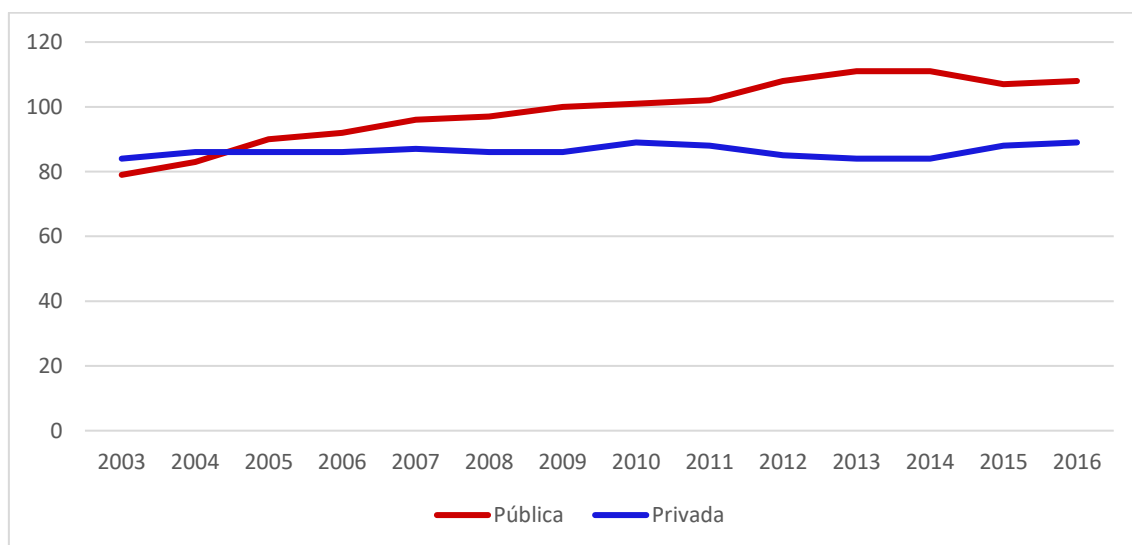
Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

Gráfico 6 - Matrículas em Instituições de Ensino Superior no Brasil durante os governos neodesenvolvimentistas por categoria administrativa (2003-2016)



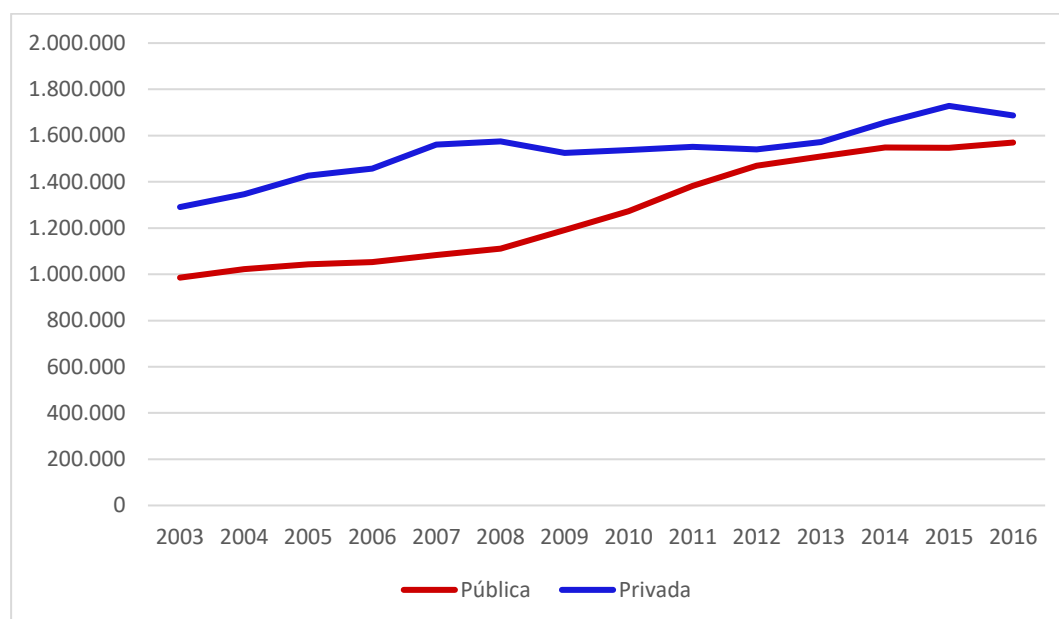
Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

Gráfico 7 - Número de Universidades criadas no Brasil durante os governos neodesenvolvimentistas por categoria administrativa (2003-2016)



Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

Gráfico 8 - Matrículas em universidades por categoria administrativa Brasil durante os governos neodesenvolvimentistas (2003-2016)



Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

Esses dois movimentos verificados na educação podem ser explicados pela natureza dos governos petistas caracterizados como neodesenvolvimentistas (ALVES, 2014; BOITO JUNIOR, 2018). Entendemos que os governos neodesenvolvimentistas emergiram a partir de dois aspectos fundamentais: 1) a crítica aos governos neoliberais da década de 1990; 2) da redução programática e estratégica do PT. Ou seja, tratava-se de aplicar um programa em que o Estado criava políticas de transferência de renda e aumento do gasto público com o intuito de reduzir as desigualdades sociais, o que o distingue do neoliberalismo ortodoxo, ao mesmo tempo em que abandona a perspectiva estratégica de tomada do poder do Estado e rompimento com o capitalismo. Neste sentido, o neodesenvolvimentismo articulou uma frente ampla, heterogênea e contraditória em que se conciliavam os interesses das frações burguesas, como é o caso dos grupos educacionais privados, com os da classe trabalhadora.

Podemos tomar como exemplo o Programa Universidade Para Todos (ProUni) e o Financiamento Estudantil (Fies) que explicitam as contradições presentes nas políticas educacionais neodesenvolvimentistas. O ProUni foi criado em 2005⁴⁸ e teve por objetivo garantir bolsas de estudos (parciais ou integrais) em

⁴⁸ Lei n. 11.096 de 13 de janeiro de 2005.

cursos de graduação em instituições privadas do ensino superior. Para tanto, o ProUni abrange estudantes oriundos de escolas públicas ou bolsistas em escolas particulares, com renda familiar baixa e bom rendimento no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Deste modo, o Estado troca as bolsas de estudo por impostos que as instituições com fins lucrativos antes recolhiam, sendo a média, um(a) bolsista para cada nove estudantes pagantes. Conforme afirma Almeida (2017), essa foi uma medida importante para garantir a sobrevivência das empresas educacionais privadas em meio à crise que passavam no início dos anos 2000. Não à toa, o autor enfatiza que o desenho do ProUni teve forte influência dos donos e representantes do setor privado. Por outro lado, é fundamental reconhecer que o ProUni foi um dos primeiros programas a estabelecer uma política de ação afirmativa interna que destinava parte das bolsas a candidatas(os) negras(os), indígenas e pessoas com deficiência (SOTERO, 2009).

Já o Fies tem por objetivo financiar a graduação de estudantes sem condições de pagar as mensalidades em instituições privadas do ensino superior. Ao concluir o curso, o(a) estudante beneficiário(a) terá de pagar o empréstimo concedido. Embora o Fies tenha sido criado em 1999 no governo FHC, teve seu auge em 2014, no mandato de Dilma Rousseff. O programa passou por reformulações significativas com a redução dos juros abaixo da inflação do período, o fim da exigência de um fiador, aumento no prazo da quitação da dívida, entre outros. Tais medidas implicaram no crescimento do Fies, Burgarelli (2017) demonstra que se no ano de 2010 foram destinados 1 bilhão de reais para o programa, o que representou 13,3% dos investimentos no ensino superior, em 2014 o valor destinado ao Fies chegou a 15,9 bilhões de reais, quer dizer, mais de 12 vezes do custo anual registrado no ano de 2010.

ProUni e Fies cumpriram um papel importante no crescimento de grandes capitais transnacionais no ensino superior, como é o caso da Kroton-Anhanguera⁴⁹, e até mesmo regionais – como é caso das universidades do Oeste Paulista que estudamos – já que seus interesses na educação foram amplamente atendidos. Por outro lado, é absolutamente importante compreender que foram os governos neodesenvolvimentistas que consolidaram a política de cotas (Lei nº 12.711/2012).

⁴⁹ Maior empresa de educação do mundo, de capital aberto.

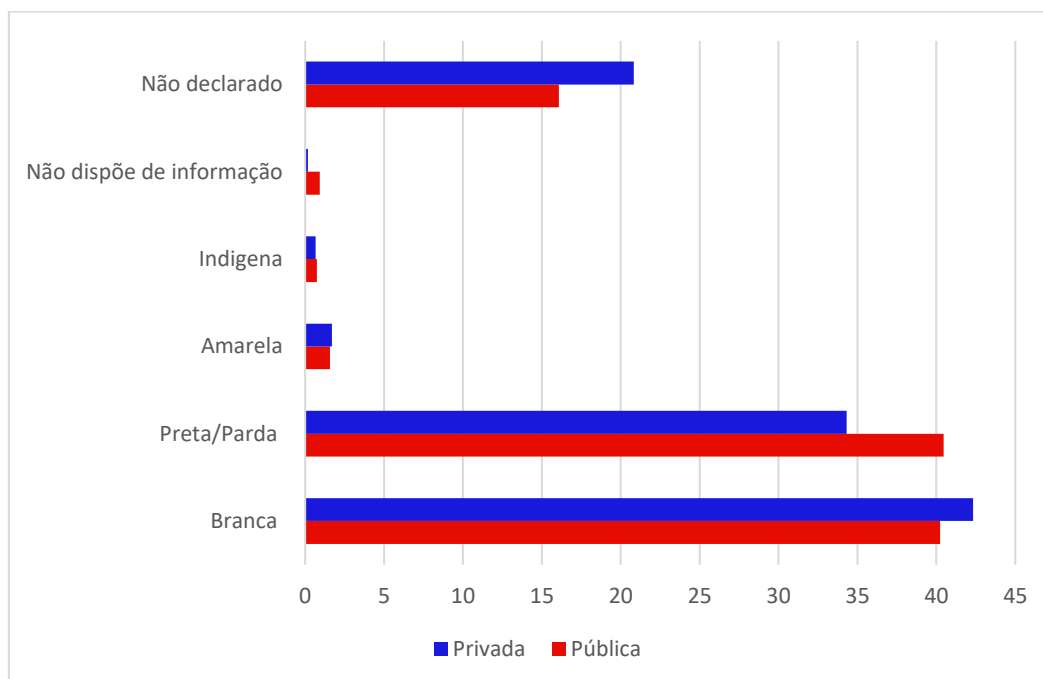
A Lei prevê dois tipos de reserva: as cotas sociais e as cotas raciais. Na primeira são reservadas 50% das matrículas realizadas por curso e turno nas universidades públicas e institutos federais⁵⁰ à estudantes oriundos do ensino médio (ou equivalente) da rede pública de ensino. Deste percentual, metade deve ser destinado a candidatas(os) que possuam renda mensal per capita igual ou menor a 1,5 salários-mínimos, a outra parte vão para os estudantes com renda maior a 1,5 salários-mínimos. Já as cotas raciais são destinadas a estudantes negros(as) ou indígenas de escolas públicas que tem assegurado vagas em institutos e universidades federais. Para se chegar no número de vagas reservadas, levam-se em consideração os dados do IBGE sobre a autodeclaração da cor da população onde a IES está localizada. A Lei de Cotas também prevê a autonomia para as demais instituições promoverem políticas neste sentido.

Como mencionamos no item anterior, se foi em 2018 a primeira vez na história brasileira que pessoas negras registraram o maior número de matrículas em universidades públicas isso, sem dúvidas, é resultado das políticas de ação afirmativas desenvolvidas durante os governos neodesenvolvimentistas (Gráfico 9). Nesta direção, Fies, ProUni, política de cotas, entre outras, foram fundamentais para o crescimento do número de estudantes pobres e negros(as) nas universidades brasileiras. Entre 2010 e 2017 foram 2,56 milhões de estudantes que cursaram o ensino superior pelo Fies, deste total, 1,5 milhões, ou seja, 59% dos financiamentos foram realizados por mulheres. No que se refere à condição socioeconômica, 47% (1,2 milhões) dos estudantes tinham renda de, no máximo, um salário-mínimo.

Com isso, podemos afirmar que houve um avanço no sentido da democratização do acesso ao ensino superior no Brasil neste período. Todavia, ela foi subordinada aos interesses do setor empresarial da educação e não eliminou as desigualdades históricas que implicariam num projeto alternativo com a ampliação das instituições públicas, gratuitas e com qualidade.

⁵⁰Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

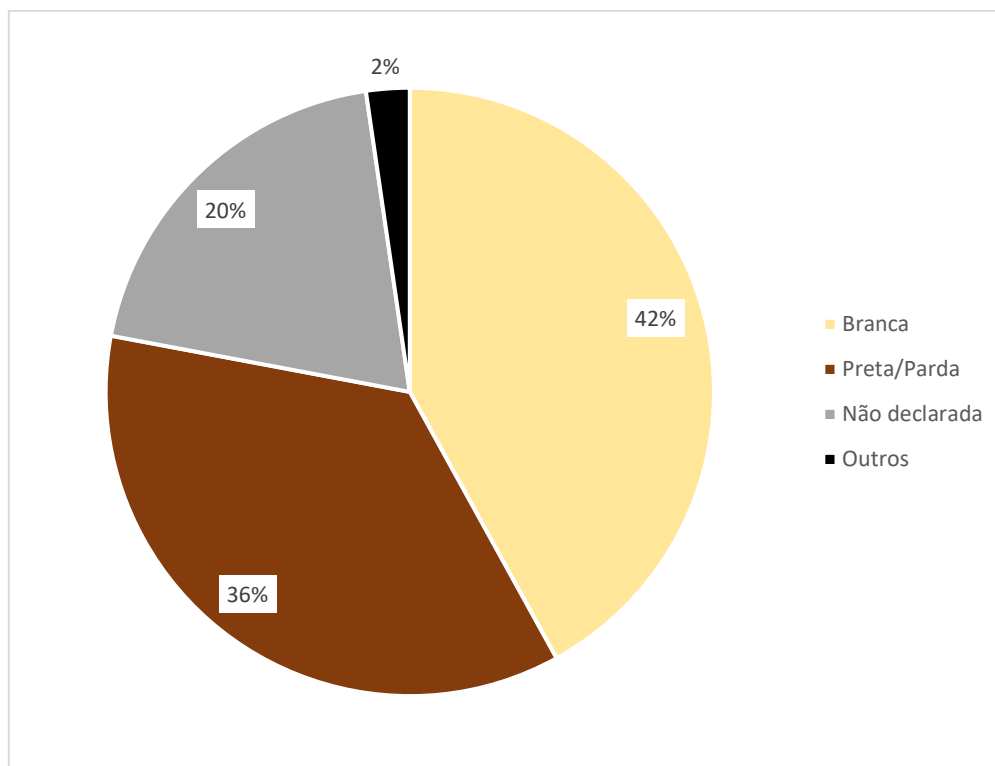
Gráfico 9 - Matrículas em cursos de graduação presenciais e à distância no Brasil, por cor/raça e categoria administrativa (2018)



Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

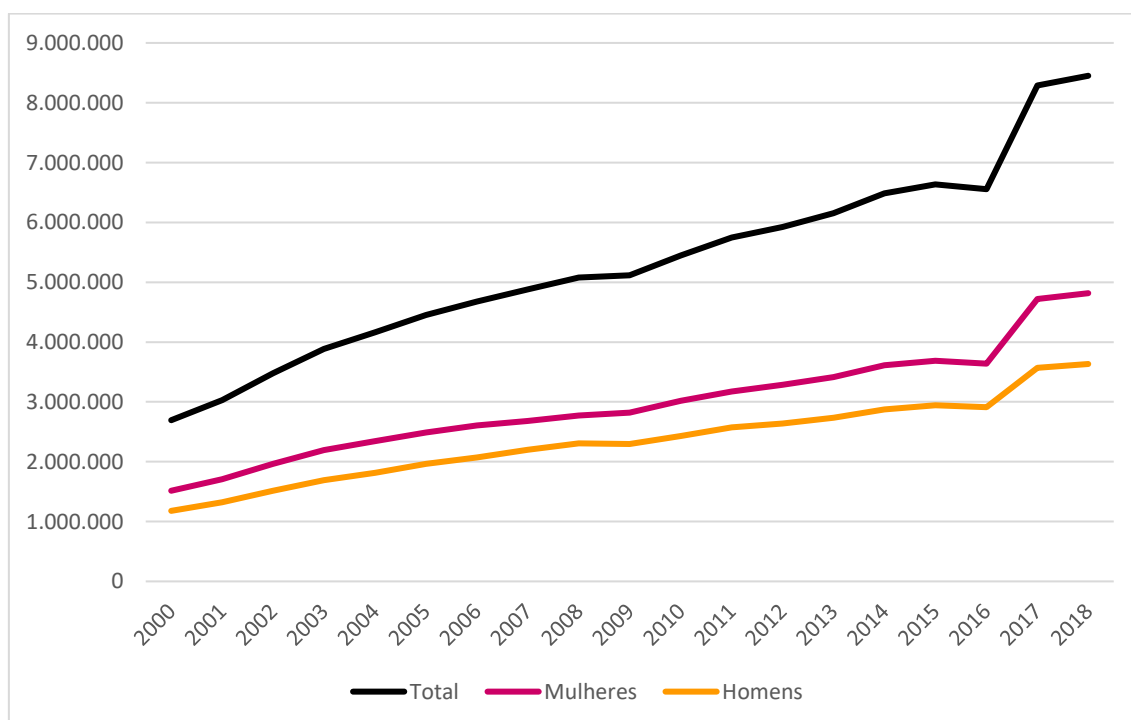
As contradições de classe, gênero e raça que estão presentes na educação superior não são apenas conjunturais, mas também estruturais. Fato é que a desigualdade racial no acesso ao ensino superior brasileiro ainda é uma realidade, já que do total de matrículas realizadas no ano de 2018, ainda predominavam pessoas brancas com 42%, em seguida registra-se 36% de negros(as) em cursos de graduação presenciais e a distância (Gráfico 10) e, conforme o Gráfico 9 indica, essa realidade é similar nas IES privadas. Do ponto de vista das relações de gênero, verificamos que do total de matrículas realizadas entre 2000 a 2018, a proporção de mulheres matriculadas foi maior em relação aos homens, seguindo, portanto, a tendência de crescimento da participação feminina no ensino superior (Gráfico 11). Em 2018, as mulheres representaram 57% do total de matrículas em cursos de graduação presenciais enquanto os homens registraram um percentual de 43%. Elas também foram as que mais concluíram os cursos de graduação presenciais neste ano (60,5%) enquanto eles registraram 39,5% dos concluintes. Dentre as matrículas femininas deste ano, a maior parte era em IES privadas, com percentuais parecidos ao conjunto de matrículas realizadas no ensino superior, como o Gráfico 12 indica.

Gráfico 10- Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância, por raça (2018)



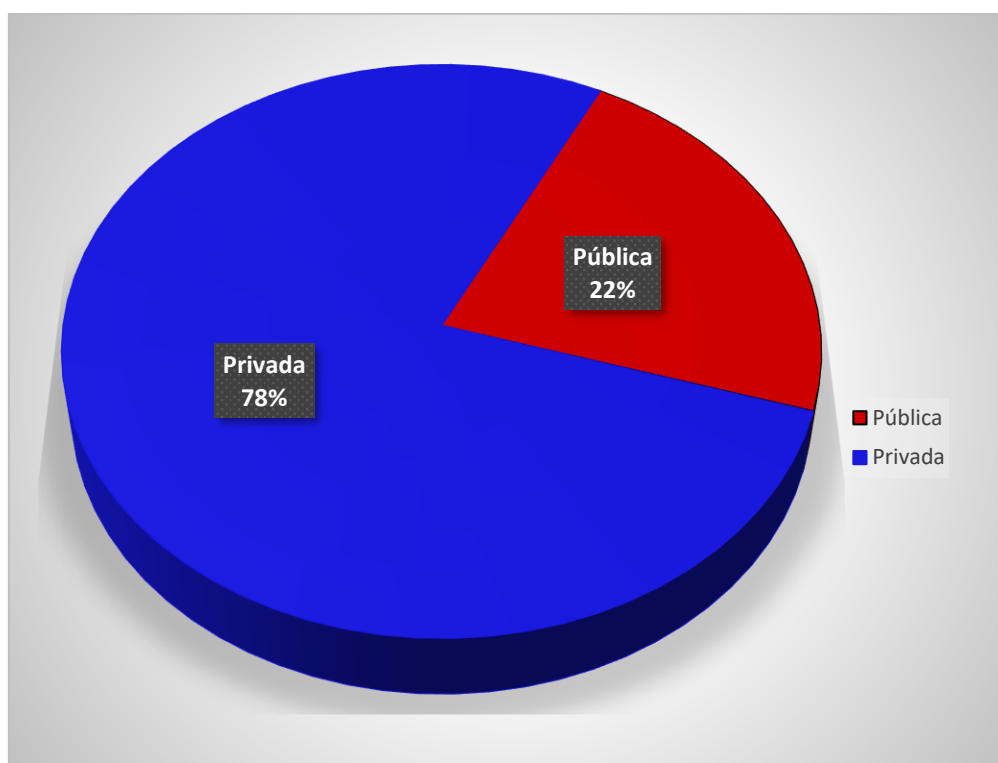
Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

Gráfico 11 - Matrículas em cursos presenciais do ensino superior no Brasil por gênero (2000-2018)



Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

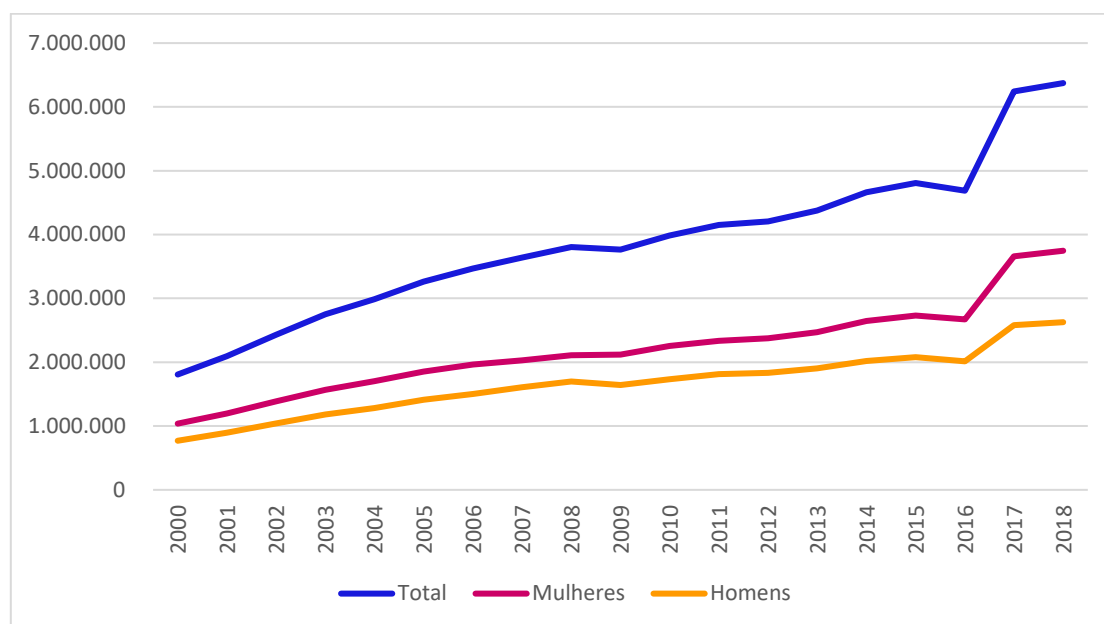
Gráfico 12 - Mulheres matriculadas em cursos presenciais do ensino superior no Brasil por categoria administrativa (2018)



Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

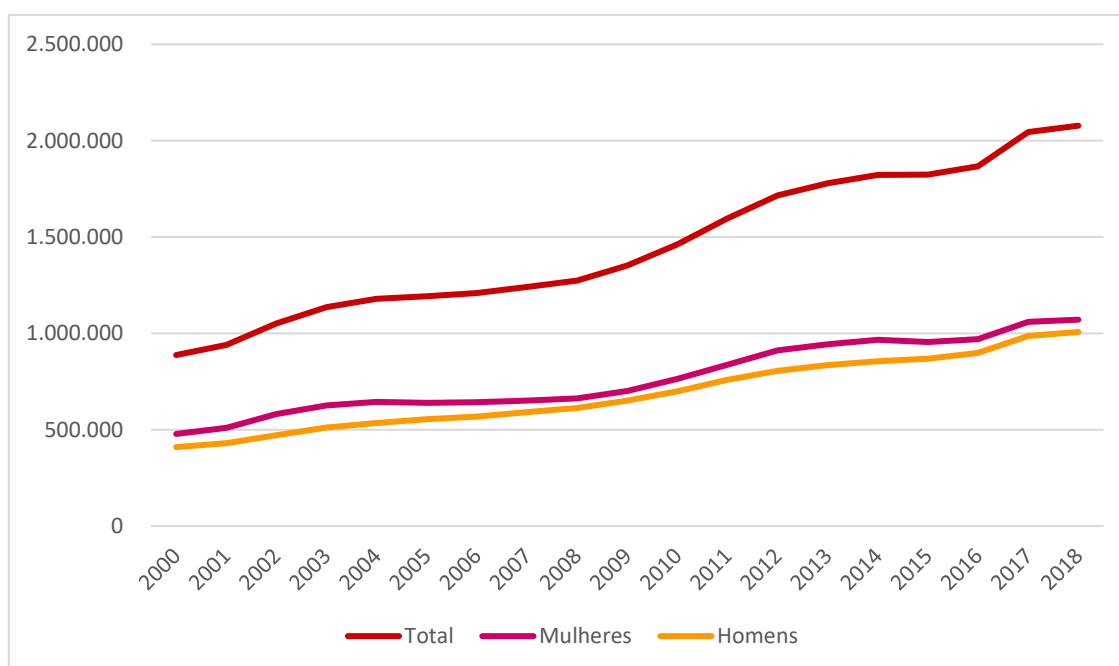
Os Gráficos 13 e 14 indicam que o número de matrículas realizadas nas IES públicas e privadas entre os anos 2000 e 2018 segundo o gênero. A partir deles, percebemos que foram nas instituições públicas onde a matrícula de mulheres e homens teve maior proximidade, sendo que nas IES privadas, a proporção de mulheres se manteve bem maior no decorrer do tempo. No que se refere aos concluintes no ensino superior, percebemos que nestes 18 anos as mulheres seguiram sendo maioria em relação aos homens (Gráfico 15). Se em 2000 haviam concluído seus estudos 198,4 mil mulheres, esse número saltou para 764,9 mil no ano de 2018; ao passo que 126,3 mil homens concluíram seus estudos em 2000, esse número foi para 499,3 mil em 2018. Ao verificarmos essa variável a partir das categorias administrativas, os Gráficos 16 e 17 indicam que tanto nas IES privadas quanto nas públicas, a proporção de mulheres que concluíram o ensino superior foi superior aos homens – com uma oscilação maior entre as instituições públicas.

Gráfico 13- Matrículas realizadas em cursos presenciais de Instituições de Ensino Superior Privado no Brasil por gênero (2000-2018)



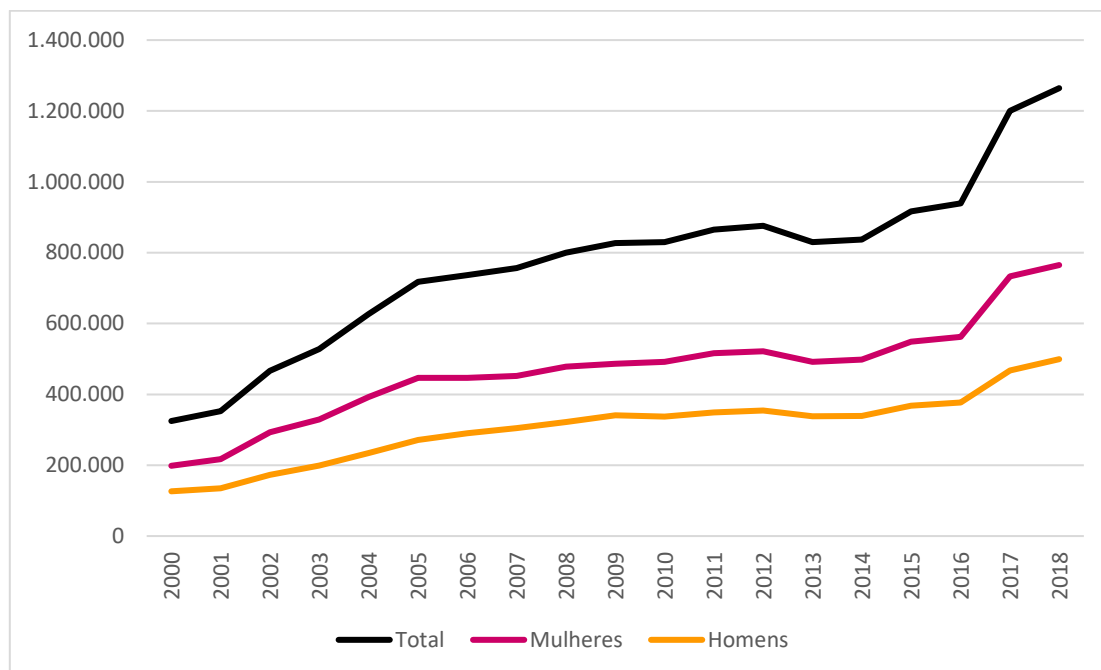
Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

Gráfico 14- Matrículas realizadas em cursos presenciais de Instituições de Ensino Superior Público no Brasil por gênero (2000-2018)



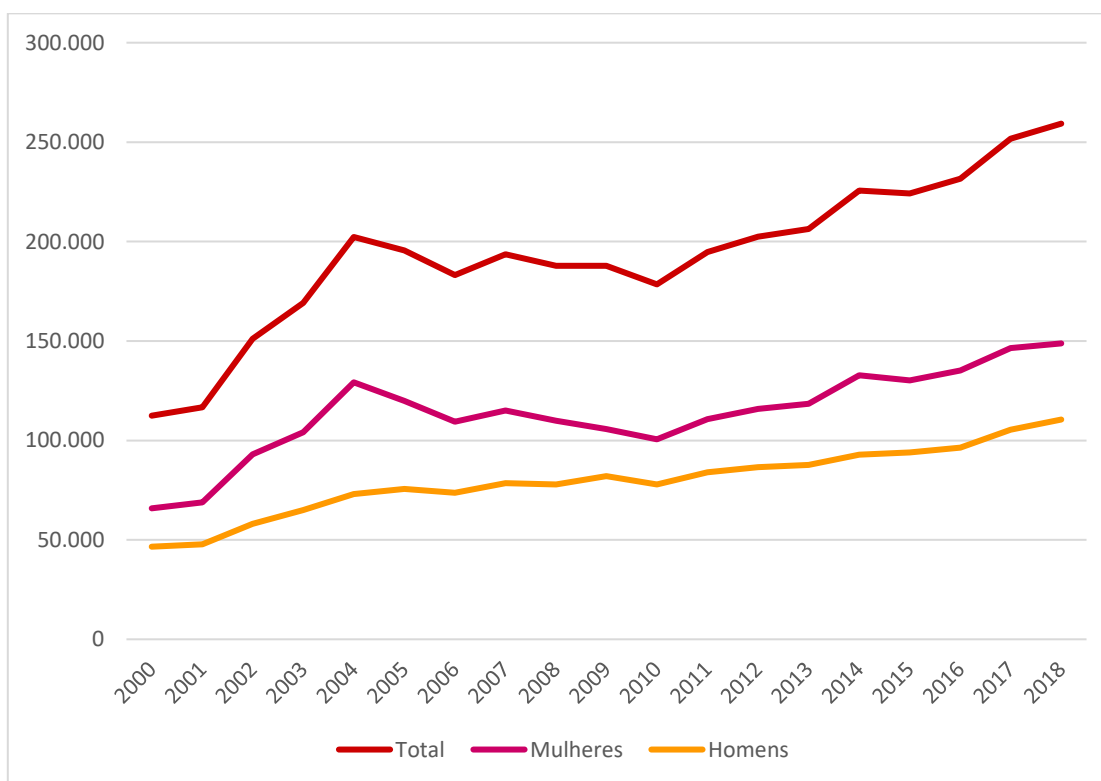
Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

Gráfico 15- Concluintes em cursos presenciais de Instituições de Ensino Superior no Brasil por gênero (2000-2018)



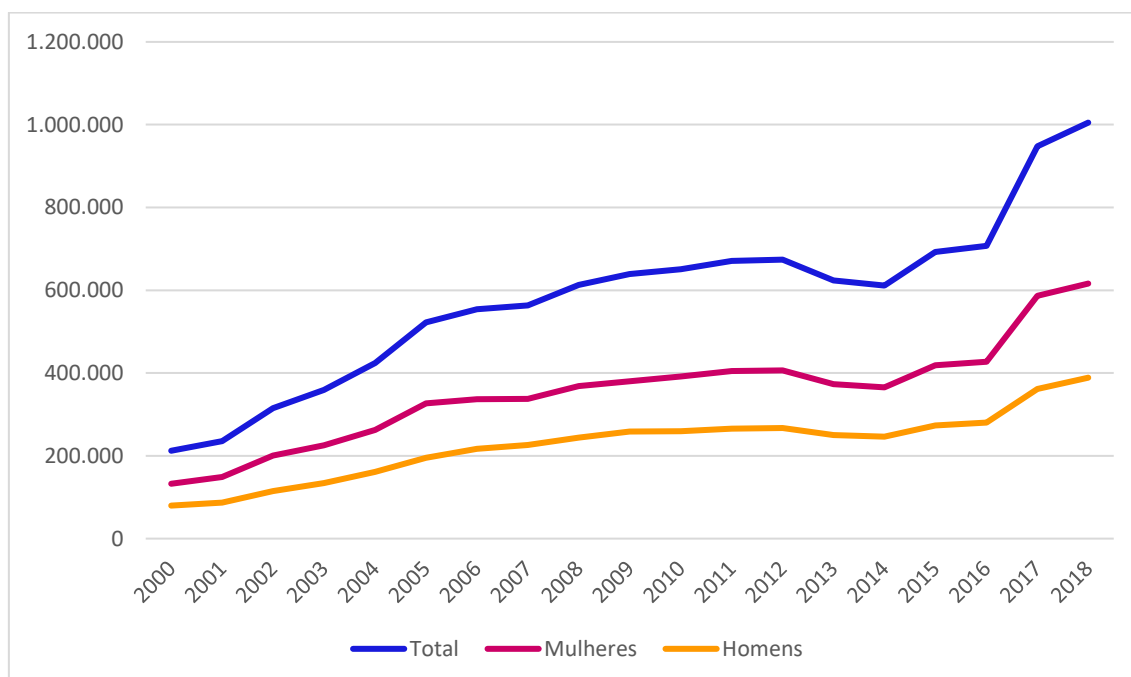
Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

Gráfico 16- Concluintes em Instituições de Ensino Superior Públicas no Brasil por gênero (2000-2018)



Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

Gráfico 17 - Concluintes em Instituições de Ensino Superior Privadas no Brasil por gênero (2000-2018)



Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

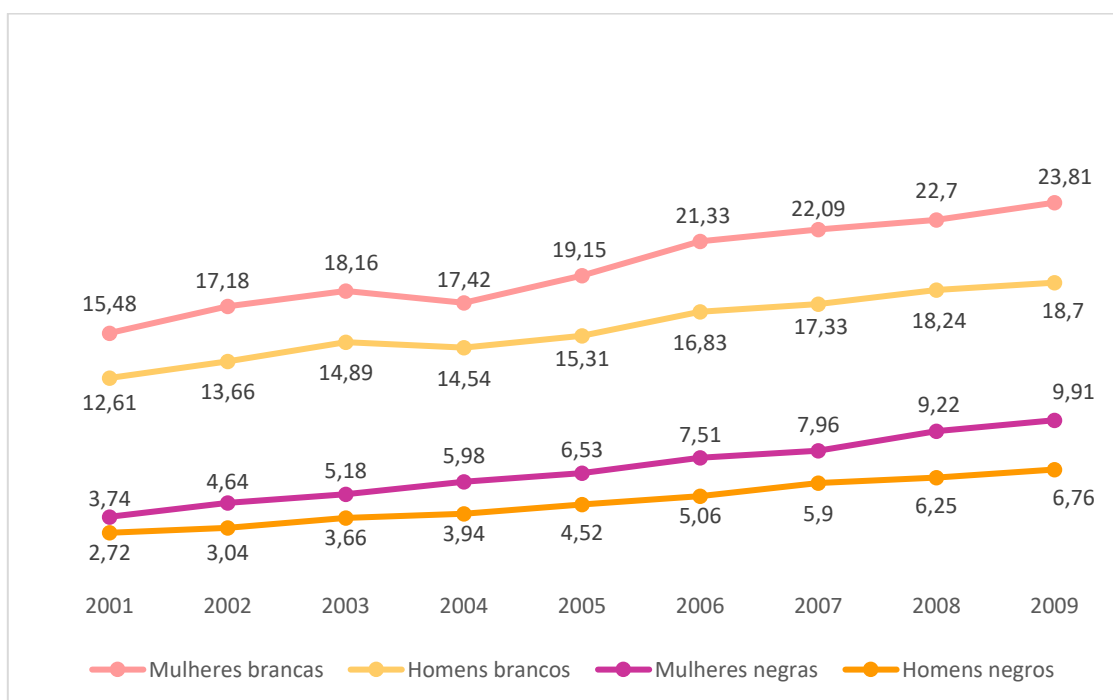
Se estes dados revelam uma significativa participação feminina na educação superior, eles também podem esconder outras formas de desigualdades em que se articulam as dimensões de gênero e raça/etnia. Conforme Sotero (2004; 2013) aponta, é necessário fazermos uma análise que leve em consideração a dimensão racial ao analisarmos essas informações, com isso:

[...] passa a haver uma grande diferença entre mulheres brancas e negras e entre as mulheres negras e os homens brancos. Maiores ainda são as distâncias se considerados os homens negros em relação aos outros grupos de cor e sexo (SOTERO, 2013, p. 39).

O Gráfico 18 elaborado a partir da pesquisa da autora evidencia que são as mulheres brancas que possuem as maiores taxas de escolarização no ensino superior brasileiro no período entre 2000 a 2009 – em seguida, estão os homens brancos. Além disso, chama a atenção a distância entre este grupo e as taxas de escolarização de mulheres e homens negros. Ao tomarmos como exemplo o ano de 2009, verifica-se que a diferença entre mulheres brancas e negras era de 13,9 pontos percentuais (p.p) e entre mulheres brancas e homens negros, essa diferença sobe para 17,1 p.p. Deste modo, embora a taxa de escolarização de pretos e pardos no

ensino superior tenha tido um crescimento mais acelerado que a de brancos no período, deve-se levar em consideração que estes ainda possuem índices muito reduzidos se comparado com os brancos, sejam mulheres ou homens.

Gráfico 18- Taxa líquida de escolarização no ensino superior por gênero e cor/raça (2001-2009)



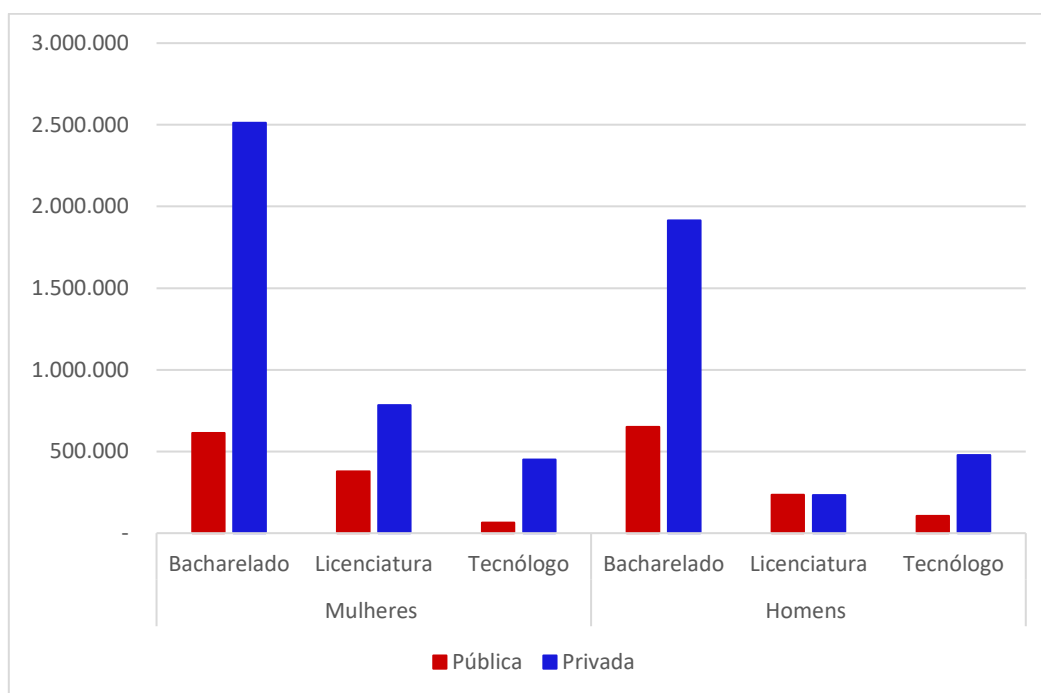
Fonte: PNAD; adaptado de Sotero (2013)

Ainda no tocante aos índices de escolarização em 2016, enquanto cerca de 26,3% das pessoas brancas acima de 25 anos possuíam ensino superior completo ou incompleto, apenas 11,6% das pessoas pretas ou pardas haviam acessado ou concluído esta etapa. Por outro lado, ao passo que 7,3% das pessoas brancas não tinham nenhum nível de instrução, esse percentual salta para 14,7% entre as pessoas negras (PNAD Continua, 2016). Verifica-se que entre os jovens de 18 a 24 anos, a taxa de frequência no ensino superior também é maior entre as pessoas brancas, com 33,5%, enquanto esse percentual entre negros(as) é de 16,8%. Neste sentido, no ano de 2017, 51,5% das pessoas brancas com ensino médio completo ingressaram no ensino superior, por outro lado, entre pretos e pardos essa proporção foi de apenas 33,4% (PNAD Continua, 2017).

Ademais, é fundamental considerarmos que a inserção de mulheres e homens, brancos(as) e negros(as) não ocorreu de forma homogênea nos cursos de

graduação. Com isso, queremos destacar que a divisão sexual e racial do trabalho também se expressa na educação superior. O Infográfico 1 elaborado pela Revista Gênero e Número aponta para as desigualdades raciais e de gênero na carreira científica brasileira. Nele, podemos verificar que o fato de as mulheres serem maioria do corpo docente das IES não significa que elas ocupem presença nos postos de maior prestígio social, como é o caso da docência no ensino superior e em bolsas de produtividade do CNPq. Já o Gráfico 19 demonstra a presença significativa de mulheres matriculadas em cursos com habilitação em licenciatura, se comparado aos homens, sendo que para estes destaca-se a participação em cursos tecnológicos – embora, os cursos de bacharelado sejam a maioria da escolha de homens e mulheres.

Gráfico 19- Matrículas em cursos presenciais no Brasil, por gênero, tipo de graduação e categoria administrativa (2018)



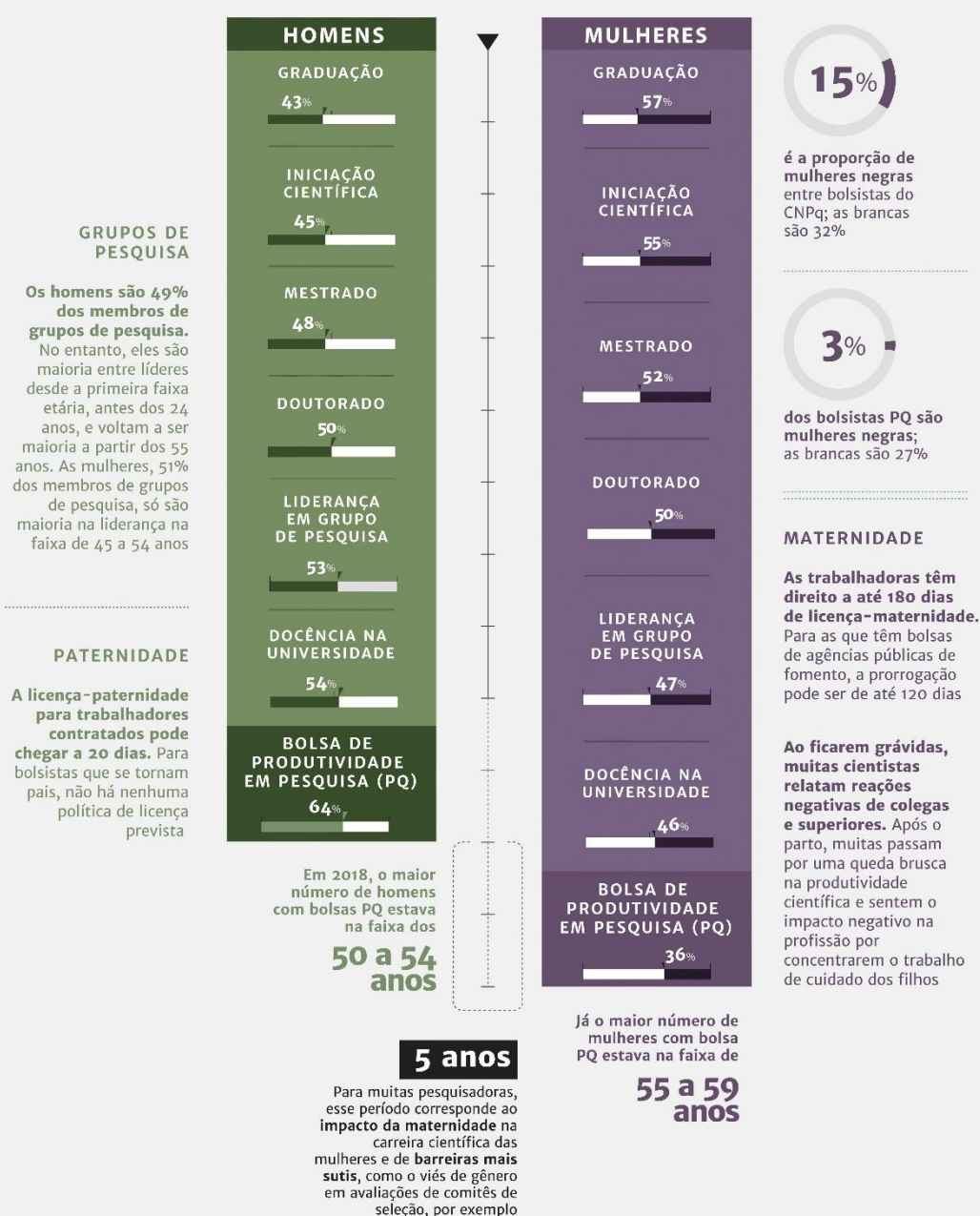
Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

Infográfico 1 – Os caminhos de mulheres e homens na ciência brasileira

Os caminhos de mulheres e homens na ciência brasileira

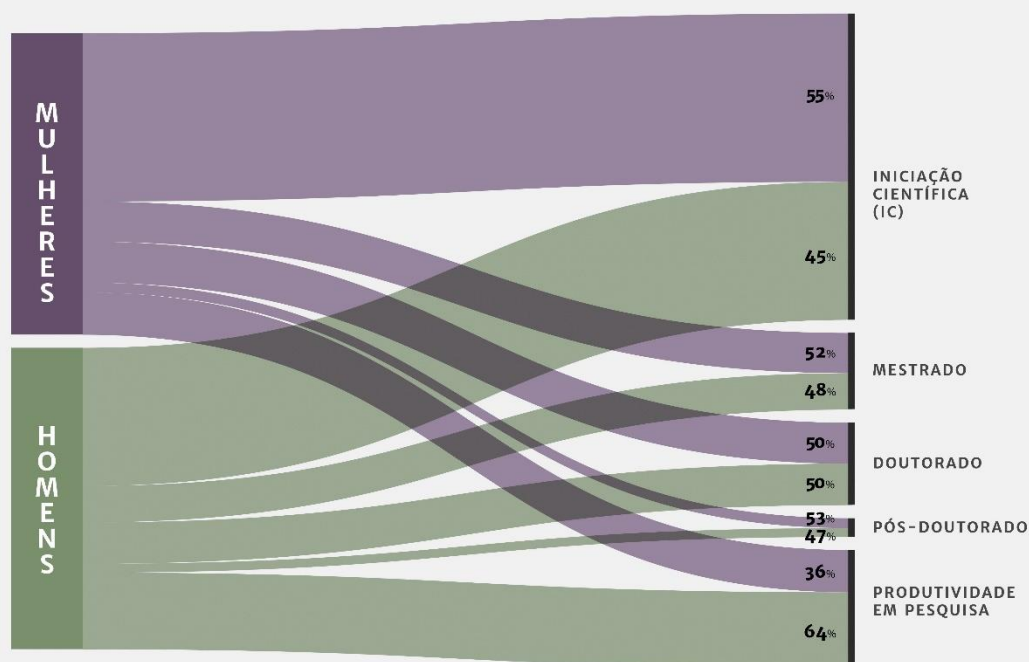
Elas são maioria em todos os níveis de ensino e nas bolsas de iniciação científica e mestrado do CNPq; eles chegam à docência universitária e às bolsas PQ, de reconhecimento à pesquisa, em maior número e primeiro.

Nas principais etapas da carreira científica no Brasil, as mulheres partem como maioria, mas são uma notável **minoría** nos postos de maior prestígio



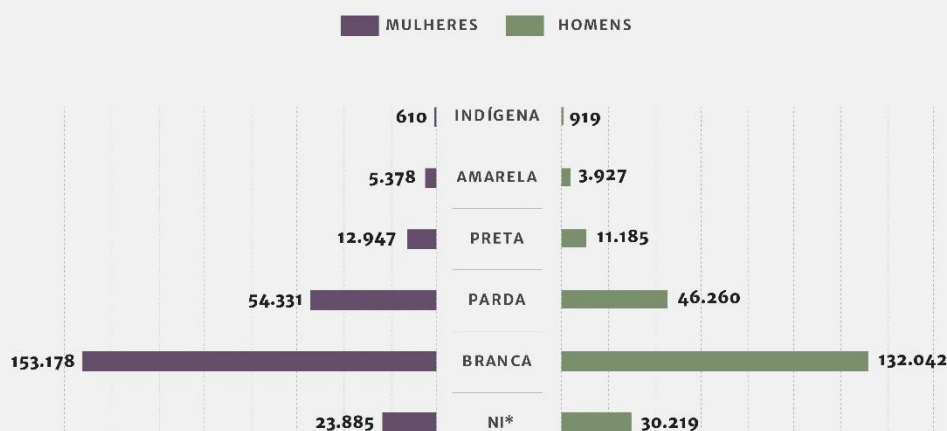
A diferença entre mulheres e homens nas bolsas PQ aumenta à medida que se **avança aos níveis mais altos** dessa categoria: eles chegam a 75% dos agraciados com a bolsa nos níveis 1A e Sênior

PROPORÇÃO DE MULHERES E HOMENS POR MODALIDADE DE BOLSA DO CNPQ, DE 2013 A 2017



Nos últimos cinco anos, a proporção de bolsistas do CNPq nas categorias acima que se identificam como pretos e pardos não chega a 30% – isso em um país com **54% da população negra**

BOLSISTAS DO CNPQ, POR RAÇA E GÊNERO, ENTRE 2013 E 2017



FONTES: CNPq, Inep e Parent in Science | *Raça não informada

Dito isso, é relevante considerarmos que o golpe jurídico-midiático-parlamentar – travestido de impeachment – em 2016, significou um rompimento do pacto neodesenvolvimentista. A reorganização do bloco no poder a partir do golpe contou com o apoio do setor empresarial da educação. Neste sentido, a atuação do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Brasileiro nos ajuda evidenciar o projeto de educação do setor. Assim, no ano de 2016 o Fórum divulgou uma carta direcionada ao então ministro da educação, José Mendonça Bezerra Filho, do governo ilegítimo de Michel Temer. Nela, a posição do Fórum é bem clara:

Reconhecendo a necessidade de aprimoramento do sistema de ensino superior brasileiro, o Fórum tem a disposição de colaborar com o governo e, mais do que isto, tem a condição de assumir compromissos não só pelo papel relevante que a iniciativa privada presta ao desenvolvimento nacional como também pelo espaço que o setor particular ocupa no atendimento à demanda pelo ensino superior, impossível de ser atendida na sua totalidade pelas instituições públicas. (FÓRUM DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO, Brasília, 2016⁵¹).

O documento reúne uma agenda de proposições do setor privado a serem negociadas com o Ministério da Educação (MEC), sobre temas que envolvem, dentre outros, regulação, avaliação e financiamento do ensino superior particular no Brasil. Em vista disso, destaca-se o incentivo do setor para a ampliação dos programas de inclusão social, como o ProUni e o Fies. Em relação a este último, o Fórum salienta que o programa seria a opção mais eficiente e barata para os cofres públicos e aponta “soluções” para aumentar o “desempenho” do Fies sem impactar o orçamento da União. Segundo o Fórum:

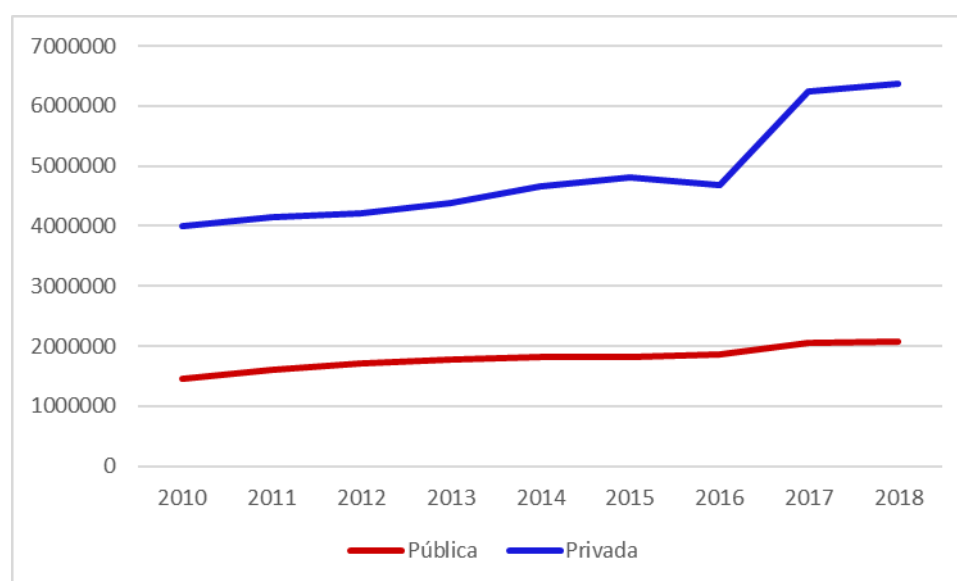
A solução é simples (FIES 2.0): completar o financiamento público com financiamento privado (instituições financeiras), mantendo o subsídio de juros do Governo e garantia para as Perdas (inadimplência) da parte do Governo e das IES; [...] com foco e coordenação dos vários entes (MEC, Fazenda, IES e bancos), a solução pode ser implementada de forma rápida e os resultados, obtido nos próximos meses. (FÓRUM DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO, Brasília, 2016⁵²).

⁵¹ Disponível em: <https://forumensinosuperior.org.br/2013-08-19-04-12-30/item/propostas-enviadas-ao-ministro-da-educacao-agenda-propositiva>

⁵² Disponível em: <https://forumensinosuperior.org.br/2013-08-19-04-12-30/item/propostas-enviadas-ao-ministro-da-educacao-agenda-propositiva>

A preocupação com a continuidade e remodelação desses programas tem a ver com o fato de terem sido a grande mola propulsora da expansão das IES privadas entre os anos 2010 a 2014, em instituições de menor porte, por exemplo, o Fies chegou a representar 70% dos estudantes matriculados⁵³. Conforme o Gráfico 20 aponta, a partir de 2016 houve um crescimento significativo no número de matrículas realizadas em IES privadas, mesmo com a redução da verba destinada ao Fies, consequência das mudanças implementadas em 2015 que foram acentuadas durante os governos de Temer. Se em 2014, no auge do programa, foram realizados 690.588 contratos, esse número caiu para 193.359 em 2016, chegando em 2017 a registrar o número mais baixo de contratos em seis anos, com 170.905⁵⁴. Todavia, isso não implicou numa diminuição no número total de matrículas neste período.

Gráfico 20 – Matrículas em cursos presenciais por categoria administrativa no Brasil (2010-2018)



Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

A agenda do Fórum ganhou novo documento lançado em 2018, intitulado “Eleições 2018 – 10 propostas relevantes para a educação superior brasileiro⁵⁵” que foi apresentado aos candidatos à Presidência da República. Nele, reafirma-se o

⁵³ Disponível em: <http://www.valor.com.br/empresas/5521747/receita-menor-com-fies-afeta-setor-privado> Acesso em abril de 2020.

⁵⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/numero-de-novos-contratos-do-fies-em-2017-e-o-menor-em-seis-anos.ghtml> Acesso em abril de 2020.

⁵⁵ Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/propostas_eleicoes2018.pdf <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/2979/abmes-debate-propostas-para-a-educacao-superior-com-representantes-dos-presidenciais> Acesso em abril de 2020.

compromisso das empresas privadas com o esvaziamento dos recursos para as universidades públicas, incentivando a expansão desta etapa a partir da reformulação das políticas de financiamento e subsídio que combinem bancos, IES e Estado.

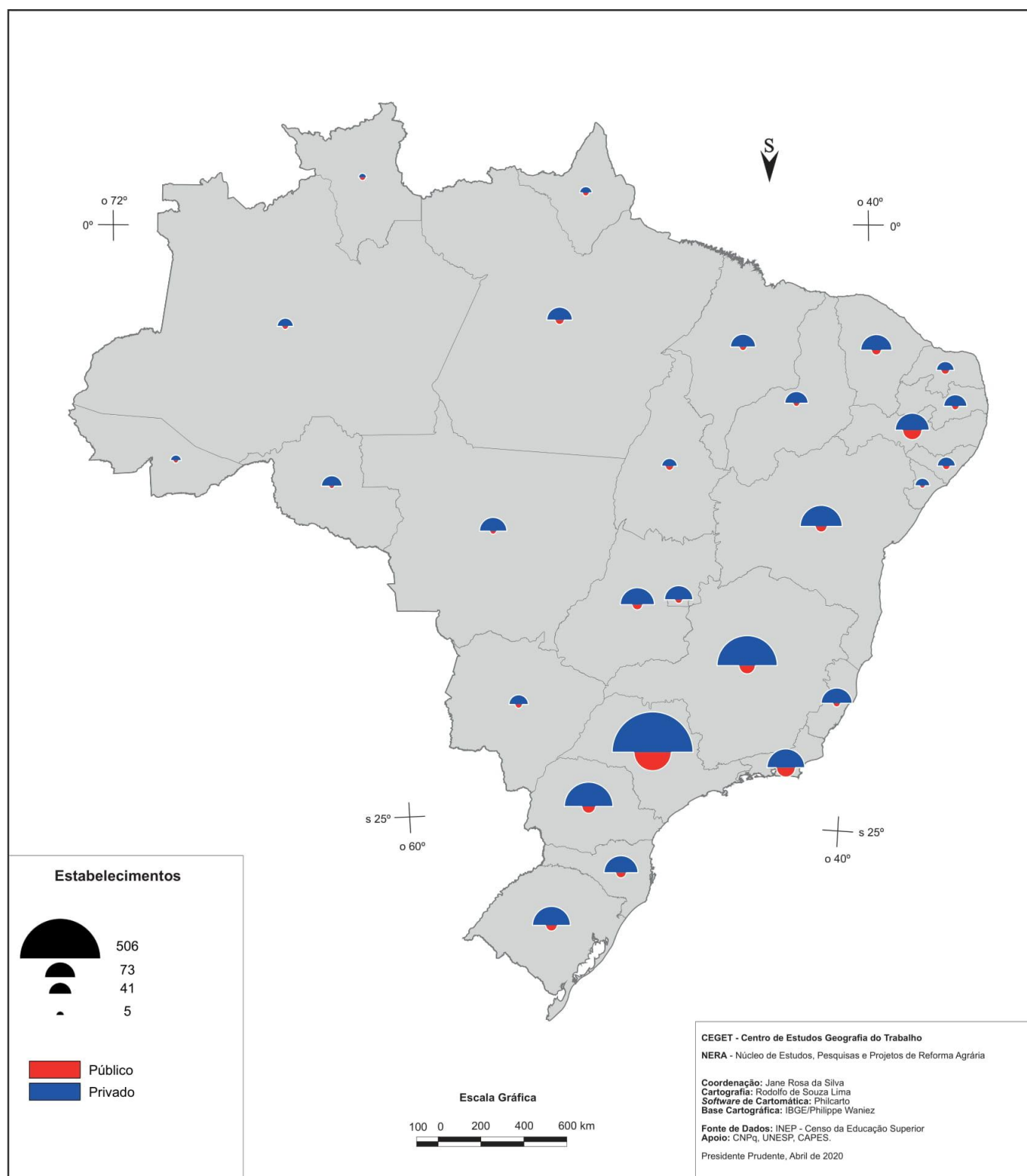
Assim, a retomada da agenda neoliberal no Brasil a partir do governo golpista de Michel Temer (2016-2017) emplacou uma série de projetos e reformas que atacaram os direitos adquiridos dos(as) trabalhadores(as) e estudantes brasileiros(as), como são exemplos a perda do investimento dos recursos da exploração do pré-sal para educação, a Emenda Constitucional 95 do Teto de Gastos Públicos, o marco regulatório do ensino a distância (Decreto n. 9057/2017), a (contra)reforma trabalhista e do ensino médio, entre outras. Como o Gráfico 20 também indica, se houve uma retomada do crescimento das matrículas nas IES privadas em 2017, o mesmo não ocorreu com as instituições públicas, que praticamente mantiveram o mesmo número de matrículas entre os anos de 2017 e 2018.

Em suma, não é possível compreendermos a Educação Superior no Brasil sem levar em consideração a atuação do setor privado. O fato é que dentre as 2.537 instituições de ensino superior localizadas no Brasil em 2018, cerca de 88% eram de estabelecimentos privados (Mapa 1). Já o Mapa 2 evidencia o contingente de estudantes matriculados(as) nessas IES em 2018, do total de 8,45 milhões de matrículas realizadas, mais da metade, quer dizer, 75,4% foram em IES privadas e apenas 24,6% em instituições públicas.

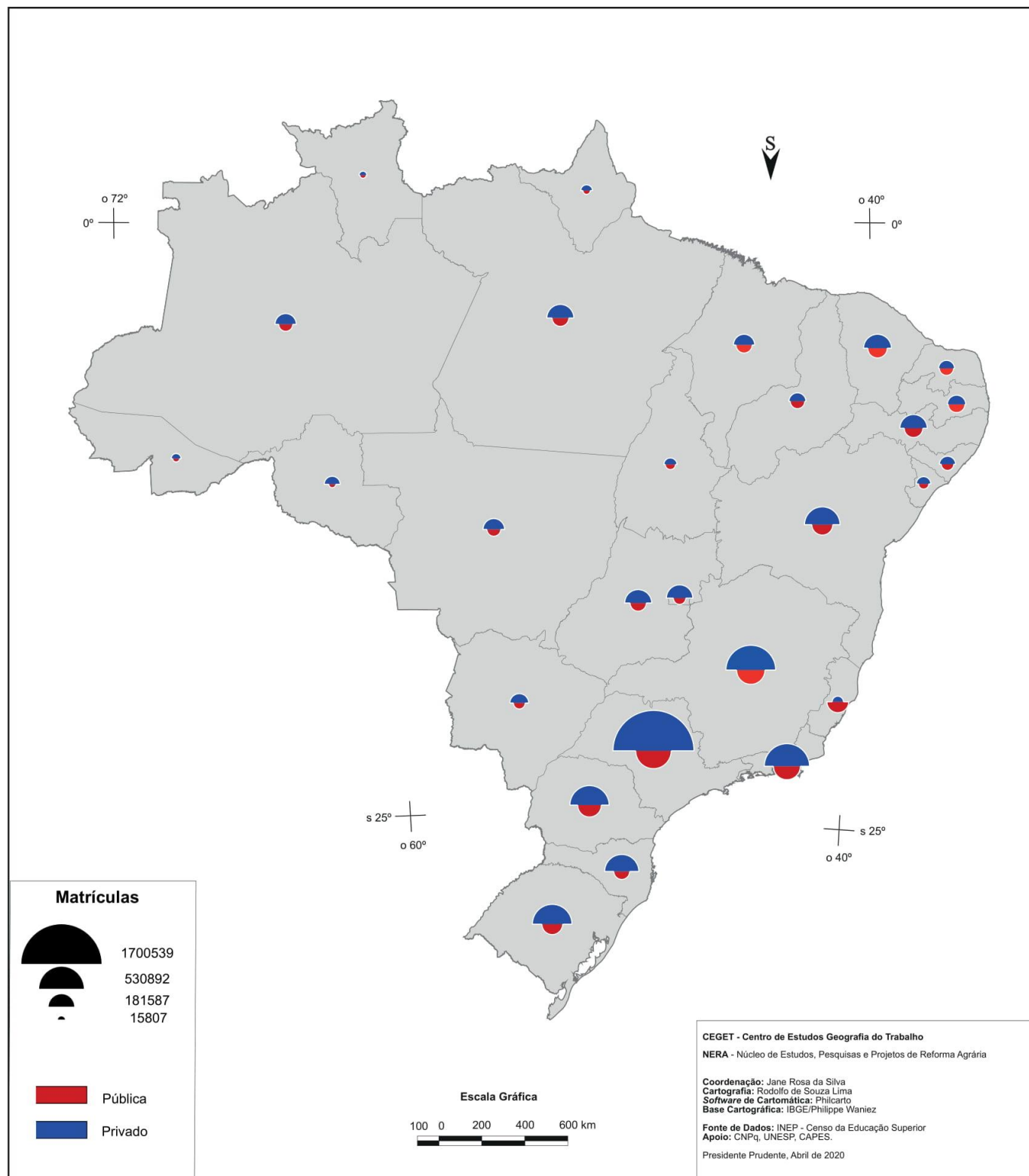
O Mapa 3 demonstra que é no estado de São Paulo em que se localiza a maioria dos estabelecimentos de ensino superior e de estudantes matriculados(as) do país, ou seja, é onde se concentra este arranjo espacial. O estado concentra pouco mais de 2 milhões matrículas em cursos presenciais e a distância, em 612 instituições de ensino superior, isso representa 24% do total registrado no país em 2018. O setor empresarial da educação é responsável por 506 IES e 1,7 milhões das matrículas realizadas, isso corresponde a 23% do total de estabelecimentos e 27% do total estudantes matriculados no Brasil neste ano. A maior parte dessas instituições são faculdades (412), seguida dos 65 centros universitários e 29 universidades privadas e é nesta última onde se registra a maioria das matrículas, com 960,5 mil em cursos presenciais e a distância. Já a rede pública no estado de São

Paulo compõe 106 IES, sendo 90 faculdades, 6 centros universitários e 9 universidades, juntas elas representam 35% do total de estabelecimentos públicos do ensino superior do país (CENSO ENSINO SUPERIOR, 2018). É importante frisar que é neste contexto que se inserem as IES localizadas em Presidente Prudente (SP), estudadas por nós.

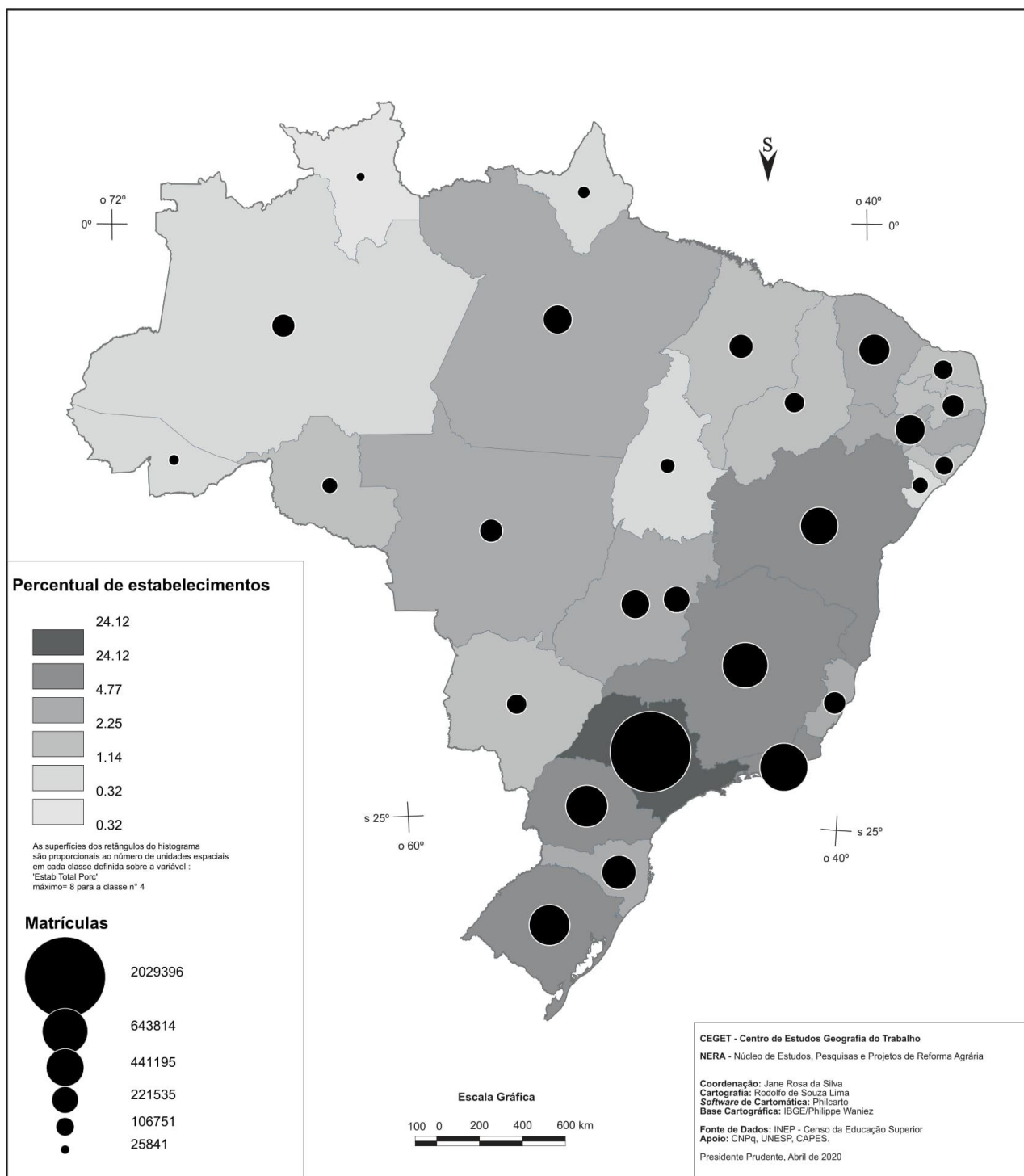
Mapa 1 – Instituições de Ensino Superior brasileiro por categoria administrativa em 2018



Mapa 2– Matrículas em Instituições de Ensino Superior no Brasil por categoria administrativa no Brasil em 2018

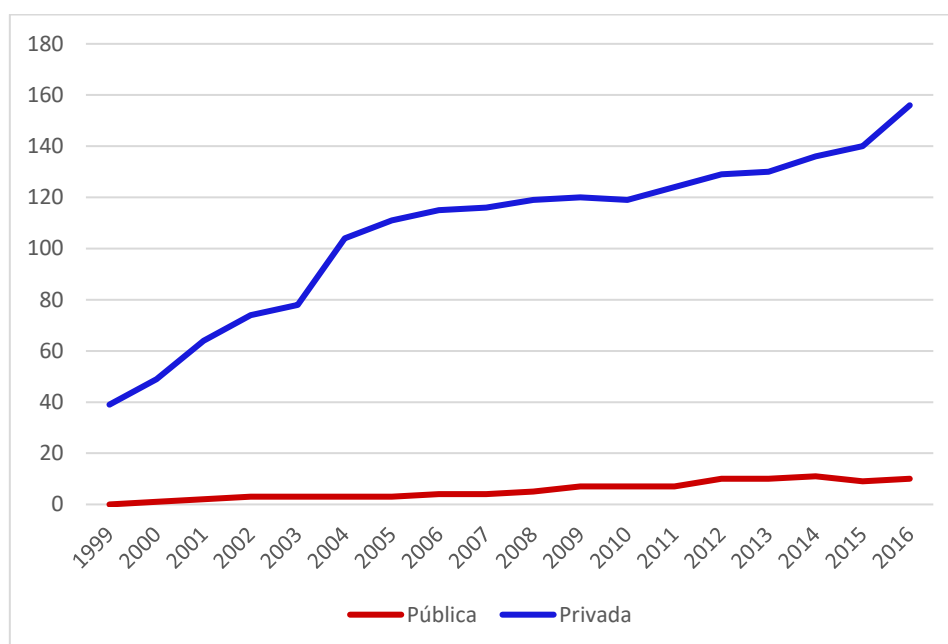


Mapa 3 – Número de estabelecimentos de ensino e matrículas no Brasil em 2018



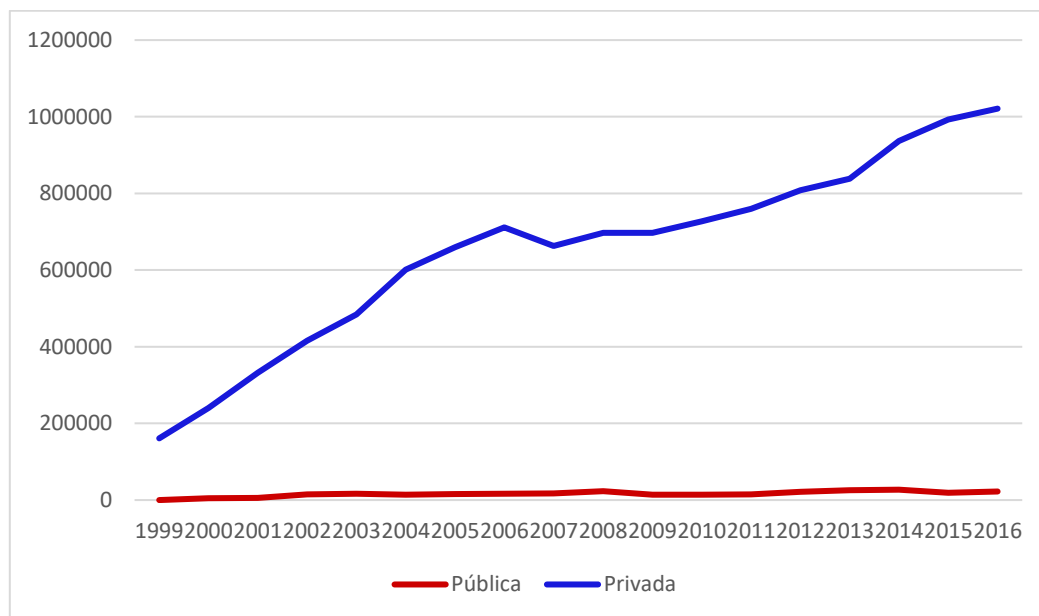
Em termos de organização acadêmica do ensino superior, observa-se que, historicamente, a maioria dos centros universitários e faculdades são do setor privado. Em 1999 se registram 39 centros universitários privados com 160,9 mil estudantes matriculados, esse número cresce para 156 estabelecimentos com 1,02 milhões de matrículas em 2016 (Gráficos 21 e 22). No que se refere às faculdades, é preciso lembrar que as faculdades isoladas se constituíram como o modelo hegemônico de instituições do ensino superior brasileiro ao longo do tempo (Gráfico 23). Neste sentido, destacam-se o número de faculdades privadas, que passaram de 621 estabelecimentos em 1995 com 529, 8 mil matriculados para 1.866 faculdades com 1,97 milhões de estudantes no ano de 2016 (Gráfico 24 e 25).

Gráfico 21- Número de Centros Universitários no Brasil por categoria administrativa (1999-2016)



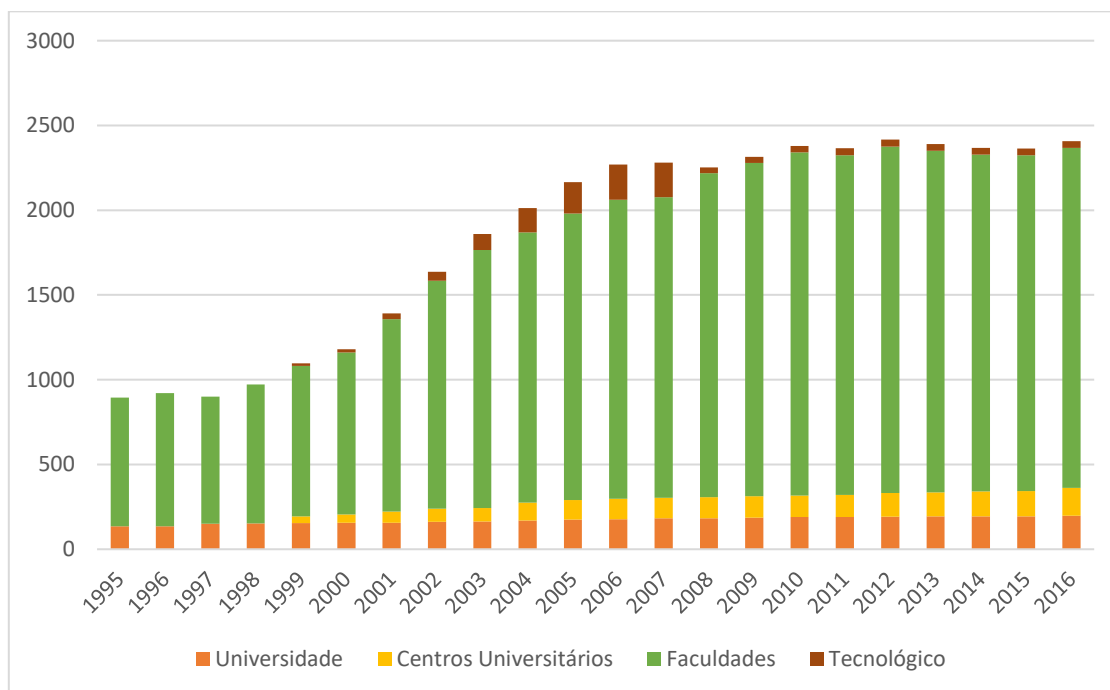
Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

Gráfico 22- Número de matrículas em Centros Universitários no Brasil por categoria administrativa (1999-2016)



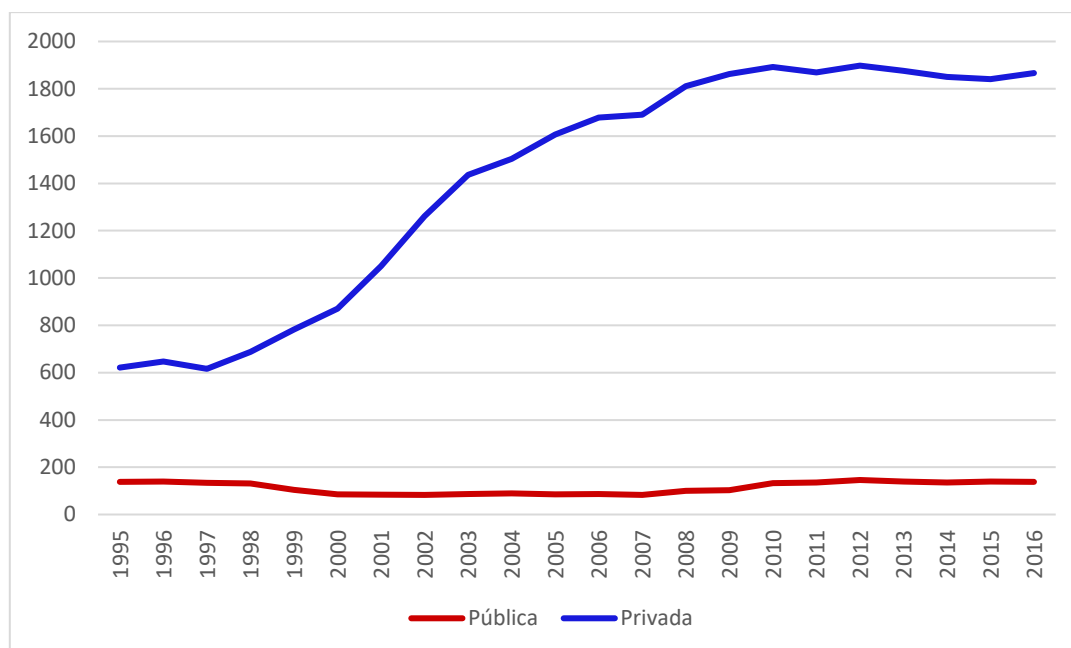
Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

Gráfico 23 - Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil por organização acadêmica (1995-2016)



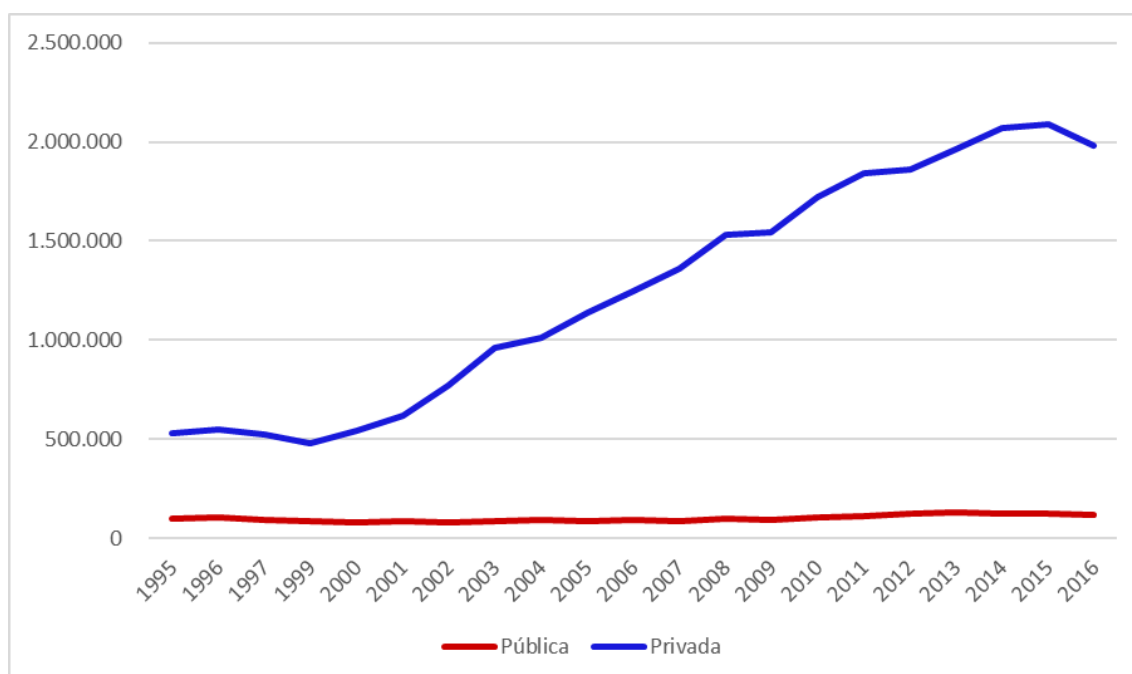
Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

Gráfico 24 – Número de Faculdades no Brasil por categoria administrativa (1995-2016)



Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

Gráfico 25– Matrículas em Faculdades no Brasil por categoria administrativa (1995-2016)



Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior

Uma última questão a ser considerada, mas não menos importante, quando tratamos do ensino superior, é que esta é uma etapa da educação ainda restrita a uma pequena parcela da população. A exclusão de grande parte do povo brasileiro da educação formal só é explicada se nos atentamos para o processo histórico de formação socioespacial brasileiro, em que as relações de classe, patriarcais e racistas constituem-se no marco explicativo das desigualdades sociais. Afinal de contas, as universidades, faculdades e centros universitários não são uma “bolha” fora da sociedade iluminada pelo conhecimento científico, ao contrário, são espaços de reprodução do capitalismo dependente, elas produzem e são produto das relações sociais em determinadas condições históricas e espaciais.

Conforme as etapas de ensino avançam é na Educação Superior onde se afunila ainda mais o ingresso dos estudantes. Observamos que, se por um lado a maior parte dos estudantes estão matriculadas na rede pública, por outro, a taxa de ingresso no ensino superior para aqueles(as) que haviam cursado o ciclo básico na rede privada é mais que o dobro, isto é 79,2%, do que da rede pública, onde esse percentual registrou 35,9% (PNAD CONTÍNUA, IBGE, síntese de indicadores sociais de 2018⁵⁶).

Nesta direção, o Gráfico 26 indica o nível de instrução da população brasileira com acima de 25 anos⁵⁷, entre os anos de 2016 a 2018. Nele, percebemos que o percentual de pessoas que haviam concluído o ensino superior aumentou nos últimos três anos, todavia, ainda é um percentual pequeno se compararmos com as outras etapas do sistema escolar. Assim, verifica-se que em 2018, 33% não haviam concluído o Ensino Fundamental ou equivalente; 27% tinham completado o Ensino Médio e apenas 16,5% haviam concluído o Ensino Superior. Isso quer dizer que apenas 47,4% destas pessoas finalizaram, ao menos, a Educação Básica obrigatória neste ano. Ao considerarmos os(as) jovens com 18 a 24 anos – idade que idealmente estariam cursando o ensino superior – observa-se que 67,3% já não frequentavam mais à escola em 2018.

⁵⁶ Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23300-taxa-de-acesso-ao-nivel-superior-e-maior-entre-alunos-da-rede-privada>> Acesso em Março de 2020.

⁵⁷ O indicador nível de instrução capta o nível educacional alcançado por cada pessoa, independente da duração dos cursos frequentados por ela. A trajetória educacional das pessoas varia ao longo da vida, por isso consultamos o nível de instrução da população adulta no Brasil, isto é, pessoas com 25 anos ou mais. Considera-se que este grupo de pessoas já poderiam ter concluído o processo regular de escolarização que, de modo geral, seria em torno de 25 anos.

Gráfico 26 – Nível de escolaridade da população brasileira com 25 anos ou mais entre os anos de 2016 a 2018



Fonte: Pnad Contínua – Educação (2016, 2017, 2018)

Ainda conforme a Pnad Contínua de 2018, verifica-se que 24,3 milhões de pessoas entre 15 a 29 anos não frequentavam e não haviam concluído todo o ciclo educacional, ou seja, completado o ensino superior. Dentre estes, atenta-se para o fato de que os homens (53%) e as pessoas negras (53%) são mais da metade dos que não haviam completado os estudos. Outro fato que nos chama atenção são as motivações destes jovens para não seguir os estudos. Para 39,5% das meninas e mulheres entre 18 a 29 anos que não concluíram o Ensino Médio em 2018, a principal motivação para não permanecer na escola foi a realização de tarefas domésticas e de cuidado com pessoas (crianças, adolescentes, idosos ou pessoas com necessidades especiais) – enquanto apenas 0,9% deles justificaram o mesmo. Para 52,5% dos homens desta faixa etária, a razão principal para não voltar aos estudos foi o trabalho ou a busca dele, enquanto este foi o motivo de 23,2% delas.

Finalmente, os dados educacionais mais recentes confirmam que o melhor desempenho das mulheres em relação aos homens se dá desde o ciclo básico até o ensino superior. Entretanto, embora essa seja uma conquista histórica do movimento feminista brasileiro, ainda persistem outras formas de desigualdades

“veladas”, especialmente quando combinadas com as relações raciais e de classes. Com isso, passa a existir uma diferença significativa entre mulheres brancas e mulheres negras, assim como entre homens brancos e negros no ingresso ao ensino superior. Por isso, para investigar as relações de gênero, raça e classe que se realizam nas instituições de ensino superior é fundamental levar em consideração o modo como ela está organizada. Daí, decorre a necessidade de identificarmos a categoria administrativa (pública ou privada), a estrutura dessas instituições (faculdades, centros universitários e universidades) e onde se localizam os estudantes e os trabalhadores(as) da educação. Neste sentido, questionamos: será que a melhor qualificação acadêmica das mulheres significou conquistar melhores condições de trabalho e posições de destaque na representação política de seus segmentos profissionais? As respostas dessas inquietações serão abordadas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

ENTRE O LAR, A LABUTA E A LUTA: CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIAS DAS MULHERES DOCENTES

*Um homem não te define
Sua casa não te define
Você é seu próprio lar
(Francisco El Hombre – Triste, louca ou má)*

Uma das primeiras coisas que comecei a me atentar quando despertei para militância feminista foi quantificar a presença de homens e mulheres nos lugares em que frequentava. Nas mesas de debate em eventos acadêmicos, assembleias estudantis, reuniões de articulação política: onde estão as mulheres? Por que normatizamos lugares em que a presença feminina é majoritária ou ausente? Pode parecer um exercício simples, mas, sem dúvidas, ele nos ajuda a perceber como a divisão sexual do trabalho opera nas relações sociais e sua dimensão espacial. Meu objetivo nesta pesquisa foi compreender como este arranjo patriarcal-capitalista – expresso na divisão sexual do trabalho – influenciava na participação política das mulheres docentes do Ensino Superior privado. Afinal de contas, quem formava o corpo docente destas IES? Como era a participação política delas nos sindicatos da sua categoria profissional? São essas questões que nortearão as discussões deste capítulo. Para tanto, ele está organizado em dois momentos.

No primeiro item *“Lugares de trabalho: por detrás do arranjo espacial fragmentado, os “nós” que conectam a trajetória das mulheres docentes no ensino superior privado”* nosso objetivo será localizar os lugares de trabalho que permeiam a vida das mulheres. Qual justificativa se usa para argumentar que o trabalho feminino vale menos que o masculino? Quais lugares as mulheres ocupam na divisão sexual do trabalho? Como o capitalismo-patriarcal opera na delimitação de lugares proibidos e permitidos as mulheres? Junto destas questões, é neste capítulo que emerge as narrativas espaciais de Laudelina, Carolina, Bertha, Nise e Beatriz que vivenciaram na prática ser professora do ensino superior privado e a dupla jornada de trabalho. Com isso queremos destacar como o trabalho realizado nas universidades se acumula com responsabilização pelo trabalho doméstico e de

cuidados executado e organizado por elas nos espaços domésticos. Para tanto, este item se subdivide em duas partes.

A primeira demonstra em quais condições se realiza o trabalho docente, sobretudo, quando tratamos de IES do setor privado, onde a intensificação e precarização do trabalho é uma realidade. Junto disso, é preciso considerar que as relações patriarcais de gênero estabelecida nas universidades são produzidas a partir da divisão sexual do trabalho que se expressam nas relações cotidianas e na estrutura organizativa das IES. A presença das mulheres nestes lugares é alvo constante de assédios, gracejos e olhares por parte dos homens e causam uma série de desconfortos e constrangimentos para as professoras. Já a segunda tem por objetivo destacar como o trabalho reprodutivo sobrecarrega as mulheres, que são responsáveis, na maior parte das vezes sozinha, pelas atividades de limpeza, organização da rotina das crianças, acompanhamento escolar, do cuidado afetivo da família, entre outras.

Com isso, a dupla jornada de trabalho desempenhada pelas mulheres não só afeta sua saúde, como também, a disponibilidade de tempo e energia para que elas ocupem espaços políticos, como é o caso do sindicato da sua categoria profissional. Este será o assunto do item 3.2 *“Participação política-sindical das mulheres: desafios para a construção do feminismo popular”*, onde procuraremos demonstrar como a atuação do SINTEE-PP, entidade que representa as docentes do setor privado, tem tratado a questão das desigualdades de gênero na luta sindical e no interior da organização. Junto disso, veremos que o feminismo se encontra em diferentes aspectos da vida das mulheres e tem contestado: lugar de mulher é onde ela quiser!

3.1. Lugares de trabalho: por detrás do arranjo espacial fragmentado, os “nós” que conectam a trajetória das mulheres docentes no ensino superior privado

A célebre afirmação da feminista e filósofa francesa Simone de Beauvoir “*Ninguém nasce mulher: torna-se mulher*” é um bom ponto de partida quando o assunto é a desigualdade produzida a partir das diferenças sexuais. Foi na obra “*O segundo sexo*”, publicada em 1949, que a autora contesta o determinismo biológico que, por sua vez, justifica a suposta inferioridade feminina com argumentos biologicistas, tais como, “a mulher é *naturalmente* mais fraca, tanto na força física quanto na agilidade mental, que o homem”. Neste sentido, questiona-se um pretenso destino biológico construído a partir de diferenças biológicas, em que o sexo masculino se coloca numa posição superior de poder. A ideia da feminilidade como construção social teve enorme importância para reascender as discussões feministas na Grã Bretanha e Estados Unidos (McDOWELL, 2000), naquilo que ficou conhecido como a “segunda onda” do feminismo e teve por referência, entre outros, o livro de Simone de Beauvoir.

De acordo com a historiadora norte-americana Joan Scott (1990), o termo gênero foi empregado pelas feministas estadunidenses que insistiam no caráter social das diferenças baseadas no sexo biológico. Segundo a autora, as preocupações teóricas em relação ao gênero como categoria de análise surgiram no final do século XX, como um contraponto ao determinismo biológico implícito no uso termo “sexo”. Deste modo, afirmar gênero demarcava a posição política das feministas ao reivindicar certo campo de definição, ao insistir na necessidade de se aprofundar na explicação da desigualdade de gênero.

Scott (1990) propõe uma compreensão em que “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.” (SCOTT, 1990, p.21). Em síntese, a conceituação articula as dimensões simbólica, normativa, institucional/organizativa e subjetiva das relações de gênero. A autora chama atenção para a perspectiva histórica em que a análise da categoria gênero deve se articular com as de classe e raça. Deste modo, existe a necessidade de compreender as raízes históricas da opressão das mulheres, negros e negras e sua reprodução no processo de desenvolvimento capitalista.

Neste contexto, enquanto geógrafas, nos interessa especialmente a dimensão espacial das relações de gênero. Nossa leitura parte da compreensão de que produção e reprodução são processos combinados em uma totalidade social. Assim, foi no processo de acumulação capitalista em que houve a separação entre os lugares destinados a produção de mercadorias e outros destinados a reprodução da força de trabalho (FEDERICI, 2017). Disso decorre também uma aparente cisão entre trabalho produtivo e trabalho reprodutivo, sendo que o primeiro ganhou *status* de maior valor econômico e social, enquanto o trabalho realizado nos espaços domésticos teve seu valor menosprezado e invisibilizado (SOUZA-LOBO, 2011). Tudo isso interferiu diretamente na vida das mulheres, tendo em vista que o processo de acumulação primitiva “naturalizou” a condição de subordinação do gênero feminino em função das condições necessárias para o desenvolvimento capitalista, a partir de um sistema de relações de poder (FEDERICI, 2017).

Com isso, a divisão sexual do trabalho é uma chave importante quando tratamos das relações patriarcais de gênero, isso porque reposiciona e alarga o conceito de trabalho. Ela se expressa na construção social de quais tarefas serão consideradas de homem ou de mulher. Disso se desdobra uma divisão por gênero das atividades, quer dizer, certas profissões são consideradas trabalho feminino, enquanto outras são masculinas. Para Kergoat (2009) este seria o primeiro princípio organizativo da divisão sexual do trabalho: o da *separação*. Ainda, segundo autora, o segundo princípio tem a ver com o fato de que numa sociedade patriarcal o trabalho masculino possui maior valor social do que o realizado pelas mulheres e isso produz uma *hierarquia* na divisão sexual do trabalho (KERGOAT, 2009).

Para Hirata e Kergoat (2007) e Souza Lobo (1991) a inserção das mulheres nos espaços produtivos está condicionada a possibilidade de conciliar este com o trabalho realizado no espaço doméstico. Assim, só é possível compreendermos o trabalho assalariado executado pelas mulheres quando o articulamos com o trabalho doméstico, de criação das crianças, formação escolar, do cuidado afetivo e todo um conjunto de atividades fundamentais para a reprodução social. Este é um arranjo espacial organizado pelo desenvolvimento do capitalismo-patriarcal.

Biroli (2018) ao debater como desigualdade de gênero implica diretamente na construção da democracia, argumenta que tratar da divisão sexual do trabalho significa tocar naquilo que tem sido construído historicamente como “[...] trabalho

de mulher, competência de mulher, lugar de mulher” (BIROLI, 2018, p. 21). A autora aponta que:

[...] Muitas das percepções sobre quem somos no mundo, o que representamos para as pessoas próximas e o nosso papel na sociedade estão relacionadas à divisão sexual do trabalho. Nela se definem, também, dificuldades cotidianas que vão conformando trajetórias, possibilidades diferenciadas na vida de mulheres e homens. (BIROLI, 2018, p. 21).

Assim, o que a sociedade considera um comportamento próprio do homem e da mulher tanto influenciam as atitudes destes sujeitos, como também se expressam nos lugares: em nossas casas, no trabalho, nos sindicatos etc. Como evidencia a geógrafa Linda McDoweel (2000), a construção das relações de gênero não só varia de um lugar para outro e de uma época histórica a outra, senão também nos lugares e nas relações da vida cotidiana, no espaço e sua articulação escalar. Assim, o gênero, mas também, a categoria racial e a posição de classe, influenciam o modo como percebemos e construímos nossa relação com o espaço no decorrer da história. Deste modo, as relações de gênero devem ser apreendidas partir de um determinado contexto histórico, de uma formação econômico, social e espacial e, como debatemos até aqui, devem ser consideradas a partir do nó entre patriarcado e racismo na sociedade capitalista.

As trajetórias das mulheres que entrevistamos evidenciam que para compreendermos a participação e organização política delas é fundamental posicionarmos as expressões do patriarcado, como a da divisão sexual do trabalho e o machismo. Assim, a leitura geográfica nos permite localizar os conflitos que compõem o cotidiano dessas trabalhadoras e sua articulação estrutural. Veremos que a trajetória delas, como de tantas outras mulheres brasileiras, é marcada por permanentes conflitos em torno da negociação do seu tempo e energia nos lugares. Quer dizer, conciliar a formação acadêmica, carreira profissional, atividades domésticas e o trabalho de cuidado com crianças e pessoas vulneráveis. As narrativas espaciais das nossas entrevistadas se encontram e conformam múltiplas configurações espaciais e temporais. É por meio da sucessão de encontros e do acúmulo das tramas que se formam suas histórias. O Quadro 1 procura traçar um perfil e fazer uma síntese da trajetória das pessoas que entrevistamos.

Quadro 1 - Trajetória e perfil das docentes e sindicalistas entrevistadas(os)

Carolina	Agosto 2019	61	Branca	Divorcia da	Quatro filhos: dois homens e duas mulheres. O primeiro menino possui 27 anos e o segundo 25. As meninas são gêmeas, ambas com 24 anos	Assistente Social	Nasceu em Jundiá, cursou o Ensino Fundamental na rede pública e o Ensino Médio numa escola particular religiosa. Formou-se em Serviço Social na PUC de Campinas (1978-1981). Possui Especialização em Metodologia do Serviço Social pelo INBRAPE (1991-1993) e Mestrado em Serviço Social e Política Social pela UEL (2001-2003)	Trabalhou na Toledo Prudente cerca de 30 anos. Durante este período, além de docente, ela atuou em cargos de direção e coordenação no curso de Serviço Social. Mas a carreira profissional de Carolina também foi marcada pela sua atuação de assistente social no serviço público. Em diversos momentos de sua trajetória, ela acumulou a docência com os projetos no serviço social do município. Neste percurso, a maternidade e a responsabilidade com o cuidado de seus quatro filhos e filhas interferiram diretamente na sua trajetória acadêmica e profissional
Beatriz e Pagu	Julho 2019	54 e 18	Branca	Casada e solteira	Beatriz possui duas filhas: uma com 24 anos e outra com 18 (Pagu)	Assistente Social	Beatriz nasceu em Tupã (SP) e cursou a Educação Básica na rede pública. Graduiu-se em Serviço Social na Toledo Prudente (1984-1988). Possui Especialização em Metodologia do Serviço Social	Beatriz é assistente social da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente desde 1989. Em 1999 foi convidada para lecionar no curso de Serviço Social na Toledo Prudente – onde trabalhou por cerca de sete anos. Na maior parte do período que deu aulas ela se afastou do trabalho de assistente social na prefeitura. Beatriz conta que a responsabilidade com o

							também pela Toledo (1991-1993). É mestra em Serviço Social pela PUC/SP (2002-2004)	cuidado das filhas e com seu pai idoso impactaram diretamente na sua carreira profissional. Somava-se a isso o fato do seu marido trabalhar em outra cidade, recaindo sobre ela grande parte do trabalho de cuidado com as crianças. A sobrecarga de trabalho emocional, de cuidados e docente recaiu no seu adoecimento. Ela aponta que ter uma rede de apoio é fundamental para as mulheres conseguirem minimamente prosseguir com a carreira profissional e acadêmica. Ainda destaca que por sua posição de classe e racial teve o privilégio de contar com parte de sua família e de contratar pessoas para executar o trabalho doméstico e de cuidados. Beatriz atua no movimento sindical e feminista do município. No momento da entrevista, sua filha mais nova, Pagu, acompanhou nossa conversa. Ela pode contar um pouco da sua percepção sobre o trabalho da mãe e sua militância feminista
--	--	--	--	--	--	--	---	--

Laudelina	Agosto 2019	48	Parda	Casada	Dois filhos: uma menina de 23 anos de idade e um menino de 17	Assistente Social	Nasceu no Paraná e estudou Ensino Fundamental e Médio na rede pública. Graduiu-se em Serviço Social na Toledo Prudente (1993-1999). Tem especialização em Políticas Públicas (2005-2006). Possui Mestrado em Educação (2013-2015) e atualmente estuda doutorado na mesma área na UNESP	Trabalhava de dia como assistente social em uma repartição pública e no período noturno lecionava no curso de Serviço Social. Trabalhou por um ano UNIESP, mas a maior parte da sua carreira docente foi na Toledo Prudente, onde lecionou por 8 anos. No período que acumulou os dois empregos, Laudelina relata que ainda havia uma terceira jornada com a execução de tarefas domésticas. Soma-se a isso, a sobrecarga mental de organizar e distribuir as tarefas da dinâmica da casa entre os membros da família, já que não contava com funcionária a realização deste
Nise	Julho 2019	37	Branca	Casada	Dois meninos: um com 9 anos e outro com 2 anos	Psicóloga	Nasceu no Mato Grosso do Sul, mas sua família mudou-se para Presidente Prudente ainda quando criança. Em Assis (SP), formou-se bacharel e licenciada em Psicologia (2000-2004). Possui mestrado em Psicologia e	Atuou como psicóloga em instituições públicas, ONG's, hospitais e em empresas privadas. Sua primeira experiência na docência no ensino superior privado foi em 2005 quando lecionou na Toledo Prudente. Atualmente Nise trabalha como docente na UNOESTE no curso de Psicologia. Com dois filhos pequenos, sua jornada de trabalho desdobra-se entre os afazeres do trabalho na universidade, com o

								Sociedade (2005-2008) e atualmente cursa doutorado na mesma área, tendo ingressado em 2018	acompanhamento dos filhos e a organização do trabalho doméstico. Embora possua uma pessoa contratada para realizar as atividades domésticas e de cuidado, as crianças ficam sob sua responsabilidade durante boa parte da semana, pois seu marido viaja constantemente à trabalho. Tal situação torna as coisas ainda mais difíceis, pois limita o tempo da dedicação necessária para a escrita da tese de doutorado. Ela relata sua vontade de se envolver no movimento feminista da cidade e tem buscado abordar estes temas nos grupos de pesquisa e extensão da universidade
Bertha	Agosto 2019	37	Branca	Casada	Não	Fisioterapeuta	Nasceu em Presidente Prudente, foi bolsista desde a pré-escola até o ensino médio em escolas particulares onde a mãe trabalhou. Em 2002 iniciou a graduação em Fisioterapia em Santa Catarina numa IES privada, todavia, transferiu o curso para Presidente Prudente em 2004, concluído em 2006. Possui Especialização na área de		Lecionou na UNIESP entre os anos de 2011 a 2013. Também trabalhou como professora substituta em uma universidade pública entre os anos de 2014 a2016. É docente na UNOESTE há cerca de quatro anos. Bertha leciona tanto para turmas de graduação quanto na pós-graduação em diferentes cursos da área da Saúde. Ela relata que as horas dedicadas ao trabalho de ensino, pesquisa e extensão não

							Exploração Funcional do Sistema Cardiovascular e atualmente cursa Especialização na área de Dermatofuncional. É mestra em Fisioterapia e (2009-2010) e doutora em Ciências da Saúde (2011-2015)	equivalem a garantia de estabilidade e boa remuneração. Destaca que quando casou do trabalho doméstico emergiu uma questão: se tanto ela quanto o marido tinham uma extensa jornada de trabalho, por que seria responsabilidade apenas de Bertha o planejamento e realização das atividades domésticas.? Ela conta que foi o contato com o feminismo que a levou a questionar a naturalização deste trabalho como feminino
Presidente do SINTEE-PP	1ª - Maio de 2015; 2ª - Maio de 2018; 3ª - Agosto de 2019	65	Branco	Casado	Três filhos	Sindicalista	Graduou-se em Química, Pedagogia e Direito	Presidente atual do SINTEE de Presidente Prudente e fundador do sindicato em 1986. Atuou como professor e foi diretor da escola Hugo Mielli. Também foi vereador pelo PTB
Vice Presidente do SINTEE-PP	Agosto de 2019	-	Branco	Casado	Dois filhos sendo um homem com 38 anos de idade e uma mulher com 36.	Sindicalista	Formou-se no INESP em 1985	Vice presidente do SINTEE de Presidente Prudente. É professor do Sesi, Anglo e Ávila, porém está afastado para as atividades sindicais

Maria Laura	Agosto 2019	62	Parda	Casada	Três filhos, sendo dois homens com 39 e 36 anos de idade e uma mulher com 27	Sindicalista	Estudou o ensino fundamental e médio em escolas públicas e graduou-se em Matemática pela UNOESTE. Fez pós-graduação lato sensu na Unesp	Compõe a direção do SINTEE de Presidente Prudente. É professora do Sesi e aposentada da rede estadual. Destacou que na composição da diretoria do sindicato há três mulheres e 20 homens. Ao mesmo tempo enfatiza que ser professora, mãe e dona de casa dificulta a atuação sindical das mulheres
-------------	-------------	----	-------	--------	--	--------------	---	--

Nosso tema de pesquisa se interessa especialmente na trajetória de mulheres que atuaram como docentes no ensino superior privado, junto disso, nosso intuito é compreender o que as levou a lecionar nestes lugares, tendo em vista que a experiência delas na Educação Superior repercute os princípios da divisão sexual do trabalho. Segundo o Mapa do Ensino Superior no Brasil⁵⁸, em 2020, entre os cursos com predominância de mulheres estão o de Serviço Social (89,9%), Psicologia (79,9%) e Fisioterapia (78,3%). Não por acaso, a formação acadêmica e a atuação profissional das nossas entrevistadas se concentram nestas duas áreas: Serviço Social e Saúde e Bem-Estar – atividades que são consideradas “tipicamente” femininas. Aqui teremos a oportunidade de conhecer a trajetória de três gerações de mulheres docentes que trabalharam no curso de Serviço Social na Toledo Prudente: Carolina, Beatriz e Laudelina. Já na UNOESTE, conheceremos a psicóloga Nise e a fisioterapeuta Bertha, que relataram suas trajetórias acadêmicas e profissionais. As narrativas espaciais demonstrarão as motivações e as circunstâncias pelas quais nossas entrevistadas se tornaram professoras no ensino superior privado.

Carolina nasceu em 1958 no município de Jundiaí (SP) onde estudou o Ensino Fundamental na rede pública e o Ensino Médio (na época, colegial) em uma escola particular religiosa. Ela conta que sua família era bem conservadora em relação as funções que as mulheres deveriam desempenhar. Seu relato evidencia que naquele contexto histórico a sociedade machista subordinava os estudos das meninas pelo matrimônio, em se tratando de um curso superior, o preconceito era ainda maior, já que a universidade não era lugar de mulher:

[...] então as mulheres eram ainda muito tradicionais... a família da minha mãe era bastante tradicional, **naquele momento das mulheres casarem, fazerem enxoval, sabe, essa era a meta né...** [...] **eu não era muito bem vista não...** eu não era muito o exemplo [...] Então, eu já não tinha assim... já era meio “ovelhinha” das mulheres [...]. **Eu segui estudando por mim, mesmo a minha mãe “ah, você tem que pensar em casar, só pensa em estudar”.** E eu fui, fiz o ensino médio e fui. [...] as outras [minhas primas] terminaram o ginásio – que era na época – e se prepararam pro casamento e se casaram [...]. **Politicamente as mulheres naquela época não estavam podendo ser mulheres,** então na nossa

⁵⁸ Mapa do ensino superior aponta maioria feminina e branca. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca>> Acesso em fevereiro de 2021.

juventude chamava “as meninas cabeça” (risos), eu era do grupo das “meninas cabeça”, não era das “casadonas” [...]. (Entrevista com Carolina).

A “menina cabeça” Carolina, persistiu no caminho dos estudos e ingressou no Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica (PUC) em Campinas no ano de 1978, ou seja, num contexto de ditadura militar. Apesar da forte repressão e da censura neste período, as universidades eram um dos poucos espaços em que se tinham debates e posições críticas ao regime. Durante a graduação, ela conta que só passou a ter consciência da situação política pela qual o país passava:

[...] eu passei a ver os muros e achei romântico né, nas baladas os muros escritos **“abaixo a ditadura”, “a favor da abertura”, aquela coisa né, “anistia já”** ... Aí que a gente se despertou um pouco, eu, meu grupo e a **gente começou a ter mais entendimento político do curso e se abrir um pouco [...]**. (Entrevista com Carolina).

A escolha pelo curso de Serviço Social se deu quando ela trabalhou em uma empresa e conheceu a assistente social de lá, embora sem saber muito do que tratava a profissão, ela optou pelo curso e continuou trabalhando para pagar seus estudos. Depois de formada, Carolina mudou-se para Presidente Prudente em 1982 para trabalhar como assistente social em uma indústria alimentícia. Ela conta que o emprego nessa empresa não a satisfazia profissionalmente e, a partir do contato com outras colegas assistentes sociais, conseguiu um trabalho na prefeitura do município. Todavia, acabou trabalhando apenas 6 meses, já que teve alguns atritos com a administração por conta de seu engajamento político e foi demitida. Tempos depois, houve uma mudança na gestão e ela retornou novamente para o cargo de assistente social no serviço público do município. Foi no ano seguinte, quando a Toledo abriu o curso de Serviço Social, que ela foi convidada para ser professora:

[...] eu não tinha a menor vontade de ser professora, eu achava que jamais ia conseguir, que eu era assim meio “liberal”, mas eu era tímida [...]. Então, eu fugi até onde eu pude, aí a diretora me chamou lá na faculdade e falou “olha eu preciso de uma pessoa pra fazer um favor” [...] a gente tinha pouca gente na época, aí eu falei **“não, nem tenho conhecimento pra ser professora, não tenho o menor...” não tinha**. E daí ela falou se eu aceitava como uma palestra, numa aula. [...] Daí eu cheguei lá, não era [a palestra] era aula mesmo...eu nunca vou esquecer disso. [...] **Entrei e dei uma aula que eu nem acreditava que tinha dado! (risos)**. [...] Eu falei **“eu gosto disso!” (risos)**. Mas é um talento que eu imaginava que

jamais teria, porque assim, eu não falava em público. Nossa, pra apresentar um trabalho na faculdade eu me tremia até. Eu entrei, dei minha aula, nem vi a hora passar... E eu dei super bem, dei conta, aí eu falei “nooossa, eu que não falo em público, né?” o bichinho da professora tava ali (risos). **Daí eu descobri que podia dar aula e fiquei... tudo que tinha eu fazia, era solteira na época, tinha tempo.** (Entrevista com Carolina).

O relato de Carolina demonstra que a docência foi uma oportunidade de se experimentar em um novo lugar e vislumbrar uma profissão que até então não imaginava que podia realizar. Sua justificativa estava no fato de não falar em público. É preciso pontuar que o palanque e o microfone são tidos como “coisas” de homem, são espaços em que a pessoa está sobre as outras, sua voz se propaga por todo o ambiente. Do outro lado, a “timidez” de Carolina, assim como de outras mulheres, nada mais é do que uma construção social, em que se invisibiliza o feminino e o coloca atrás dos palcos, no privado. Neste sentido, é preciso pontuar que a socialização e educação das mulheres desde a infância não privilegia sua desenvoltura em locais públicos – e vale ressaltar que na época de faculdade de Carolina o debate feminista seguia sufocado pela ditadura militar. Romper o silêncio significa construir narrativas espaciais de uma outra maneira, quer dizer, recolocar o lugar da mulher nestes espaços.

Por sua vez, Beatriz nasceu em Tupã (SP), mas mudou-se para Presidente Prudente ainda criança e foi aqui que sua trajetória escolar se iniciou. Ela concluiu a Educação Básica na rede pública, todavia cursou o ensino superior em uma faculdade privada. Foi em 1984 que Beatriz entrou no recém-criado curso de Serviço Social na Toledo Prudente. Uma observação é que Carolina foi orientadora de Beatriz no seu trabalho de conclusão de curso, elas ainda se tornaram colegas de trabalho onde anos depois. Durante a graduação Beatriz conciliava os estudos com o trabalho e conta que, ainda na faculdade, conseguiu um estágio na prefeitura municipal e, em seguida, passou no concurso público para o cargo de assistente social na mesma instituição. A princípio, Beatriz foi relutante quando ofereceram para ela o trabalho na faculdade e conta como foi esse processo:

[...] no começo eu não queria, né, eu não queria, foi o [meu marido] que praticamente me obrigou (risadas). Ele não se conformava que eu ia perder uma oportunidade daquelas, de dar aula, “pá, pá”, mas eu ficava assim, **eu era muito insegura, tinha muito medo** de né, principalmente **por ser na Toledo, que era**

uma faculdade muito tradicional, e eu já saquei que a praia deles não era a minha, **desde a graduação a gente já tinha alguns problemas com a direção da faculdade, que era uma direção, uma faculdade de homens [...]**. (Entrevista com Beatriz).

O relato de Beatriz evidencia que o mito da “vocação” para docência, sobretudo em se tratando das mulheres, não se sustenta. Para elas, se tornar professora tinha mais a ver com uma necessidade material, quer dizer, ter melhores condições de trabalho e renda do que um suposto destino biológico como projeto de vida. E veremos adiante como para as outras entrevistadas o trabalho docente passa longe de uma mera escolha individual. Outro aspecto que destacamos da fala de Beatriz é sua consciência das implicações que teria de enfrentar ao adentrar neste espaço hostil às mulheres, sobretudo em uma época em que poucas mulheres frequentavam as IES.

Já a paranaense Laudelina nasceu em 1971 e mudou-se para Presidente Prudente com a iniciativa de estudar e foi ali que concluiu o Ensino Fundamental e Médio na rede pública. Entre as IES que haviam no município, Laudelina foi aprovada em Serviço Social na então faculdade particular Toledo. Segundo a mesma os critérios para a escolha do curso foram:

Eu avaliei os cursos que tinha disponível aqui no momento e era o que mais tinha a ver comigo, com meus princípios e valores, no que eu acreditava. **E eu comecei a faculdade, fiquei grávida tive a primeira filha, tranquei, aí fui morar fora porque meu marido foi transferido, fiquei 2 anos, depois voltei e terminei a faculdade** (pausa para atender o telefone). (Entrevista com Laudelina).

Apesar de não termos conseguido aprofundar com Laudelina as implicações de ter sido mãe enquanto cursava a graduação, sua trajetória retrata a realidade de tantas outras mulheres que tiveram de se afastar dos estudos porque tiveram filhos(as). O fato é que existe uma falta de infraestrutura por parte das IES (públicas e privadas) quando se trata do acolhimento das mães e pais no ambiente acadêmico. Em se tratando das IES privadas de Presidente Prudente, não existe creches ou redes de apoio que acolham as mães estudantes ou docentes e seus filhos neste lugar⁵⁹.

⁵⁹ Recentemente, circulou nas redes sociais algumas notícias em que um professor segurou durante a aula o filho de uma estudante de graduação. A inesperada atitude do docente evidencia como o espaço acadêmico não leva em consideração a maternidade e paternidade como condição para dar continuidade a formação acadêmica. Ver mais em: <https://tvjornal.ne10.uol.com.br/bronca-24->

Junto disso, a chegada das crianças requer cuidados que são, em grande parte, realizados pelas mulheres e isto implica no tempo e energia dedicados aos estudos e trabalho. Mais adiante trataremos especialmente da questão: maternidade não cabe no lattes.

Ainda na trajetória de Laudelina, ela nos conta que sua jornada de trabalho profissional se desdobrava em dois momentos: no trabalho de assistente social e na docência no ensino superior privado. Sua primeira experiência como professora foi na IES privada UNIESP, em 2008, no curso de Serviço Social – aqui vale mencionar que desde 2002 Laudelina era concursada em uma repartição pública como assistente social. Em 2009, ela fez o processo seletivo e ingressou como docente na Toledo no mesmo curso. Em seu relato podemos observar como os caminhos que a levaram para docência tinham relação com o reconhecimento e projeção do seu trabalho como assistente social em outros lugares:

[...] **nunca foi assim, “ah meu sonho é ser professora”** né, acho que foi uma oportunidade, um reconhecimento, é claro que **isso tem a ver com a projeção de outras coisas que você faz**. A Toledo se preocupa muito, essa questão do currículo, quem vai dar aula lá, eles querem profissionais em evidência, claro que eu não posso deixar de negar que o fato de eu estar [trabalhando na repartição pública] também favoreceu isso [...]. (Entrevista com Laudelina).

Foi na Toledo Prudente que as trajetórias de Laudelina, Beatriz e Carolina se encontraram. Foi o fio do Serviço Social e da docência no ensino superior privado que conectou a história dessas mulheres neste lugar. E, como veremos mais adiante, existem outras camadas que conectam suas trajetórias espaciais. Em outro lugar, mais especificamente na UNOESTE, Nise e Bertha compartilham a experiência de lecionar nos cursos de Saúde e Bem-Estar.

A sul-mato-grossense Nise nasceu em 1982 e seus pais mudaram-se para uma cidade próxima a Presidente Prudente quando ela ainda era criança e foi ali onde concluiu a Educação Básica. Fez graduação em Psicologia em uma universidade pública de Assis (SP) e conta que sempre gostou da área de psicologia social. Quando questionada das motivações que a levaram escolher o curso e o trabalho docente, ela respondeu:

[...] eu sempre gostei muito de falar, de explicar, ensinar, essa coisa da troca, do diálogo [...]. Não teve um momento, acho que as coisas foram se construindo, assim como a psicologia não foi assim “nossa, sempre quis ser psicóloga”, as coisas foram fazendo sentido e eu fui andando por ali. Da mesma forma ser professora [...]. **Eu vi que gostava demais de ser professora e eu sou muito feliz, gosto muito de ser psicóloga, mas não faz sentido para mim, ser uma e não ser a outra [...].** (Entrevista com Nise)

Diferente de Carolina, para Nise se tornar docente tinha justamente a ver com o fato de gostar de falar. Deste modo, é importante considerar que são diferentes gerações de mulheres, que vivenciaram distintos momentos da luta feminista e, portanto, oportunidades no mercado de trabalho. Outro ponto que difere das entrevistadas anteriores é que a formação de Nise é tanto em licenciatura, quanto bacharel, o que pode explicar sua percepção em relação a complementariedade da carreira docente e de psicóloga.

Foi ainda no mestrado que Nise teve sua primeira experiência como professora na Toledo Prudente por cerca de um ano. Após conclusão do mestrado, ela teve outra quase-experiência lecionando. Na época, Nise e o companheiro estavam à procura de emprego e ele conseguiu um primeiro no Mato Grosso do Sul (MS). Tendo em vista as condições materiais e a oportunidade de uma mudança, Nise foi a procura de dar aulas nas IES daquela região. Ela conta que havia conseguido emprego numa faculdade particular que ficava localizada próximo da cidade onde iria residir. A oferta da IES era que Nise desse aulas tanto no Ensino Médio e quanto no Superior, já que a instituição ofertava os dois níveis de ensino. Nestas condições, ela aceita a proposta e se casa. Nise relata que uma semana antes da mudança de fato, ela foi em uma reunião de planejamento na faculdade. Foi ali, no momento da apresentação dos docentes, que ela descobriu publicamente que a IES havia contratado outro professor para lecionar parte das aulas que haviam oferecido anteriormente a ela. Neste novo arranjo, a diminuição do número de disciplinas significava uma redução direta no seu salário, não pagando nem os custos da viagem entre os municípios. Nise conta o que falou para a diretora da IES quando saiu da reunião:

[...] a diretora saiu da reunião para conversar comigo e eu falei assim: que para mim, que isso é uma falta de ética. Como que vocês podem formar um profissional? E como instituição vocês podem

fazer isso que vocês fizeram comigo? **Eu montei todo o plano de ensino, eu montei toda a disciplina, eu tive que trabalhar as férias inteiras, e agora vocês falaram para mim isso?! Li todas as apostilas do ensino médio! É um desrespeito muito grande.** Realmente eu saí de lá e nunca mais pisei lá. [...] **Mas aí eu fiquei desempregada né, tinha casado, tinha mudado para lá e não tinha outra faculdade,** era aquela, só tinha ela mais perto assim [...]. (Entrevista com Nise).

O relato de Nise evidencia não só um desrespeito com uma profissional, também aponta para uma das lógicas que operam na exploração do trabalho dentro das IES privadas, quer dizer, a pouca ou nenhuma remuneração por atividades extra sala de aula, como a elaboração dos planos de ensino. Outro ponto tem a ver com a falta de estabilidade no emprego, sobretudo, quando se trata da rede privada de ensino – essa é uma realidade na carreira docente que exploraremos no item seguinte. Neste contexto, Nise foi trabalhar na área da psicologia organizacional no serviço público e em empresas privadas. Doze anos depois, ela retoma o projeto de cursar doutorado, retorna para a região de Presidente Prudente e consegue um emprego de docente na UNOESTE.

Por último, a prudentina Bertha é filha de professora da rede particular e sua trajetória na Educação Básica foi marcada estudar nos colégios particulares onde sua mãe trabalhava na condição de bolsista. Ela conta que seu objetivo após concluir o Ensino Médio era cursar Fisioterapia, para tanto, estudou por dois anos no Cursinho Pré-Vestibular Ideal, foi aprovada e ficou na lista de espera, mas não foi chamada. Com isso, ela se mudou para uma cidade no Sul do Brasil e seguiu os estudos em outro cursinho preparatório. Bertha relata que por incentivo da tia resolveu prestar o vestibular em uma universidade privada que havia na cidade, foi aprovada e, por sua colocação, conseguiu um desconto na mensalidade e uma bolsa de trabalho no xérox. Ela cursou Fisioterapia por um ano e meio nessa instituição e relata que “[...] eu já estava feliz lá sabe, mas assim, estava dispendioso, tava trabalhoso, sabe” (Entrevista com Bertha). Deste modo, ela conseguiu a transferência do curso para voltar a estudar em Presidente Prudente:

E aí eu vim, consegui, prestei, passei e voltei embora para casa, e **aqui eu me apaixonei pela pesquisa, me apaixonei pela instituição,** por toda a filosofia que a universidade pública nos permite e, principalmente, pela pesquisa. Então, **eu comecei a iniciação científica e já tinha vontade de ser professora de**

nível superior, só que eu queria muito ser clínica também [...]
(Entrevista com Bertha).

Após concluir a graduação, com o dilema entre a docência e a atuação clínica, Bertha fez primeiro aprimoramento profissional e depois ingressou no Mestrado em Fisioterapia. Ao finalizar o Mestrado, ela conta que por não ter doutorado na sua área em Presidente Prudente, teve que continuar sua formação em uma faculdade pública na região metropolitana de São Paulo. Como a condição para obter uma bolsa de estudos era mudar-se de cidade, ela optou em continuar morando em Presidente Prudente, pois já fazia atendimentos como fisioterapeuta, trabalhava como docente no curso de Educação Física na UNIESP e era professora substituta na UNESP. No último ano do doutorado ela saiu da UNIESP e depois da defesa da tese de doutorado começou a dar aulas na UNOESTE. Ao ser questionada das motivações para escolher a carreira docente ela relata:

[...] eu tenho muito orgulho da minha formação e de tudo aquilo que eu fui atrás de pesquisar e tudo mais. Me dá muita felicidade, talvez até mais felicidade do que atuar, eu conseguir passar isso para um aluno e tentar incentivar um aluno a ser como eu fui, **porque a busca pelo conhecimento, a busca pelo melhor atendimento que eu posso promover ao meu paciente, é o que me dá felicidade. E poder ter a oportunidade de dizer para o meu aluno e saber que meu aluno vai replicar isso lá fora é fantástico** para mim, entendeu? Então é por isso que eu virei professora. (Entrevista com Bertha).

A trajetória de Bertha evidencia a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho, seja na área clínica ou na docência. Além disso, outra característica importante em sua formação acadêmica foi que ela transitou bastante entre IES públicas e privadas, seja enquanto estudante ou como professora. Sua experiência nestes lugares demonstra algumas das diferenças entre as universidades públicas e privadas no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão.

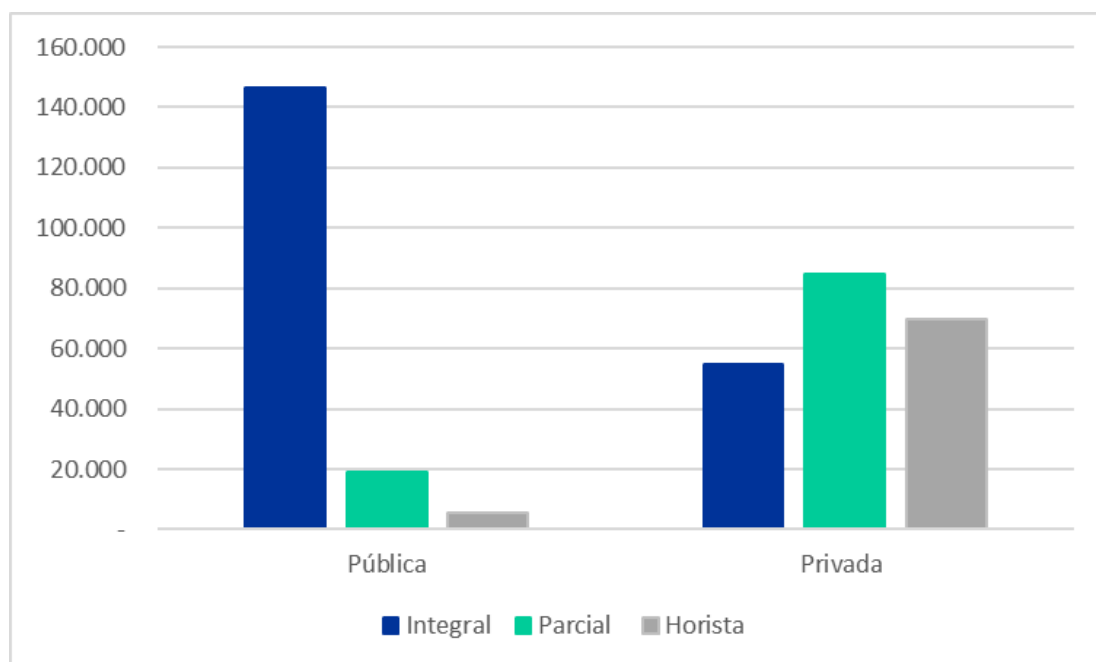
3.1.1. Ensino Superior privado: intensificação do trabalho docente e a divisão sexual do trabalho

É preciso posicionar em quais condições se realiza o trabalho docente nas universidades, faculdades e centros universitários particulares localizados em Presidente Prudente. Quando tratamos desses lugares, estamos falando de empresas educacionais que têm por objetivo final o lucro que só se dá pela extração da mais-valia das trabalhadoras(es) da educação. Junto disso, as IES funcionam a partir de uma lógica patriarcal-masculina, o que significa formas de exploração e opressão dos corpos femininos, mas também de contestação e resistências.

Começemos pelo regime de trabalho das(os) docentes nessas IES. Diferente das instituições públicas, nas IES privadas o regime de contratação dos(as) professores(as) não acontece por meio de concurso público, mas sim por um processo seletivo, como indicamos anteriormente nos relatos das nossas entrevistadas. Existem três modalidades de regime de trabalho: a) *integral*, que compreende a prestação de 40 horas semanais de trabalho na mesma IES, sendo que 20 horas semanais são reservadas para os estudos, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação; b) *parcial*, em que o docente atua 12 horas semanais, ou mais, na mesma instituição e são reservadas 25% deste tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação dos estudantes e; c) *horista*, onde se é contratado pela IES exclusivamente para ministrar aulas, independente da carga horária, ou quando a(o) docente não se enquadra nos regimes de trabalho definidos anteriormente.

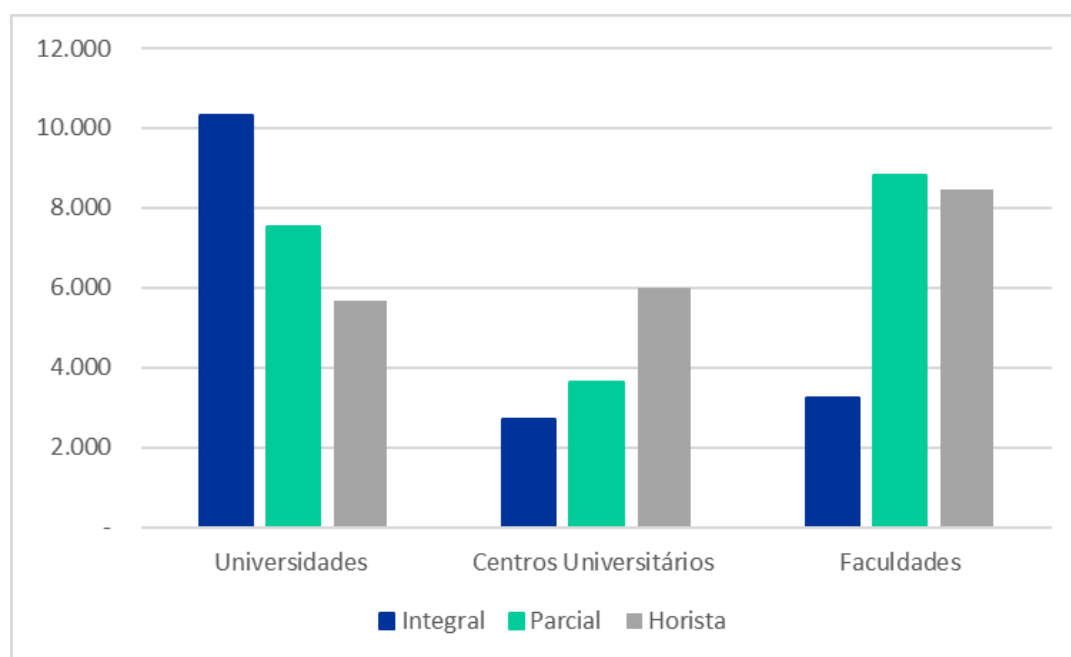
Como o Gráfico 27 indica, no Brasil são nas universidades públicas onde se tem a maior parte dos docentes em regime de trabalho integral, enquanto nas IES privadas se tem o registro maior das outras modalidades de contratação. Quando observamos o regime de emprego nas IES do setor privado localizadas no estado de São Paulo, verificamos que nas universidades a maior parte dos docentes também são contratados em regime de trabalho integral, já nos centros universitários se destaca a contratação como horista, enquanto nas faculdades a maioria dos docentes atua em regime parcial e horista (Gráfico 28). Como demonstramos no capítulo 2, é preciso considerar que para cada tipo de IES, em especial universidades e centros universitários, é exigido um percentual mínimo de docentes em regime de contratação integral.

Gráfico 27 – Regime de trabalho docente nas IES no Brasil



Fonte: Censo do Ensino Superior, 2017

Gráfico 28 – Regime de trabalho docente nas IES privadas no estado de São Paulo



Fonte: Censo do Ensino Superior, 2017

Dito isso, as trajetórias das docentes que entrevistamos indicam que a quantidade de horas/aula e, por consequência, o regime de contratação variam significativamente conforme o tempo trabalhado na IES. Bertha conta que foi depois de ter saído da universidade em que trabalhava como professora substituta que ela

foi aumentando a quantidade de aulas que dava na UNOESTE. Em 2019, ano da nossa conversa, Bertha tinha 44 horas semanais o que caracterizava regime de contratação integral. Ela relata que para chegar nessa carga horária foi necessário somar as aulas que dava em três cursos de graduação com o trabalho na pós-graduação, entretanto, Bertha alerta que isso não é fixo:

[...] Por que lá tem turma, então tem aula para o professor, não tem turma? Não tem aula! [...]. Então eu falo que **eu tenho salário de 6 em 6 meses, porque eu não tenho segurança alguma de que eu tenho aquele teto financeiro por mês.** [...] Semestre que vem se não abrir a minha turma, eu não vou ter aula e se eu vou ser realocada para alguma outra turma isso depende da minha convivência com o coordenador, tá? **[...] a gente tem salário a cada 6 meses, eu sei que eu tenho 44 horas hoje até dezembro, janeiro quando tudo virar a gente não sabe [...].** (Entrevista com Bertha).

A fala de Bertha demonstra que a instabilidade no emprego é uma realidade vivenciada pelos docentes do ensino superior privado, que se agrava ainda mais com o fato da UNOESTE definir e distribuir a quantidade de aulas que cada professor(a) dará por semestre e isso tem um impacto direto no salário. Além disso, Bertha conta que com a redução do número de estudantes devido aos cortes em programas como FIES e Prouni, a tática utilizada pela UNOESTE foi a unificação de turmas e a demissão de professores(as):

[...] Com a queda da entrada de alunos [...] eu perdi muita aula na graduação porque não abriu turma e pelo fato de não abrir turma, eles tão fazendo a unificação dos primeiros termos [...] sem planejamento de conteúdo, professor, sem nada, eles simplesmente estão unindo as turmas para juntar uma turma de 60 e por um professor só. Não é uma busca por qualidade de ensino, porque assim, é uma empresa, e uma empresa visa lucro, então eles querem diminuir os custos o máximo possível e dividir os preços entre os funcionários, então a gente fica sem aula. Antes com o PROUNI e o FIES nós tínhamos uma turma de 60 para cada professor, **e aí os outros professores ficaram sem aula**, e como que foi definido isso? (Entrevista com Bertha).

Mesmo trabalhando por hora/aula, a gestão da universidade tem total autonomia para aumentar ou diminuir o tamanho das turmas sem consultar a comunidade acadêmica. Essa relação é uma das principais formas das IES privadas explorarem o trabalho docente e aumentar sua taxa de lucro. De modo semelhante, Laudelina relata que na Toledo os cortes no financiamento estudantil também

impactaram no número de estudantes matriculados, sobretudo, no curso de Serviço Social:

[...] O curso que eu tava dando aula de Serviço Social ele começou a ter dificuldades, em razão dos desmontes e toda essa mudança de governo, desde o governo golpista até o atual, começou a incidir sobre educação né, sobre financiamento, Fies, etc. Por que **o curso de Serviço Social ele se diferencia dos demais, é uma classe econômica mais baixa, de pessoas que trabalham, nem sempre conseguem pagar**, se manter e pagar uma faculdade particular, o preço não é muito barato, então culminou que o número de alunos começou a cair depois que houve esse corte imenso [...] e começou diminuir muito o número de alunos. [...] Esse ano eles não abriram turma, consequentemente se não tem turma não tem professor. **Então eles chamaram vários professores e fizeram a proposta pra gente de dobrar a carga horária e também a possibilidade de transformar a partir do ano que vem em ensino a distância. E aqueles professores que não aceitam a proposta, como foi meu caso, foram todos demitidos, acho que foram cinco ou seis.** Não aceitei dobrar a minha carga horária porque eu tenho esse outro trabalho aqui [...] sou Assistente Social aqui e tava fazendo doutorado e tava ficando muito cansativo pra mim e eu acabei que não aceitei e eu e meus outros colegas fomos demitidos. (Entrevista com Laudelina).

Como dissemos, Prouni e FIES foram programas que nas últimas décadas aumentaram expressivamente a quantidade de estudantes trabalhadores(as) nas instituições de ensino superior no país. O relato de Laudelina chama atenção para a origem de classe das alunas do curso de Serviço Social em que os cortes na educação impactaram profundamente. Junto disso, é importante destacar que diferente da UNOESTE e UNIESP, a Toledo não aderiu ao PROUNI, assim, com a redução do número de estudantes, a instituição optou por fechar o curso ou então transformá-lo em ensino à distância, comprometendo o regime de trabalho dos docentes e a qualidade de ensino. Como Laudelina conciliava o outro emprego com as aulas e o doutorado, ela tinha consciência que isso significaria uma maior intensificação do seu trabalho e decidiu sair da Toledo.

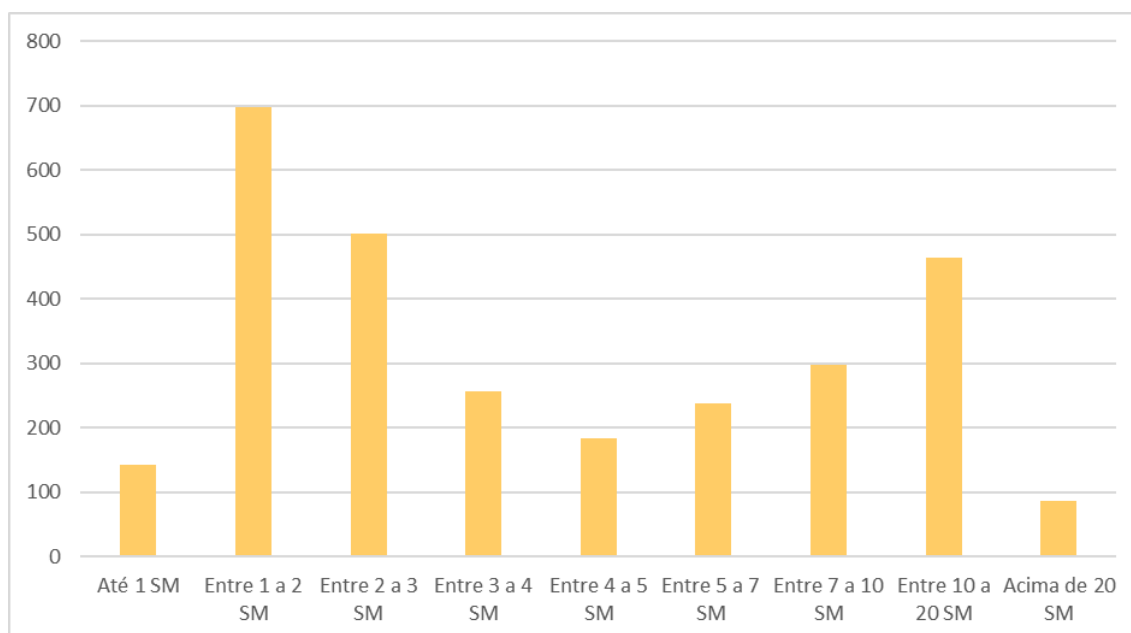
Os dados do Censo do Ensino Superior de 2017 indicam que a relação de matrículas dos cursos de graduação presenciais por função docente é maior nas IES particulares. No Brasil, enquanto essa proporção nas IES públicas é de 11 estudantes para 1 docente, no setor empresarial da educação são 22 estudantes para cada docente, quer dizer, o dobro. No estado de São Paulo essa proporção é ainda maior nas IES privadas, sendo 24,2 estudantes matriculados para cada 1 docente.

A diminuição do número de turmas com o aumento de estudantes por sala culmina em dois processos complementares: a intensificação do trabalho e o aumento das taxas de lucro do setor empresarial da educação. Por um lado, a redução do número de turmas pode significar para um conjunto de docentes a redução da quantidade de horas/aula ou até mesmo a demissão. Com isso, os(as) docentes que continuam contratados são forçados a trabalhar mais e atender mais alunos(as), ao passo que as IES privadas reduzem custos, não aumentam os salários e ampliam a extração de mais-valia. Tal fato se confirma no relato de Bertha:

[...] Por que assim [...] eles simplesmente unificaram [...] 160 alunos, **dividiram esses 160 alunos em 3 salas unificadas**, isso no início do ano, e simplesmente falaram “**ó, nós temos 20 professores, precisamos só de 3, os outros 20 ficaram sem aulas**”. [...] Só que esses 3 não estão dando aula agora nesse novo semestre que abriu, porque são matérias básicas e só tem uma sala unificada agora, não tem aluno porque inchou de professor por conta da necessidade de atender os alunos do PROUNI e FIES, **então antigamente que tinha uma sala de 20, de repente começou a ter 2 de 80**. [...] Eu tenho amigos professores que ficam com 12 horas aulas, eles ganham 1.500 reais. Como que eles pagam aluguel, comem, mantém família? 1500, 1600, que seja 1800 reais, como que um professor de nível superior ganha 1800 reais? **Aí as pessoas falam “ah, mas ele ganha por 12 horas”, tá, mas eles não fazem outra coisa da vida, ele é professor, ele tem pesquisa dentro da universidade, ele tem uma história de 8 anos dentro da universidade e de repente o salário dele caiu pela metade**. E você acha que isso tem aviso prévio num semestre para o outro? [...]. (Entrevista com Bertha).

Além disso, o relato de Bertha demonstra que o fato dos(as) docentes terem formação no ensino superior, sobretudo quando tratamos das mulheres, não quer dizer, necessariamente, que estas(es) tenham salários elevados, o que evidencia a precarização do regime de trabalho docente nas IES privadas. O Gráfico 29 que trata da renda média dos docentes no ensino superior em Presidente Prudente indica que mais da metade, ou seja, 55,7% dos(as) professores(as), recebem entre 1 a 4 salários mínimos, destacando-se que a maior parte está na faixa de 1 a 2 salários mínimos. Embora essas informações não estejam desagregadas por categoria administrativa em que esses docentes trabalham, de modo geral, são nas IES públicas onde se registram os maiores salários, tendo em vista o regime de contratação destas, conforme indicamos anteriormente.

Gráfico 29 – Renda média das(os) docentes no Ensino Superior em Presidente Prudente



Fonte: Rais, 2017

Laudelina narra que na sua experiência como docente na UNIESP em 2008 houve problemas em relação à questão salarial:

[...] O curso era recém criado, a coordenadora na época tinha sido minha professora, ela me convidou e eu aceitei, fui dar aula lá, foi uma experiência muito bacana, **mas a faculdade tinha alguns problemas né, questão de atraso de salário**, enfim, eles tinham vários problemas, até porque **era um grupo novo, criaram vários cursos, muita desorganização**. E acabou que eu dei um ano de aula lá, e aí a Toledo me chamou pra dar aula lá... (Entrevista com Laudelina).

A situação é mais estarrecedora quando ouvimos nos relatos em nossas entrevistas não gravadas, porém registradas em caderno de campo, que era prática recorrente, por parte da UNIESP, o atraso dos salários. E não para por aí, com as mudanças ocorridas a partir da aprovação da reforma trabalhista em 2017 a UNIESP pôde operar 40 demissões de docentes sem pagar pelo fundo de garantia nos acertos, conforme relatou o SINTEE-PP. Além disso, houve denúncias de fraude nos contratos do FIES, o que levou à prisão em 2019 dos donos da universidade⁶⁰. Bertha

⁶⁰ <http://fepesp.org.br/noticia/fabrica-de-diplomas-pf-prende-dono-da-uniesp-universidade-brasil-por-fraude/> <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2020/06/03/justica-federal-bloqueia-r-2-bi-de-diretores-da-uniesp-por-fraudes-no-fies.htm>

também já deu aulas na UNIESP e relata a falta de infraestrutura necessária para o curso de Educação Física:

[...] dava aula na UNIESP, de 2011 até 2013, na faculdade de Educação Física aqui em Prudente. E foi assim, eu dava aula de anatomia e fisiologia humana [...] a UNIESP não tem laboratório, o que tem são peças de resina que assim, são super... ah, são super simples, a estrutura é uma pena, porque a estrutura é muito ruim [...]. (Entrevista com Bertha).

Bertha ao comparar as condições de trabalho e infraestrutura entre a UNIESP e a UNOESTE, afirma que foi nesta última onde encontrou um laboratório “[...] com uma quantidade de peças fantástica” (Entrevista com Bertha). Isso não invalida sua narrativa no que se refere ao trabalho intenso e os problemas salariais nesta mesma universidade privada. Do ponto de vista do trabalho na pesquisa, é importante situar que, diferente da Toledo e UNIESP, a UNOESTE – por ser uma universidade – é obrigada a desenvolver ensino, pesquisa e extensão. Junto disso, destaca-se que são os cursos da área da saúde, sobretudo medicina, em que a mensalidade custa cerca de 10.000 reais, que conferem a UNOESTE a possibilidade de investir nos seus laboratórios. Entretanto, a intensificação do trabalho se revela até mesmo para criação e manutenção dos laboratórios, como narra Bertha:

[...] Eu entendo que a gestão deles muitas vezes é injusta com o professor lá na frente, é desleal, não tá compromissada com a qualidade de ensino, na qualidade de pesquisa, porque lá em cima eles não estão preocupados com isso, eles não querem investir na pós-graduação, eles não vão investir, entendeu? Olha só o que eles viraram para nós e falaram: **“você quer um laboratório de análises clínicas? Ótimo, então o que você vai dar em troca? 5 publicações A1, você vai dar o conceito 4 na CAPES? Você vai abrir o doutorado?”**. Daí eu falo, gente, é porque eles não entendem como que as coisas funcionam, “tudo bem a gente vai dar o negócio, mas você vai dar em troca disso?” **Você acha que isso é tipo de gestão? De ensino? As coisas não funcionam dessa maneira [...].** (Entrevista com Bertha).

Deste modo, a criação do laboratório é negociada por meio de cobranças para que os docentes intensifiquem sua produção acadêmica. Todavia, Bertha denuncia a falta de condições fornecidas pela UNOESTE para desenvolver pesquisas com qualidade e publicar em revistas de alto impacto. Ela conta que a universidade disponibiliza apenas 12 bolsas de iniciação científica com um limite de até R\$ 999,00 para construir o trabalho:

[...]a gente sabe o quanto é difícil publicar, ainda mais na área da medicina [...] você tem que publicar numa revista que tem impacto acima de 5! [...]. [Tem] um incentivo interno, só que a gente tem que pegar uma pós-graduação e uma graduação num trabalho só até 999 reais e **como que eu vou produzir algo número 1, sendo que só tem 999 reais? Não dá! É muito pouco**, então assim, a gente tem que ter muita criatividade, **temos que produzir muito mais** [...]. (Entrevista com Bertha).

Neste sentido, além da precarização do regime de trabalho percebe-se que este tem se tornado ainda mais intenso, pelas cobranças na produtividade acadêmica. Se levarmos em consideração que a UNOESTE possui mais de 16 mil estudantes, com 83 cursos que estão divididos em 7 grandes áreas do conhecimento, verifica-se que a quantidade de bolsas é muito aquém do esperado para o desenvolvimento de pesquisas. Assim, a demanda por publicações tem implicações de acordo com a área do conhecimento em que a pesquisa é desenvolvida. Bertha relata o parco incentivo da UNOESTE quando o assunto são publicações que precisam ser financiadas:

[...] eles não incentivam, por exemplo, “ah, você vai mandar um artigo?” vai, eles incentivam só fomento externo, mas a gente sabe o quanto que é difícil fomento externo. E aí, por exemplo, mas, enfim, **a gente reclama né, porque é difícil mesmo, daí você pega lá o Britain Journal é 9.000 reais um artigo lá, pelamor de Deus!** Aí ele vira para você e fala para tentar um desconto, aí você tenta um desconto de 20%. Aí a universidade fala que vai [...] te dar 50%, não do valor total, você não tem 50% mais os 20 não, ela vai te dar no máximo 50% dos 80% que você tem que pagar. [...] **E por que isso? Porque o artigo é benefício do professor, é o seu currículo, “ah não, mas agrega valor ao programa”, mas também agrega no seu currículo** [...]. (Entrevista com Bertha).

Percebemos que além de o investimento na pesquisa estar relacionado ao retorno financeiro para o setor empresarial da educação superior, muitos docentes se veem obrigados a pagar taxas para publicar seus trabalhos científicos. Além disso, a intensa rotatividade de docentes faz com que a UNOESTE não incentive tais publicações, pois entende que estas serão benefícios individuais para o docente que, se porventura deixar a instituição, não serão contabilizadas nas avaliações em que a mesma está submetida. Bertha narra que a pesquisa dá muito trabalho e pouco agrega em melhorias salariais:

[...] Então assim, a UNOESTE não é uma das piores universidades, [...] mas tem a estrutura de qualquer outra universidade particular, é uma empresa, que é feita uma mal ge... (gaguejando) uma gestão ruim, não é uma gestão em prol da educação, não tô falando que todas as universidades... mas assim todos que eu conheci né, todas que eu tenho contato de amigos que trabalham dentro de outras instituições tem essa mesma característica, **o professor dá muita aula mesmo tendo pesquisa e ele só tem salário porque ele dá aula, pesquisa não rende nada** [...]. Além disso, **eu preciso nesse quadriênio alcançar 160 pontos de publicação, se eu não tiver, eu perco minhas horas do mestrado**, independente se eu tenho aluno ou não, e **a gente sabe o quanto é difícil publicar** [...]. (Entrevista com Bertha).

Tudo isso corrobora para a intensificação do trabalho docente. Assim, a sensação iminente da perda da quantidade de aulas e até mesmo do emprego é o que condiciona as extensas jornadas de trabalho e o ritmo acelerado de produtividade acadêmica, sem que isso se reverta em melhores ganhos salariais. Estas condições de trabalho são percebidas criticamente pelas docentes entrevistadas:

[...] Então eu tô tentando sobreviver, né, tentando encontrar bons alunos, dou aula na pós-graduação, então assim, tem muito conflito de interesse, muita vaidade, como existe na universidade pública também, mas **na universidade particular é mais tenso porque você pode perder seu emprego, você pode perder seu salário de um semestre pro outro**, se você não atingir o quadriênio, você tá fora, e assim, **sem aviso prévio, entendeu?** Eles não têm compromisso nenhum em te manter. E tipo, [...] **eu vou tirar 10 horas sua, vou tirar 5, entendeu? A penalidade vem no bolso, entendeu? Você tem que ser produtivo, você tem que atingir e ponto. Então, eu trabalho muito** [...]. Eu amo muito a área clínica da fisioterapia, até hoje, **se eu não precisasse produzir tanto, se eu não estivesse tão atrasada na minha produção científica e que eu preciso manter essas 20 horas porque é metade do meu salário hoje, eu ainda estaria fazendo a clínica** [...]. Então o volume de trabalho é muito grande, **eu trabalho das 7h30 da manhã às 22h30 da noite todos os dias**. (Entrevista com Bertha).

[...] **a Instituição Privada ela se diferencia da Instituição Pública porque ela é uma empresa**. Ela se preocupa muito com a questão de divulgação do nome da instituição, todos os eventos que se promoviam, eles tinham muito essa questão do marketing, de divulgar, de tirar foto, porque isso promove o nome da instituição, eles têm essa preocupação. [...] **a Universidade Privada, você é um funcionário, tem regras, tem de cumprir seus horários, se você cumprir as regras você não tem problema**. (Entrevista com Laudelina).

Dito isso, os aspectos que permeiam as condições de trabalho, como a exigência por produtividade, intensificação e precarização da docência, são fundamentais, mas não são suficientes para explicar as dificuldades enfrentadas pelas mulheres nas instituições de ensino superior privado, seu lugar de trabalho. Como afirma Saffioti (2015), a exploração econômica do trabalho feminino é realizada ao mesmo tempo em que se tiram vantagens das discriminações que pesam sob as mulheres e do preconceito racial. Em consequência, exploração e dominação são dois aspectos de uma mesma contradição, daí a metáfora do nó para dar conta da realidade imbricada do patriarcado-capitalismo-racismo. Nas palavras de Saffioti (2015):

[...] quanto mais sofisticado o método de exploração praticado pelo capital, mais profundamente se vale da dominação de gênero de que as mulheres já eram, e continuam sendo, vítimas. [...] Não há, de um lado, a dominação patriarcal e, de outro, a exploração capitalista. Para começar, não existe um processo de dominação separado de outro de exploração. Por esta razão, usa-se, [...] a expressão dominação-exploração [...]. De rigor, não há dois processos, mas duas faces de um mesmo processo. (SAFFIOTI, 2015, p.138, 139).

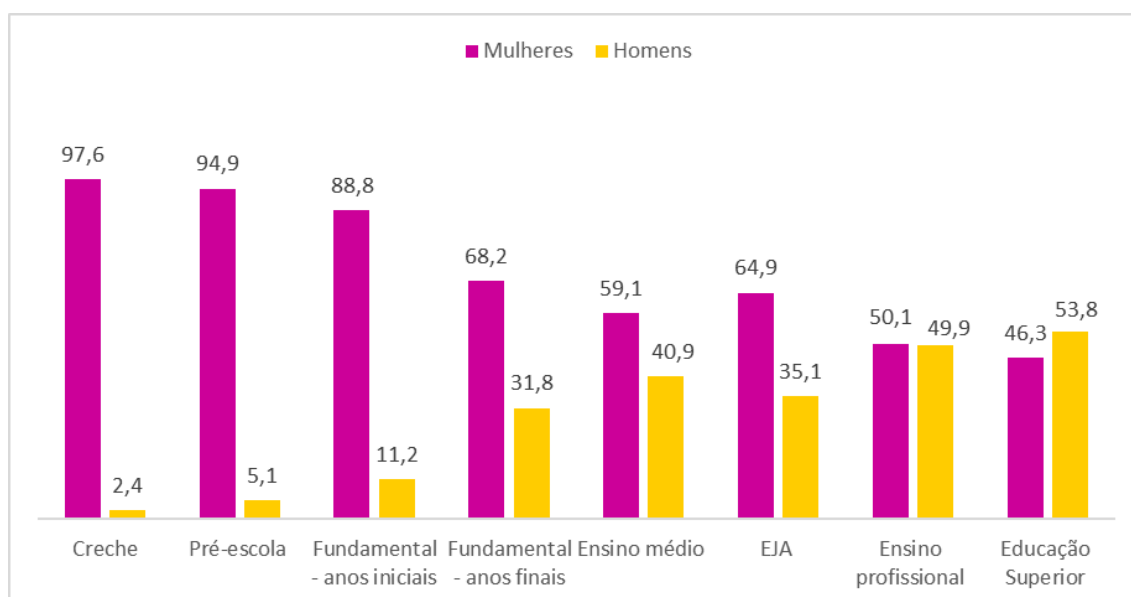
Conforme Federici (2017), na sociedade capitalista, a identidade de gênero se transformou num pilar específico das funções do trabalho, portanto, da divisão sexual do trabalho. Deste modo, o gênero não deriva apenas da dimensão cultural, mas também como uma particularidade das relações de classe e, no capitalismo, a feminilidade foi construída como uma função-trabalho. Assim, cria-se uma hierarquia entre o trabalho executado por homens e mulheres e atribui a este último funções e lugares com menor valor social sob justificativas machistas da inferioridade (física e social) das mulheres e dos arquétipos femininos (SAFFIOTI, 2013; KERGOAT, 1996; HIRATA, 1998).

Constata-se que a inserção das mulheres no trabalho docente foi acompanhada das relações patriarcais de gênero que se expressam na divisão sexual do trabalho e no machismo presente nas instituições de ensino superior, especialmente, no setor privado. Por isso, perceberemos que as desigualdades de gênero se imbricam nas relações de trabalho e se expressam desde a estrutura organizativa das IES até nos encontros cotidianos em que há a negociação e o conflito permanente dos corpos que produzem esse lugar.

De modo geral, quando olhamos a educação, em especial o trabalho docente, veremos que este pode ser considerado um trabalho feminino. Conforme as diversas pesquisas realizadas que buscaram traçar um perfil do profissional docente no Brasil, elas apontavam que a maioria dos professores, na realidade são *professoras* jovens, e, em sua maioria, brancas (FLEURI, 2015). Todavia, é importante compreendermos que a feminização da docência não ocorre em todos os níveis de ensino.

Conforme o Gráfico 30 expõe, a presença das mulheres na docência no Brasil é maior nas primeiras etapas de ensino e, ao passo que essa avança, a presença feminina diminui. Vejamos, na Educação Infantil (creche e pré-escola) as mulheres são absoluta maioria com 96,1% das professoras; no Ensino Fundamental, Médio e EJA elas também seguem sendo maior parte, contudo, destaca-se o crescimento da participação masculina – se nos anos iniciais do Fundamental eles são apenas 11,2%, esse número cresce para 31,8% nos anos finais desta etapa e chegam a 40,9% no Ensino Médio. É no Ensino Profissionalizante em que se tem uma proporção igual de homens e mulheres docentes. Na outra ponta, quando se verifica o Ensino Superior, é onde os homens ultrapassam as mulheres, sendo que eles representam 53,8% dos docentes e elas 46,3%.

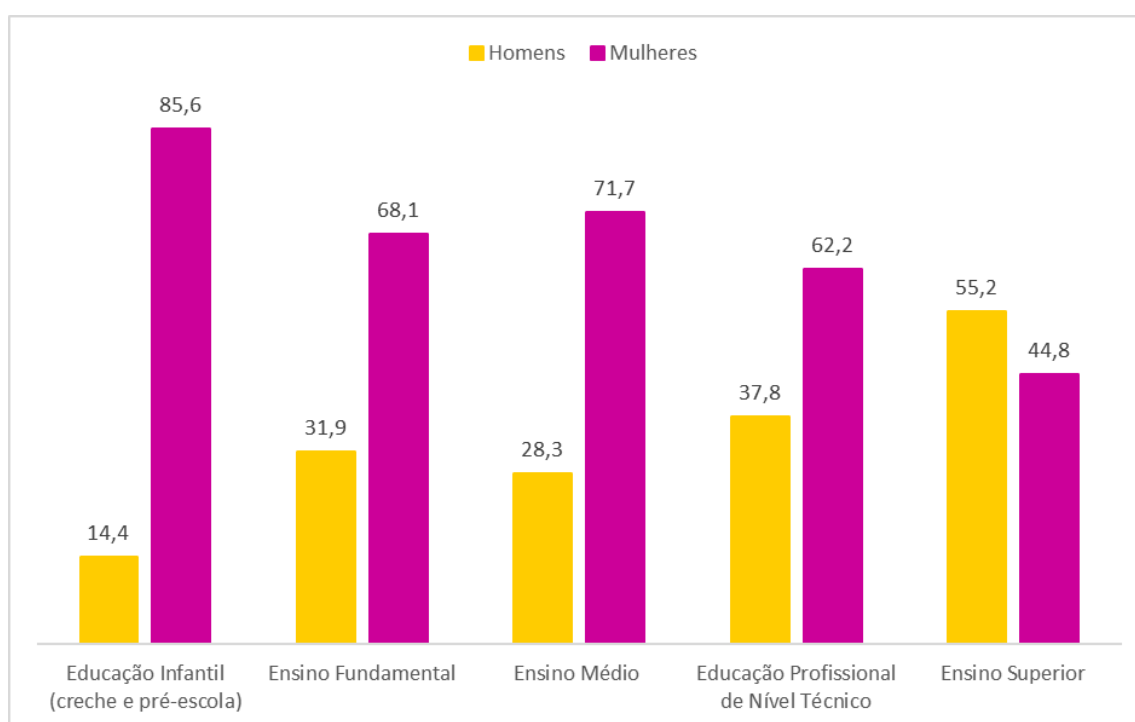
Gráfico 30 – Distribuição de docentes por gênero nas etapas de ensino no Brasil



Fonte: Censo Escolar e Censo do Ensino Superior, INEP, 2017.

Observamos que as diferenças de gênero nas estratificações de ensino no trabalho na educação ocorrem de modo semelhante quando analisamos as informações para o município de Presidente Prudente (SP). Como o Gráfico 31 indica, elas também são a maior parte do corpo docente da Educação Básica, ao passo que no Ensino Superior isso se inverte, sendo eles 55,2% dos trabalhadores e as mulheres 44,8%. Embora tenhamos observado anteriormente que a maior parte dos salários no ensino superior no município esteja na faixa entre 1 a 4 salários mínimos, ao compararmos estes números com o rendimento médio da Educação Básica, em que apenas 2,2% dos docentes recebem mais de 7 salários mínimos e a mão de obra é expressivamente feminina, percebe-se que é na Educação Superior, modalidade de ensino em que homens são maioria, onde cerca de 30% dos docentes recebem entre 7 à acima de 20 salários mínimos.

Gráfico 31 – Docentes por gênero nas etapas da educação em Presidente Prudente (SP)



Fonte: Rais, 2017

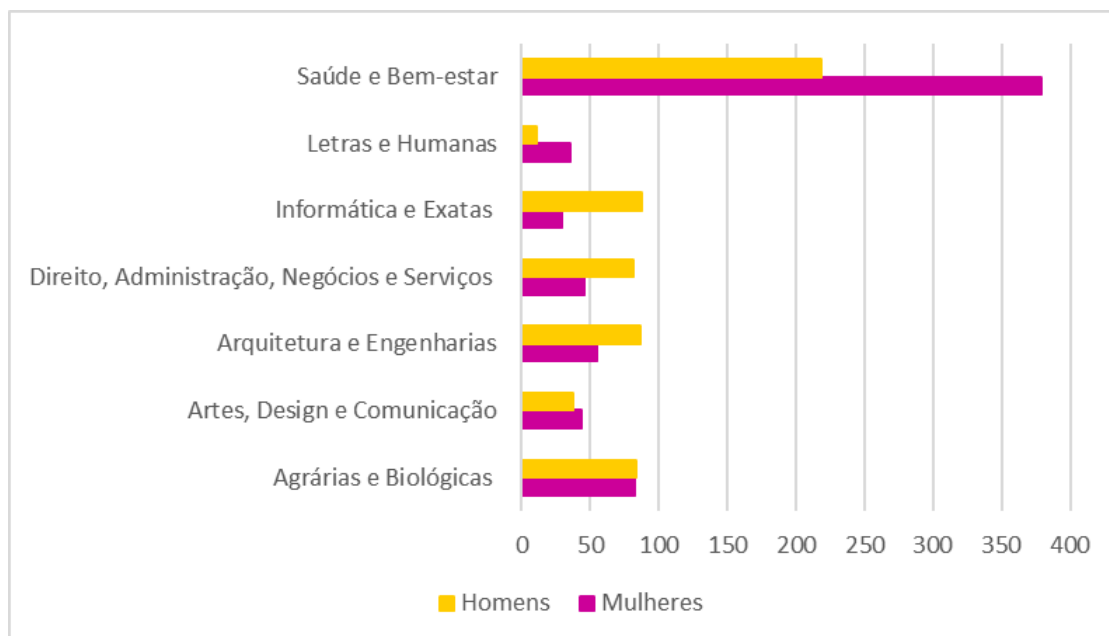
Enquanto às escolas, sobretudo, da Educação Infantil onde predominam os mais baixos salários, são lugares ocupados majoritariamente por professoras, nas instituições de ensino superior em que há parcela não desprezível de salários mais altos, os homens constituem maior parte do corpo docente. Ensinar, sobretudo,

quando se trata das crianças menores, era (e ainda é) considerado uma extensão das funções femininas na família com o cuidado com as crianças. Ao passo que os estudantes ficam mais velhos(as), quando a educação está mais “próxima” da ciência e que o trabalho docente ganha mais prestígio, menor é a presença das mulheres nesta atividade.

Quando voltamos nosso enfoque para o ensino superior, veremos que a forma da divisão sexual do trabalho muda, mas sua lógica e princípios organizativos permanecem os mesmos. O número de docentes que trabalhavam no ensino superior no município de Presidente Prudente no ano de 2017 foi de 2.936. Dentre estes, a maior parte eram homens, com 1.621, ao passo que havia 1.315 docentes mulheres – dados semelhantes ao cenário nacional, em que 54% são professores e 46% professoras (INEP, 2017). Esse percentual também é semelhante quando observamos as categorias administrativas das IES, sendo que as mulheres representam 46% do corpo docente no setor privado e 45% nas instituições públicas, enquanto os homens somam, respectivamente, 54% e 55% (INEP, 2017). E essa tendência se reforça quando analisamos os dados da Toledo. Em 2017, o centro universitário tinha 300 funcionários(as) e, dentre estes, havia 114 docentes. A maioria era constituída por homens, sendo 83 professores e apenas 31 professoras. Nos cargos de gestão a presença feminina era menor, sendo 10 mulheres e 17 homens.

Além disso, como indicamos no segundo capítulo, a distribuição de homens e mulheres no ensino superior por curso e área do conhecimento é acompanhada por estereótipos de gênero, seja no ponto de vista dos(as) estudantes quanto dos(as) professores(as). Ao verificarmos o corpo docente da UNOESTE, a presença das mulheres é maior nas áreas da Saúde e Bem-estar; Letras e Humanas; e Arte, *Design* e Comunicação, enquanto os homens se destacam nos cursos das áreas de Informática e Exatas; Direito, Administração, Negócios e Serviços; e Arquitetura e Engenharias (Gráfico 32).

Gráfico 32 – Corpo docente da UNOESTE por gênero e área dos cursos de graduação



Fonte: <https://www.unoeste.br/graduacao>, acesso em julho de 2020.

Se observarmos os dados da PNAD sobre a distribuição dos(as) trabalhadores(as) por ocupações segundo o gênero notaremos que as mulheres têm se concentrado em determinadas atividades. Se tomarmos como referência o ano de 2015, veremos que são nas atividades de educação, saúde e serviços sociais onde se concentra a maior parte das ocupações femininas com 19,4%. O segundo setor onde a presença das mulheres foi significativa é no de comércio e reparações com 17,5%; os serviços domésticos estavam na terceira colocação, com 14,2% de mulheres ocupadas nessa atividade. Enquanto a maior parte dos homens estavam ocupados no setor de comércio e reparação (18,7%), seguido da atividade agrícola (17,4%) e na construção (15,1%) (LEITE, 2017).

Tais informações reforçam o fato de que a inserção das mulheres no mercado de trabalho é associada, em grande parte, aos estereótipos de gênero. Portanto, é absolutamente necessária a discussão sobre a divisão sexual do trabalho e das desigualdades de gênero que são reforçadas no mercado de trabalho. Laudelina, ao comentar criticamente sobre uma campanha publicitária da Toledo, que reforçava o curso de Serviço Social como uma profissão de perfil feminino, explicita essa discussão:

[...] [a] campanha que eles fizeram de divulgação dos cursos, de todas as faculdades e **todo corpo docente do Serviço Social não gostou**, criticou, não gostou da campanha porque era assim, **“ah se você consola sua amiga quando ela perdeu um namorado”, alguma coisa nesse sentido, “Você tem, perfil para fazer Serviço Social”. Então nós não gostamos, nós criticamos, mas nada mudou**, porque isso foi uma decisão do *marketing*, a diretora do *marketing* fazia parte da família dona da instituição [...]. (Entrevista com Laudelina).

Se percebe que a própria instituição criou uma campanha reforçando o trabalho de Assistente Social como de perfil feminino. Mais do que isso, o *marketing* criado construía uma imagem com valores referenciados em noções machistas do que é ser mulher e assistente social, portanto, uma concepção deturpada e que se ampara e naturaliza as desigualdades de gênero presentes na sociedade e no mercado de trabalho. Nas palavras de Laudelina:

[...] **tem uma interiorização na sociedade da nossa profissão**, tem uma questão histórica que explica isso, a questão da forma como a política de Assistência Social foi entendida historicamente, então o Serviço Social tem uma história vinculada a questão da igreja, questão da religião, **é uma profissão eminentemente feminina, então já carrega também todos os preconceitos, os pré-conceitos que a sociedade impôs para as mulheres**. E tem essa ideia de **as pessoas não sabe muito bem o que é ser Assistente Social, eles acham que a gente estudou para dar cesta básica, né, não sabe que a gente faz análise crítica da sociedade**, da situação, das políticas públicas. (Entrevista com Laudelina).

Na atuação profissional os aspectos de uma sociedade patriarcal e machista também se expressam claramente. Isso vale para o trabalho docente como para o exercício da profissão de assistente social. Beatriz que foi da primeira turma de Serviço Social na Toledo relata o enfrentamento delas em ocupar, nas suas palavras, uma “faculdade de homens”:

[...] de repente chega Serviço Social que era só... que tinha 90% mulheres! **Então foi um confronto muito grande. Já fomos proibidas desde o começo de usar mini-saia, a gente começou a fazer atos e protestos lá dentro** (aclamações e risadas). **Não podia usar nem saia e nem decote e nem a barriga de fora. Proibiram. Aí a gente foi durante um mês, todo dia, seis horas da tarde a gente entrava, toda de preto, com vela na mão e ficava correndo** (risadas) **passando nos corredores da Toledo, e eles odiavam isso né** [...]. Fora todo o preconceito que o Serviço Social **tinha por ser um curso de mulher [...] de uma origem diferente da que eles estavam acostumados [...] o Serviço Social**

quebrou isso, tinham muitos negros, tinha um pessoal assim de outras *vibes* assim né. Então isso gerou muito preconceito, o tempo todo a gente era o patinho feio... [...] as reuniões que tinha entre todos os professores né, era muito diferente, tava aquele monte de homem tudo de terno e a gente (risadas) as “meninas do serviço social” [...] a nossa concepção de mundo, de sociedade, de homem e de mulher contrastava com o resto da turma lá, do Direito e tudo mais [...]. (Entrevista com Beatriz).

O controle da roupa que as estudantes deveriam usar na faculdade expressa bem como as relações patriarcais de gênero conformam nossas experiências dos lugares. O corpo feminino ao ocupar o ambiente acadêmico foi historicamente motivo de tensão, em que se negociam novos arranjos de feminilidade em contraponto a normatização masculina das IES. O relato de Beatriz expõe as formas de organização das mulheres para manifestar seu desacordo com as regras impostas sobre suas roupas e seus corpos. Laudelina também comenta da sua experiência enquanto mulher nos lugares em que trabalhou:

É claro que **essa questão do olhar do homem**, de sempre olhar pra gente, sobretudo uma mulher que tem uma aparência mais tradicional, de **olhar pra gente como um pedaço de carne né, ainda mais no meio jurídico, eu percebo muito isso, então tem essa diferenciação, isso as vezes é implícito, as vezes é explícito, mas dizer que não existe, existe sim! Em relação a autoridades, quando você se posiciona em uma audiência, quando você se posiciona uma reunião de rede**, sobretudo em um ambiente jurídico onde você tem uma hierarquia de chefia de promotor, **as pessoas acham que só ele tem voz, porque ele é autoridade, não te reconhecem enquanto autoridade**, e não é só do Serviço Social, **não só por ser mulher, mas é um ambiente eminentemente masculino**, então as vezes **algum comentário, algum gracejo, uma provocação, eu percebo isso, infelizmente isso é muito frequente**. (Entrevista com Laudelina).

Já os relatos de Nise e Bertha chamam atenção para outro aspecto de como o machismo se manifesta na universidade, quer dizer, a partir da relação entre docentes e estudantes:

[...] **então, eu já vivenciei algumas situações assim de *mansplaining*⁶¹ com aluno**, principalmente assim, aluno que já tem uma outra graduação, ou que tem alguma experiência profissional, e **você percebe que o aluno não tem uma bagagem teórica suficiente do assunto que você tá dando, mas ele tenta**

⁶¹ *Mansplaining* é um termo criado da junção das palavras em inglês *man* (homem) e *explain* (explicar). Ele é usado para descrever situações em que um homem tenta explicar algo para uma mulher, assumindo que ela não entenda nada do assunto. Como a narrativa de Nise bem demonstra.

achar uma série de rodeios para ele **explicar para você a sua teoria, aquilo que você tá falando**. Então já vivenciei, e já tive situações de o aluno tentar dominar a aula e eu ficar com ele até a aula acabar, e eu ficar com ele até esgotar, ficar até 22h40, provando que eu sei do que eu tô falando [...]. Então o ambiente universitário é um ambiente ainda hostil para a mulher como intelectual. [...] [a] mulher precisa mais vezes mostrar o quanto ela sabe, não parte do que você já sabe, você parte de uma ideia social de que **você precisa provar o que você já sabe**, você precisa sempre pôr na mesa, tem isso no geral, apesar de achar que mulheres em outros cursos vivem muito mais isso do que no meu. (Entrevista com Nise).

[...] por exemplo, a gente já ficou sabendo que dois professores, um professor, acho que um, ou dois... ah enfim, **a questão de abuso e de assédio sexual, isso existe, entre professores e alunos e um professor foi pego com a mão no seio da moça e foi mandado embora e, assim, professor de 40 anos de UNOESTE**. (Entrevista com Bertha).

Tais relatos evidenciam que é sob relações machistas que se conforma a divisão sexual do trabalho que, por sua vez, produz e é produto das relações de gênero que estabelecemos nos lugares. Embora estes lugares reproduzam relações de exploração e dominação de gênero, é preciso reconhecer que ocupá-los também é a representação de lutas históricas do movimento feminista.

3.1.2. Espaços domésticos: o trabalho invisível realizado pelas mulheres

A cisão entre espaço produtivo e reprodutivo sob o modo de produção capitalista significou uma atribuição diferente dos lugares em que mulheres e homens poderiam ocupar. No arranjo espacial verificamos que os espaços domésticos, a exemplo de nossas casas, estão separados dos espaços de trabalho, como no caso das universidades. Entretanto, por detrás desta fragmentação, veremos que esses espaços estão profundamente interligados. De acordo com Saffioti (2013):

[...] o equilíbrio da mulher não pode ser pensado exclusivamente como resultado do exercício de uma atividade ocupacional. Seu papel na família é a contrapartida necessária de suas funções profissionais, nas sociedades capitalistas. Sua força de trabalho ora se põe no mercado como mercadoria a ser trocada, ora se põe no lar enquanto mero valor de uso que, no entanto, guarda uma conexão com a determinação enquanto mercadoria da força de trabalho do chefe da família. Por tudo isso, e ainda pelos arquétipos

femininos que a sociedade constrói e alimenta, a adaptação da mulher às duas ordens de papéis que lhe cabe executar (se simultaneamente, de modo intermitente em grande parte dos casos) é tarefa complexa. (SAFFIOTI, 2013, p. 96).

A experiência das mulheres no trabalho docente só pode ser compreendida à medida que situamos as relações estabelecidas noutros lugares, quer dizer, na família e no trabalho doméstico que se realiza, por exemplo, em suas casas. A narrativa espacial de nossas entrevistadas demonstra uma série de obstáculos que dificultaram e atrasaram o percurso delas na carreira acadêmica e profissional, quando não determinou a desistência de certas funções. O peso da dupla jornada de trabalho é um dos elementos marcantes nas trajetórias das docentes no ensino superior, em especial, no setor privado. Quer dizer, somatizar as atividades da carreira profissional com o trabalho de cuidado e organização doméstica. A dupla jornada implica diretamente na trajetória de vida das mulheres trabalhadoras.

O percurso de Carolina vai evidenciar alguns dos desafios de articular a maternidade com a carreira profissional e a formação acadêmica. Ela já lecionava na Toledo Prudente e trabalhava como assistente social na prefeitura quando iniciou o curso de Especialização na área de Serviço Social em 1991. No ano seguinte ficou grávida do seu primeiro filho e narra como ele demandava sua atenção enquanto ela se dedicava ao trabalho final da Especialização: “[...] eu lembro de ter feito um trabalho da pós com o meu filho agarrado nos meus pés, queria atenção, ele tava engatinhando e a gente fazendo o trabalho...” (Entrevista com Carolina). Ela conseguiu concluir a pós em 1993, mas teve que abrir mão do seu trabalho na prefeitura. Cerca de um ano depois Carolina teve seu segundo filho e conta que ambos haviam sido “planejados” por ela e seu companheiro e relata que a vontade por prosseguir seus estudos se mantinha.

Foi neste contexto, com dois filhos ainda pequenos, que a docente e assistente social Carolina se desafiou a tentar o mestrado na área da Educação da Unesp em Marília (SP), já que não havia um programa de pós-graduação na sua área em Presidente Prudente naquela época. Depois de três meses que havia entrado no mestrado, Carolina descobriu que estava grávida de gêmeas e conta como a maternidade impactou profundamente nos seus projetos profissionais e acadêmicos:

Minhas filhas para meu segundo filho é 11 meses de diferença... então **já era difícil viajar pra fazer mestrado dando aula, com 2 filhos, mas eu fui, daí eu dei um tempo, precisei parar... grávida de gêmeos. Fui um semestre, aí fui só uma vez, adiei... aí eu voltei um ano e pouco depois... elas eram pequenininhas... tinham uns 8 meses** quando eu voltei [...]. **Daí o marido ficava em casa pra eu ir e eu ia.** [...] Eu fiz assim na loucura, não fiz as disciplinas que eu gostaria de fazer. **E aí meu orientador era de Bauru...** Aí via as crianças crescendo... foi difícil. Eu cheguei a escrever um capítulo e tava indo fazer orientação. **Tinha que fazer uma logística pra fazer orientação. Tinha que pegar esses 4 filhos, [...] minha ex-sogra morava [...] perto de Marília, [tinha que] ir lá, arrumar alguém pra ficar com as crianças, o marido junto, pra eu ir... fiz duas orientações, a terceira não dei conta, porque daí todo mundo... eu escrevi um capítulo, aí eu falei “ah, quer saber de uma coisa!? stop mestrado”.** E aí não voltei mais, as crianças foram crescendo e foi ficando difícil. (Entrevista com Carolina, acréscimo nosso).

No Brasil o direito a 120 dias de licença maternidade e estabilidade foi uma conquista do movimento feminista garantido na Constituição Federal de 1988 e garante a licença para aquelas com emprego formal, como é o caso da docência. Para as estudantes gestantes do ensino superior, o direito ao período de afastamento temporário foi implementado em 1975 e desde 2018 pode chegar até 60 dias⁶², sendo necessário realizar trabalhos, exercícios e provas em casa. O relato de Carolina demonstra uma realidade vivenciada por outras mulheres que se tornam mães durante o ensino superior e que, por vezes, se deparam com a inexistência de políticas e a falta de apoio institucional para permanecerem estudando.

Ressalta-se que os homens são estruturalmente liberados da tarefa de cuidado com os(as) filhos(as) e um dos aspectos disso é de que a licença paternidade para eles é de apenas seis dias, o que corrobora com a responsabilização das mulheres e para que se mantenha as desigualdades de gênero. O que prevalece como tendência é que a maioria dos homens deve investir seu tempo no mercado de trabalho, enquanto as mulheres se dividem entre o trabalho remunerado e, em grande parte, com o trabalho reprodutivo no espaço doméstico.

Para Carolina outra questão fundamental foi a mobilidade espacial, tendo em vista que para frequentar as disciplinas e realizar as orientações ela tinha que percorrer (ida-e-volta) cerca de 500km entre os municípios de Prudente-Marília-

⁶² Como funciona a licença-maternidade para estudantes? Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/como-funciona-a-licencamaternidade-para-estudantes>> Acesso em dezembro 2020.

Bauru. Todavia, como ela narra, o percurso tinha que contar com um desvio, afinal de contas: quem vai cuidar das crianças? A princípio, a “solução” encontrada por ela foi deixar os(as) filhos(as) na casa da sogra e contar com uma divisão de tarefas com o marido, mas infelizmente, Carolina não conseguiu prosseguir o mestrado naquele período. A partir da lógica capitalista-patriarcal da divisão sexual do trabalho, a questão da responsabilidade pelo cuidado com os filhos e vulneráveis se coloca como trabalho feminino e, por outro lado, isenta estruturalmente os homens destas tarefas reprodutivas.

Segundo Carolina, sua carreira profissional teve de acompanhar o crescimento dos seus filhos(as), tanto é que ela só retornou para o mestrado em outra universidade pública no final dos anos 90, quando eles(as) já estavam maiores. Mas, os obstáculos não param por aí, ela nos conta do preconceito que teve de enfrentar para que as responsabilidades com o cuidado das crianças não determinassem seu afastamento total do trabalho:

Quando eu me casei minha sogra falou “não, mais você não pode trabalhar tanto, tem que ficar mais em casa” e eu fui trabalhar mais ainda, fui pegar mais aulas, mas o meu ex-marido não tinha essa questão muito, pelo contrário, ele até gostava, mas também não me defendia né, ele teve uma formação mais machista, coisa e tal... Depois que eu tive mais filhos, minha sogra e minhas cunhadas todas vieram pra cima de mim, porque tinha acabado de passar no mestrado e fiquei grávida “você vai largar isso!”. Como eu não larguei, vem todo mundo em cima de mim, entendeu. [...] Então eu tirei um pouco o pé, nos primeiros anos, dessa coisa de estudar, então eu troquei o estudo pela... pela maternidade... tudo você tinha que viajar, ir pra fora né, meu desejo era ter feito mestrado, eu comecei lá, mas eu casei logo em seguida então, é... eu tive que fazer essa escolha... e eu escolhi meus filhos. E daí, quando dobrou, aí não tem mais jeito, né. E eu curti muito isso, nossa, curti demais, mas eu sempre tive acho que um pouco dessa sorte né, eu trabalhava mais a noite e de dia eu tinha mais tempo pra ficar com meus filhos... Eu fui colocando as outras coisas, conforme eles foram mudando a vida deles, eu fui mudando a minha. Quando entraram os quatro pra escolinha, eu tinha uma tarde inteira livre... que eu fiz? fui trabalhar na Prefeitura! (risos). Entendeu? Então, a minha vida foi sempre assim cuidando dos meus filhos e organizando meu trabalho. Então, [...] dar aula a noite pra mim era uma coisa que eu já fazia, foi confortável, porque eu podia fazer essas duas coisas, mas não era fácil [...]. (Entrevista com Carolina).

A lógica patriarcal opera no sentido de preconizar que a jornada acadêmica das mulheres se encerra à medida que elas cumpram seu “destino natural”, quer dizer, se casar com um homem e gerar filhos(as). E vale destacar que o discurso machista de que as mulheres quando se casam e/ou tornam-se mães devam priorizar ficar em casa por este motivo, também é reproduzido pelas mulheres – como narrou Carolina em relação à outras mulheres da sua família. Vivemos em uma estrutura patriarcal-capitalista que desvaloriza a gestação, socialização e o cuidado que as crianças demandam. A naturalização de que estas atividades são de responsabilidade puramente femininas esconde a dominação-exploração do trabalho feminino. A sobrecarga de trabalho que as mulheres realizam cotidianamente geram um constante conflito em torno do seu tempo e espaço. Quando o tema é maternidade, fica latente a tensão entre a autonomia do corpo das mulheres, direitos reprodutivos e a responsabilização social pela criação dos filhos(as).

O fato é que ter de escolher entre trabalhar e se tornar mãe não é uma mera questão individual. Ao contrário, tem a ver com a forma como organizamos coletivamente o modo de produção e reprodução social, numa sociedade em que a divisão sexual do trabalho opera numa lógica patriarcal, portanto, da desvalorização e invisibilização do trabalho realizado por mulheres. Precisamos caminhar no sentido de compreender a socialização, educação e cuidado com as crianças e idosos como uma responsabilidade coletiva.

A trajetória de Nise também releva como a maternidade interfere na vida profissional das mulheres. Ela teve seu primeiro filho quando morava em outro estado e trabalhava como psicóloga em uma empresa privada. Nise conta que planejava ter mais um filho(a) em um período em que ficou desempregada, mas mesmo com tratamento não conseguiu engravidar e decidiu seguir a carreira e prestar o doutorado:

[...] eu já tinha o projeto pronto e aí eu tava grávida do [seu segundo filho], e aí eu falei “não, agora eu não vou, demorei um tempão para retomar a leitura, para escrever, porque eu tava muito fora, então eu falei, não, agora eu vou seguir com o [filho]”. **E aí consegui, eu tive o [meu filho] numa semana e na outra já foi entrevista para o doutorado.** (Entrevista com Nise).

Nise narra que a decisão em prosseguir com o doutorado repercutiu não apenas na mudança para o estado de São Paulo, como também, na relação com seu marido, já que ela não abriria mão em prosseguir com sua formação. Foi neste contexto que ela começou a lecionar na UNOESTE e, para tanto, precisou renunciar a um período da licença maternidade e organizar suas aulas levando em consideração a dinâmica das crianças:

[...] quando eu entrei, já tinha acabado os 4 meses [de licença maternidade] e eu precisava do emprego, mesmo não acabando os 6 meses ainda, também não conseguia amamentar o [meu filho]. Eu consegui uma coisa com facilidade, eu pedi para que eu não pegasse aula de manhã, para que eu conseguisse uma pessoa, porque o [meu marido] viaja, eu preciso de uma pessoa de manhã e de tarde [...] então eu pedi para ser organizado a minha grade o máximo possível de tarde e de noite e isso eu consegui por causa dos meninos. **Então todas as vezes que eu precisei, por exemplo, tem uma atividade na escola do [filho], então eles conseguem ajustar para trocar com outro professor**, então eu nunca senti nenhum prejuízo, **sempre foi um ambiente de negociação [...]**. (Entrevista com Nise).

É preciso considerar que os primeiros meses com a criança demandam atenção e cuidado redobrado da família, sobretudo, das mães. A licença maternidade nas universidades públicas tem sido uma reivindicação antiga das estudantes da pós-graduação, que só tiveram seu direito garantido em lei no ano de 2017, quando o benefício foi assegurado às mulheres pesquisadoras das agências de fomento, como a CAPES, que se tornaram mães⁶³. Como dissemos, o benefício está longe de garantir o apoio necessário para todas as mulheres que se tornam mães, vide a própria trajetória das nossas entrevistadas. Neste sentido, elas precisam fazer verdadeiros “malabarismos” para dar conta da dupla jornada de trabalho. Nise relata que precisou trocar os horários da escola das crianças e contratar uma funcionária para que pudesse conseguir dar conta das atividades da universidade e da escrita da tese de doutorado:

Olha, (respira fundo), até um certo ponto tava sendo fácil, o [seu filho mais novo] era mais quietinho, eu ficava mais concentrada, mas agora está sendo muito mais difícil, [ele] já tá com um ano e meio e ele exige muita atenção, se você descuida ele faz alguma coisa perigosa então tá sendo muito difícil.

⁶³ Disponível em: <<http://www.anpg.org.br/18/12/2017/licenca-maternidade-na-pos-graduacao-direito-garantido/>> Acesso em julho de 2020

Eu tenho tentado fazer muita coisa depois que eles dormem, um pouco dessa minha tentativa de pôr o [filho na escola] a tarde, também é porque aí de manhã [...] não preciso ter aquela obrigação de acordar tão cedo, consigo ficar até tarde trabalhando e também acordar um pouco mais tarde [...]. Eu também tentei fazer essa mudança para tentar conseguir trabalhar mais tarde, que é a hora que tá mais tranquilo, mas afeta muito a minha tese, por exemplo, não consegui escrever nada esse ano [...]. E eu preciso da funcionária quando eu vou trabalhar [...] no dia que eu não tenho aula, eu vou para a sala de supervisão tentar trabalhar lá [...], vou tentar ficar lá na faculdade, mesmo não ganhando para isso, mas tentar ficar lá para tentar conseguir, porque se eu tentar voltar para casa, o [filho] tem vontade de ficar no meu colo, ele quer ficar perto e aí eu não consigo me concentrar, então não é fácil não. (Entrevista com Nise).

A psicanalista Maria Homem levanta um aspecto importante quando tratamos da questão dos cuidados: o trabalho emocional⁶⁴. Este conceito foi sistematizado nos anos 80 pela socióloga norte-americana Arlie Hochschild que demonstrou como as mulheres que ocupavam o mesmo cargo que homens, despendiam três vezes mais energia mental na realização de atividades que não estavam descritas em nenhum lugar. Isso implica na gestão e organização de pessoas, objetos, higiene, crises, diplomacias, afetos etc. que são realizadas quase exclusivamente pelo gênero feminino. Neste sentido, o trabalho que as mulheres executam pode ser compreendido em camadas explícitas, implícitas e invisíveis. A isso, Arlie chamou de trabalho emocional e Maria Homem de trabalho subjetivo exercido pelas mulheres cotidiana e estruturalmente. A narrativa de Nise demonstra que cuidar dos filhos não é estar apenas de “corpo presente”, mas que requer toda uma atenção e energia que permeiam a organização da rotina dos filhos, da docência e pesquisa, contratação de funcionárias e manutenção da casa. Trabalhar enquanto os filhos dormem. E mãe, dorme que horas? Quem cuida das cuidadoras? A casa é um lugar onde isso se revela:

[...] Na questão de limpeza da casa, ele [marido] ajuda se precisar, mas não é uma coisa que ele faz com tanta naturalidade como cozinhar. [...] Ainda tem aquelas coisas assim, **se acontece alguma coisa com os meninos a culpa foi minha, eu que não tava olhando**, tudo bem, quando ele tá viajando realmente é minha, **mas se ele tá em casa não é mais minha, é de nós dois.** Enfim, se cair, machucou o joelho, ralou, tava nós dois em casa, não foi só eu que não vi, então tem essas coisas assim que aparece, mas

⁶⁴ Maria Homem: trabalho emocional. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TXEUKztR6po>> Acesso janeiro de 2020

de certa maneira a gente tem conseguido dividir, fazer esses ajustes. **Mas no geral, o acompanhamento da escola, fazer a lição, acaba ficando comigo mesmo, que é a parte que dá muito trabalho.** Nessa parte da idade escolar que é todo esse suporte da vida escolar, é a parte que mais demanda a energia, porque a escola liga, porque não tá se comportando bem, **é a tarefa que tem que fazer, é a prova que tem que estudar, trabalho de casa, acompanhar se fez ou se não fez, então essa coisa da escola é muito cansativa, muito desgastante e acaba ficando comigo.** (Entrevista com Nise).

Se o cuidado com os filhos(as) e o funcionamento da casa é de responsabilidade do feminino, as atividades realizadas pelos homens neste lugar ganha *status* de “ajuda”. Neste sentido, ajudar implica *fazer muito menos*, afinal de contas, não se é responsável por executar aquilo cotidianamente. Depois, ajudar tem a ver com uma contribuição pontual, já que *não se pensa no todo* do funcionamento do espaço doméstico, não se trata de um trabalho co-responsável. Por exemplo, ele pode até ajudar a fazer o jantar, trocar a fralda, dar banho, ver o dever de casa, mas... o que tem na geladeira mesmo? Acabou o sabonete, onde fica o estoque? Você sabe o nome da professora das crianças? Qual a matéria que seu filho tem mais dificuldades? Segundo Maria Homem, é preciso levar em consideração não apenas a circulação e gerenciamento dos objetos nestes lugares, mas também os afetos que permeiam as relações sociais. Assim, é possível tornar visível uma pequena parte do trabalho emocional realizado pelas mulheres e descortinar mais um aspecto que compõe a divisão sexual do trabalho, afinal, quem faz o que e qual o valor social disso? É fundamental o reconhecimento dessas atividades como parte do trabalho social, daquilo que é fundamental para a produção e reprodução social.

Uma das alternativas encontradas pelas nossas entrevistadas para conseguirem se dedicar a carreira profissional foi a contratação de funcionárias para cuidar dos(as) filhos(a) e/ou dos afazeres domésticos. Isso porque as relações de cuidado demandam tempo e os equipamentos públicos que coletivizam essa atividade são insuficientes para a demanda existente. Assim como Nise, Carolina contou com uma equipe para que pudesse trabalhar fora:

eu queria muito ter meus filhos, **a maternidade é uma coisa importante pra mim**, eu não programei quatro, eu programei dois e eu tive quatro em dois anos e meio. **Eu nunca fui aquela dona de casa entendeu!? Não sabia lidar com criança, não sabia fazer comida, eu tive que aprender a lidar com coisas da casa... embora eu tivesse babá, eu tinha empregada, faxineira e**

babá... eu não sabia administrar esse povo todo aí. [...] Mas também com quatro filhos você não pode parar de trabalhar... mas também nunca a minha perspectiva [foi] deixar de trabalhar [...]. Teve um batalhão que trabalhava em casa... foi uma época assim [...] horrível né, porque você tem gente na sua casa o tempo todo trabalhando, ajudando. Eu trabalhava a noite, então eu tinha babá a noite e ainda meu marido foi trabalhar fora [...]. Então, eu e ele éramos sozinhos aqui né [...] a família dele ajudava mais, eu ficava na minha sogra, ela me ajudava, minha cunhada vinha [...]. (Entrevista com Carolina).

A narrativa de Carolina demonstra que não é “natural” das mulheres o cuidado com os afazeres domésticos, tampouco, o cuidado com crianças, mas sim, uma responsabilização construída socialmente a partir de justificativas machistas que corroboram para a desvalorização do trabalho reprodutivo executado por elas. Deste modo, o serviço desempenhado pelas babás e trabalhadoras domésticas é fundamental para que essas mulheres possam se dedicar a carreira profissional. Todavia, quando o trabalho do cuidado é mercantilizado, as dimensões de classe e raça devem ser consideradas. Bertha relata que embora o custo desse serviço possa ser equiparado com uma viagem para Europa, essa foi a alternativa encontrada por ela para diminuir conflitos no casamento e garantir seu descanso:

Hoje eu sou muito mais feliz porque eu tenho uma pessoa que faz as minhas tarefas domésticas [...]. Inicialmente, o [marido] achou um desperdício, porque a mãe dele é mãe integral na casa, o tempo todo, e a partir do momento que a gente ficou sem [ela], porque ela sofreu um acidente, e ele teve que começar a fazer as coisas, ele começou a dar muito mais valor a [mãe]. Hoje eu tenho paz no meu casamento porque eu tenho alguém. E aí, eu deixo de viajar, **como diz um professor lá da Educação Física, “nossa cara, uma funcionária é uma viagem para a Europa anual”** e é verdade, porque eu pago 1.700 reais para a minha funcionária, fora a cesta básica que eu dou, por minha livre e espontânea vontade, eu pago 2.000 reais por mês, se eu pegar tudo, eu pago 24.000 reais por ano! **Financeiramente isso é pesado, mas isso me dá qualidade de matrimônio e qualidade de vida, então eu deixo de viajar para a Europa todo ano, como diz o professor lá da UNOESTE, ou eu deixo de trocar o carro todo ano, porque eu trabalho demais fora, eu não tenho condição, não dá, não dá!** [...]. (Entrevista com Bertha).

O fato é que nem todas as mulheres conseguem pagar outra pessoa para realizar o trabalho doméstico e de cuidados. De acordo com Biroli (2018, p. 54) “o acesso desigual a cuidados necessários e a posição de quem cuida compõem dimensões das desigualdades de gênero, raça e classe [...]”. É sobre este tema que

Beatriz chama atenção em sua narrativa, ao reconhecer seu privilégio de ter condições financeiras para contratar o serviço de outras mulheres e, assim, conseguir se dedicar a carreira profissional:

[...] Então assim, **eu me sinto privilegiada né, porque poucas mulheres tem essa oportunidade de contar com um apoio** assim né, então eu precisava ter porque eu precisava dar aula, orientar um monte de monografia pá pá pá, eu não tinha como ficar com o serviço de casa, com as meninas, eu precisei de apoio. **Precisei desse apoio aí né, de ter funcionárias, que hoje eu faço uma crítica muito grande em relação a isso né, que são pessoas que também deixavam a vida delas, os filhos e tudo pra trabalhar, pra mim poder, você entende? É meio cruel, meio perverso isso né?** Na época, eu lembro que eu não tinha essa consciência que eu tenho hoje, eu achava que era normal né? **Mas hoje eu tenho muita clareza né, como a gente, a mulher branca e de uma classe média é privilegiada, é privilegiada muito, né, em relação a outras mulheres né, negras e mais pobres [...]. Então eu consegui me organizar por conta disso né, tinha tempo pra me dedicar.** (Entrevista com Beatriz).

A narrativa de Beatriz vai de encontro com a pesquisa de Biroli (2018), ao apontar que são as mulheres negras quem tem menores chances de contratar serviços privados para compensar as demandas da vida doméstica, já que são elas quem ocupam os piores postos de trabalho e possuem as menores remunerações. Deste modo, as informações revelam que no Brasil os domicílios chefiados por mulheres brancas possuem uma renda familiar per capita 47,3% maior do que os chefiados por mulheres negras e 40% maior que os chefiados por homens negros. Junto disso, verifica-se que quando se trata do trabalho doméstico remunerado, 18,6% das mulheres negras ocupavam este emprego em 2013, enquanto 10,6% eram mulheres brancas, 1% homens negros e 0,7% homens brancos (BIROLI, 2018). Assim, ressalta-se que existe uma desigual divisão do trabalho doméstico e de cuidado entre mulheres e homens, como também é uma responsabilidade dividida *entre* as mulheres, onde gênero, classe e dimensão racial estão enoveladas.

Uma das questões chave para se compreender a responsabilização das mulheres pela execução das atividades domésticas e de cuidado com pessoas tem a ver com o fato de que grande parte desse trabalho é realizado *gratuitamente*. Não à toa, o movimento feminista há anos tem denunciado que o trabalho não pago desempenhado por meninas e mulheres nos espaços domésticos é um dos aspectos

centrais para manutenção das estruturas patriarcais e racistas, que tornam possíveis a exploração e dominação de gênero e raça na sociedade capitalista.

As informações da PNAD referente ao ano de 2019 relevam que no Brasil entre as mulheres que tinham um emprego, elas dedicavam, em média, 18,5 horas diárias em afazeres domésticos e no cuidado com pessoas da família, especialmente os filhos(as); enquanto os homens empregados destinavam apenas 10,4 horas nestas atividades, quer dizer metade do que elas gastam. A jornada média semanal destas mulheres demandava 53,3 horas, sendo que 34,8 horas eram reservadas ao emprego e o restante aos cuidados com a casa e das pessoas⁶⁵. Essa é uma tendência verificada mundialmente, como a pesquisa realizada pela OXFAM indica. São as mulheres trabalhadoras as responsáveis por tarefas diárias como cuidar de pessoas, cozinhar, limpar, buscar lenha e água e isso corresponde a 12,5 bilhões de horas todos os dias dedicados a essas atividades *gratuitamente*. Neste sentido, o valor monetário global do trabalho de cuidado não remunerado prestado pelas mulheres a partir da faixa etária dos 15 anos é de US\$ 10,8 trilhões por ano, esse total é três vezes mais do que o estimado para todo o setor de tecnologia no mundo, por exemplo (OXFAM, 2020). Do ponto de vista qualitativo, o relato das nossas entrevistas sobre sua rotina evidencia essa realidade:

[...] era um processo muito cansativo, **apesar de ter um companheiro bem parceiro que me ajudava** bastante e continua ajudando, **ele viajava né**, então **tinha vez de eu chegar 11 horas da faculdade e ir tirar roupa do varal, colocar uma roupa na máquina, lavar uma louça que tava lá desde o café da manhã**. Eu também **não tenho secretária fixa**, que vai todos os dias, então assim, era extremamente desgastante, tinha que me desdobrar. **E o serviço doméstico ele não acaba né, você faz ele em um dia, no outro dia tem que fazer de volta**, então apesar de eu ter ajuda do meu marido, da minha filha, tem tarefas que sempre sobram pra mulher, por mais parceria que exista. **Essa coisa de pensar o que a gente vai jantar, o que que a gente não vai jantar, essa coisa da roupa que tem que tirar do varal, roupa pra colocar no varal, cama de manhã tava arrumada, quando eu voltava ela estava desarrumada (risos)**. [...] Às vezes chegava da faculdade pra dar aula e **tinha que organizar o trabalho no dia seguinte**, então sempre muito puxado, é muito cansativo, e realmente **porque eu tinha que conciliar além da jornada diária aqui, também sou mãe, dona de casa, esposa, então eu tinha que**

⁶⁵ Disponível em: < <https://valorinveste.globo.com/mercados/brasil-e-politica/noticia/2020/06/04/mesmo-empregadas-mulheres-dedicam-8-horas-a-mais-do-que-homens-nos-afazeres-da-casa.ghtml>>

conciliar essa segunda, terceira e quarta jornada. (Entrevista com Laudelina).

[a gravidez] da Pagu foi bem mais tranquila, mas da [primeira filha] **eu me senti muito tendo que abrir mão de muita coisa por conta dos cuidados que ela exigia. E eu tava num momento de ascensão profissional, dos 30, que começa a ter um reconhecimento, a ampliar um pouco o circuito de relações profissionais, tudo, e eu, teve épocas em que eu me senti um pouco... Prejudicada! Eu não conseguia lidar muito bem com as duas funções de mãe e profissional, mas por conta da rede que eu tinha, né, de família: minha sogra, minha mãe e tudo... eu consegui né [...]. Então era minha responsabilidade a condução da casa[...], a orientação das funcionárias, o pagamento, tudo, compra, tudo era comigo o [marido] ele era bem afastado assim da vida doméstica.** (Entrevista com Beatriz)

Outro ponto em comum na trajetória das nossas entrevistadas tem a ver com o fato dos seus maridos terem que viajar para trabalhar, o que as sobrecarregava ainda mais. Embora eles colaborassem pontualmente em algumas atividades, continuava sendo responsabilidade delas organizar, tanto mentalmente quanto na prática, as tarefas cotidianas de organização da casa e dos filhos(as), corroborando, portanto, para o acúmulo das jornadas de trabalho. Com isso, a trajetória das mulheres é afetada por estarem posicionadas como cuidadoras e responsáveis pelas tarefas domésticas cotidianas e, como dissemos, isso não é simplesmente uma escolha individual delas, mas sim uma construção social em que a divisão sexual do trabalho e as relações machistas são mecanismos fundamentais para a exploração e dominação capitalista, patriarcal e racista. De acordo com Biroli:

O “sucesso” ou o “fracasso” individual, assim como a configuração da vida familiar, podem ser apresentados como se fossem resultados de escolhas individuais voluntárias, em vez de desdobramentos de uma série de injunções e do conjunto das alternativas disponíveis de fato. (BIROLI, 2018, p. 62).

Neste sentido, a romantização da maternidade não condiz com a realidade vivenciada pelas mulheres, tal como Beatriz conta, tornar-se mãe foi um processo de desenvolvimento das suas habilidades com as crianças e o fato do seu marido estar ausente a deixava ainda mais insegura e sobrecarregada. Ela conta como se sentia em relação ao cuidado com as filhas:

[...] Isso me trouxe muita insegurança, né, **durante a gravidez, depois do nascimento, eu ficava muito sozinha** e foi um período

também que eu dava aula já na Toledo, mais a prefeitura, mais, né, todas as demandas que tinham, **foi muito tumultuado em termo de organização que remete já a opressão que a mulher tem...** (silêncio... risadas). Mas assim, foi bem tranquilo, eu tive assim... eu tinha uma rede, importante de apoio. (silêncio). Assim, **acho que a rede de apoio é muito importante, então acho que a solidão da mulher é muito difícil, (voz embargada de choro) mesmo a mulher com rede, ela se sente muito sozinha né. (silêncio).** [...] **a gente tem que desconstruir um pouco o mito dessa questão da maternidade, né, que é aquela coisa “maravilhosa” e tudo né? Porque é muito difícil, a gente se sente muito, assim, sozinha mesmo. Você tem que dar respostas imediatas, é um cuidado constante,** [...] é algo que te suga muito, né? (Entrevista com Beatriz).

Cuidar deveria ser uma responsabilidade coletiva, já que todos(as) nós em algum momento da vida necessitaremos de cuidados. Assim, é fundamental construirmos outras alternativas populares para estas atividades, o que implica modelos menos privatizados, já que nem todas as mulheres e homens tem condições financeiras para isso. Além disso, a redução da jornada de trabalho remunerado é fundamental para que fossem compatíveis com as necessidades concretas da vida cotidiana. É responsabilidade do Estado e da sociedade como um todo elaborar estratégias e garantir a socialização do trabalho reprodutivo, como por exemplo, ter lavanderias e cozinhas coletivas, creches e escolas em tempo integral, rodízio para o cuidado com as crianças, entre outras iniciativas. De acordo com Saffioti (2013):

[...] A maternidade não pode, pois, ser encarada como uma carga exclusiva das mulheres. Estando a sociedade interessada no nascimento e socialização de novas gerações como uma condição de sua própria sobrevivência, é ela que deve pagar pelo menos parte do preço da maternidade, ou seja, encontrar soluções satisfatórias para os problemas de natureza profissional que a maternidade cria para as mulheres. Com efeito, a sociedade de classes tem posto em prática algumas medidas que visam a possibilitar a atividade ocupacional da mulher. (SAFFIOTI, 2013, p. 86).

Um último aspecto a ser destacado tem a ver com o fato de que a dupla jornada de trabalho desempenhada pelas mulheres acomete diretamente na saúde física e mental delas. Nossas entrevistadas relataram que a intensificação e precarização das condições de trabalho, somadas as tarefas domésticas e/ou de cuidado, fizeram com que elas adoecessem. Carolina relata que teve problemas com tireoide no período em que se desdobrava entre os(as) filhos(as), o trabalho na Toledo Prudente e cursar o mestrado. Já Bertha desabafa sobre as condições de

trabalho que vivencia na universidade privada, num lugar que opera numa a lógica meritocrática, ela conta que falta de adaptação e pouca perspectiva de mudança contribuíram para o surgimento de um quadro depressivo. Assim como Bertha, a assistente social Beatriz conta como o trabalho docente contribuiu para agravar seu sofrimento psíquico:

[...] tive um problema de tireoide, eu estava tentando ficar com 4 crianças pequenas, tinha assumido a direção da escola e estava tentando fazer o mestrado e, naquele momento o mestrado pra mim era uma coisa necessária e eu queria fazer o mestrado, aí tive esse problema. Não sei se isso tem a ver, mas foi o único problema de saúde que eu tive nesse período todo e daí eu fiz a cirurgia coisa e tal. E eu decidi que eu não ia mais fazer e decidi que voltaria quando eu pudesse. Escolher entre minha vida e os títulos e ia escolher a minha vida né e só voltei mesmo tipo uns 3 anos depois desse episódio [...]. (Entrevista com Carolina).

[...] teve todo esse período de adaptação, foi muito ruim, eu entrei em depressão, fiz tratamento com psicólogo, porque você tem [...] capacitação e você ver uma pessoa dando aula onde você poderia dar sem capacitação adequada, entendeu? Só pelo simples fato dela almoçar no domingo com a dona da universidade, ser amigo pessoal da dona da universidade. Então isso mexe muito com o nosso, é tipo, eu era, não é que eu sou hoje uma pessoa satisfeita, eu cansei, eu acho que sou uma pessoa, eu entrei numa fase crônica, tipo, as coisas são assim e ponto, não vão mudar [...]. (Entrevista com Bertha).

[...] eu entrei em depressão, fiquei em depressão um tempo. [...] E aí passou um período assim que eu ficava dentro do quarto, muito sozinha. E aí a faculdade começou a ficar um peso pra mim, porque você tem que dar aula mesmo não estando bem [...]. E aí foi até quando eu resolvi sair da Toledo, porque não tava dando pra dar aula com depressão gente [...] era muito difícil. Aí eu comecei a ficar com síndrome do pânico, essas coisas mais graves assim, aí eu saquei que a exposição na sala de aula tava me afetando né [...]. Quando minha mãe faleceu eu tava grávida da Pagu, mas eu nem sabia que eu tava grávida dela né. E aí depois que minha mãe faleceu, depois que a Pagu nasceu, aí ficou muito difícil a Toledo pra mim, eu peguei tipo um, sabe? Trauma assim, né, não curti mais, não queria mais ir pra Toledo. Fiquei um tempo, mas assim bem já, bem difícil já, aí foi quando eu falei “aí não, não quero isso, não vou ficar assim”. Aí no momento que eu resolvi sair da Toledo a minha saúde mental melhorou bastante, aí eu até saí da depressão, né. Então aí eu percebi assim, que a Toledo não era muito favorável pro meu jeito de ser, ela me colocou muito dentro, assim, de uma caixinha, que eu não era aquilo, mas eu nem percebia que eu tava sendo aquele padrãozinho, sabe? Tava um padrãozinho da Toledo e acho que isso começou a me tirar, assim, a liberdade, não sei. (Entrevista com Beatriz)

Em suma, as narrativas espaciais das nossas entrevistadas demonstram que o trabalho de cuidados, emocional e doméstico impacta negativamente na carreira acadêmica e profissional no ensino superior. Deste modo, procuramos evidenciar os lugares e os “nós” entre a dimensão de classe e gênero em que se realizam a trajetória das mulheres na docência. Assim, demonstramos que os espaços domésticos e de trabalho docente, embora apareçam como fragmentados, se conectam profundamente, tanto estrutural quanto cotidianamente. Em outras palavras, trabalho produtivo e reprodutivo são duas faces de uma mesma contradição. Além disso, a intensificação e precarização do trabalho docente nas IES privadas, somadas ao trabalho doméstico e de cuidados verificados representam, ainda, fatores que interferem diretamente na participação política-sindical das mulheres.

3.2. Participação política-sindical das mulheres: desafios para a construção do feminismo popular

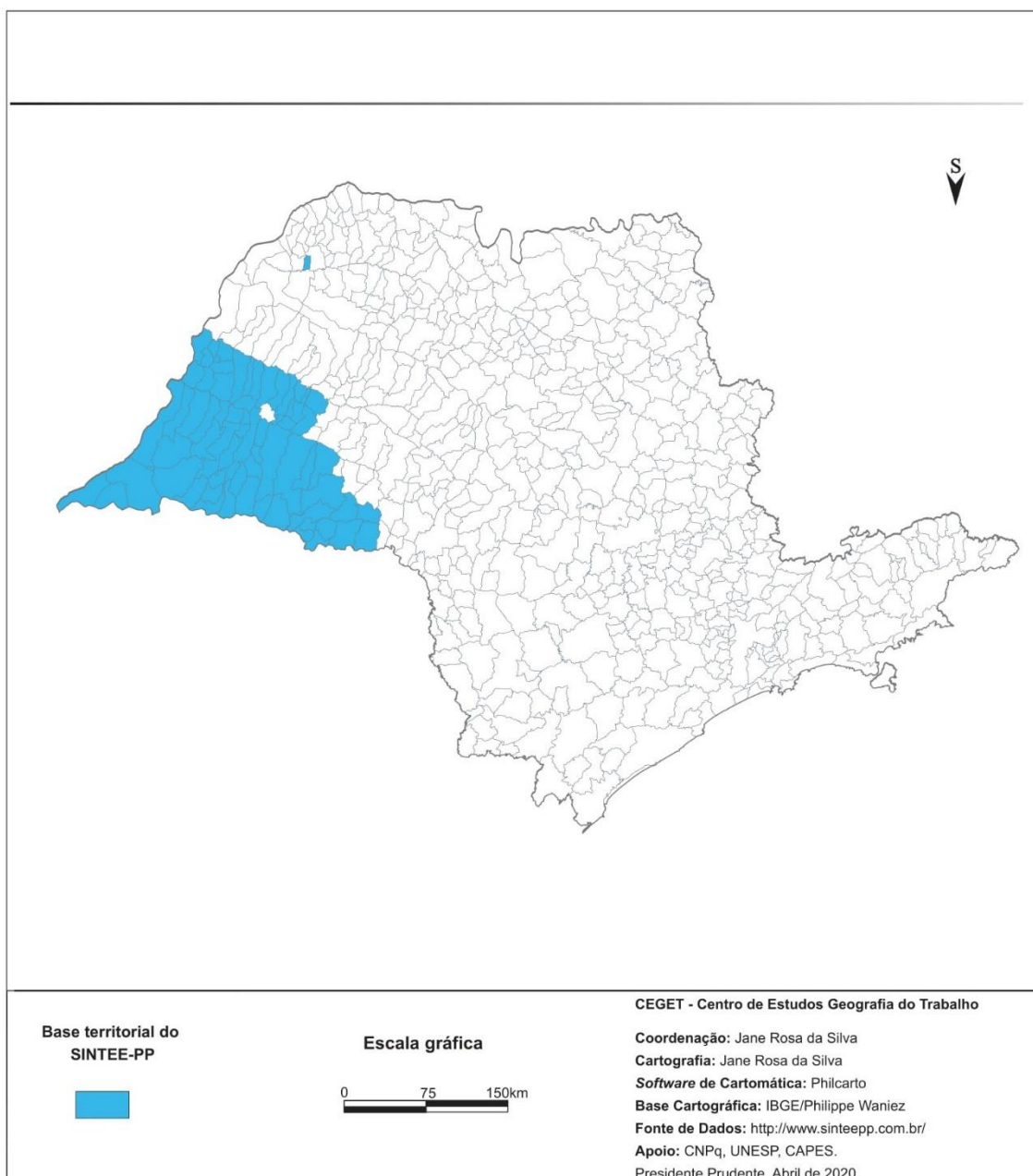
Como discutido até aqui, a divisão sexual do trabalho expõe as relações patriarcais de gênero em que a dominação-exploração do trabalho feminino é percebida tanto nas IES, quanto nas atividades realizadas no espaço doméstico. Deste modo, a dupla jornada de trabalho realizada pelas mulheres é um aspecto fundamental para entendermos os desafios enfrentados por elas para ocupar outros lugares e, aqui, queremos chamar atenção para formas de organização política. Inicialmente direcionaremos nosso enfoque para a organização que representa formalmente as(os) docentes que trabalham nas IES privadas do município: o Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino de Presidente Prudente e Região (SINTEE-PP). Como veremos adiante, a atuação das mulheres neste lugar é praticamente inexistente, todavia, isso não quer dizer que elas estejam desengajadas da luta política. Com isso, a prática e a organização feminista se evidenciam em outros lugares políticos.

O SINTEE-PP representa cerca de 5 mil docentes e auxiliares da administração escolar que trabalham nos estabelecimentos privados de ensino, tanto da educação básica quanto do ensino superior. Sua base territorial abrange

67⁶⁶ municípios que compreende toda a região do Pontal do Paranapanema, Dracena e parte de Assis – como o Mapa 4 indica. Nela se localizam 29 IES, sendo 15 polos de Ensino À Distância (EAD) e 14 com ensino presencial. Atualmente, o SINTEE-PP está vinculado à Federação dos Professores do Estado de São Paulo (FEPESP) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) e, atualmente, não possui filiação a nenhuma central sindical.

⁶⁶ A última atualização da base territorial foi feita em 2015. São os seguintes municípios: Adamantina, Alfredo Marcondes, Álvares Machado, Anhumas, Assis, Caiabu, Caiuá, Cândido Mota, Cruzália, Dracena, Emilianópolis, Estrela do Norte, Euclides da Cunha Paulista, Flora Rica, Flórida Paulista, Florínea, Iepê, Indiana, Inúbia Paulista, Irapuru, João Ramalho, Junqueirópolis, Lucélia, Marabá Paulista, Maracaí, Mariápolis, Martinópolis, Mirante do Paranapanema, Monte Castelo, Nantes, Narandiba, Nova Guataporanga, Osvaldo Cruz, Ouro Verde, Pacaembu, Palmital, Panorama, Paraguaçu Paulista, Parapuã, Paulicéia, Pedrinhas Paulista, Piquerobi, Pirapozinho, Platina, Pracinha, Presidente Bernardes, Presidente Epitácio, Presidente Prudente, Presidente Venceslau, Quatá, Rancharia, Regente Feijó, Ribeirão dos Índios, Rinópolis, Rosana, Sagres, Salmorão, Sandovalina, Santa Mercedes, Santo Anastácio, Santo Expedito, São João do Pau d'Alho, Taciba, Tarabai, Tarumã, Teodoro Sampaio e Tupi Paulista.

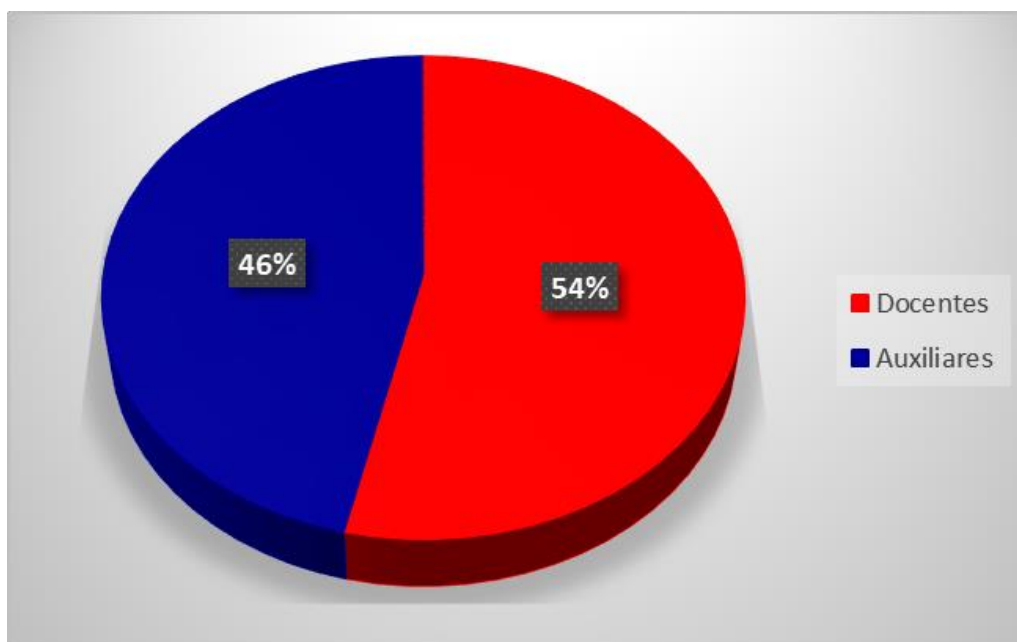
Mapa 4 – Base territorial do Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino de Presidente Prudente/SP



No ano de 2015 estavam filiados(as) no SINTEE 791 trabalhadores(as), sendo a maior parte docentes, com 424 filiações, e 367 auxiliares administrativos (Gráfico 33). Ao verificarmos a distribuição dos associados(as) por gênero, percebe-se que mais da metade são de mulheres (69%), o que corresponde a 543 trabalhadoras; enquanto os homens representam 248 filiados, ou seja, apenas 31% (Gráfico 34). Quando observamos especificamente os docentes (tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior), nota-se que a presença das mulheres segue

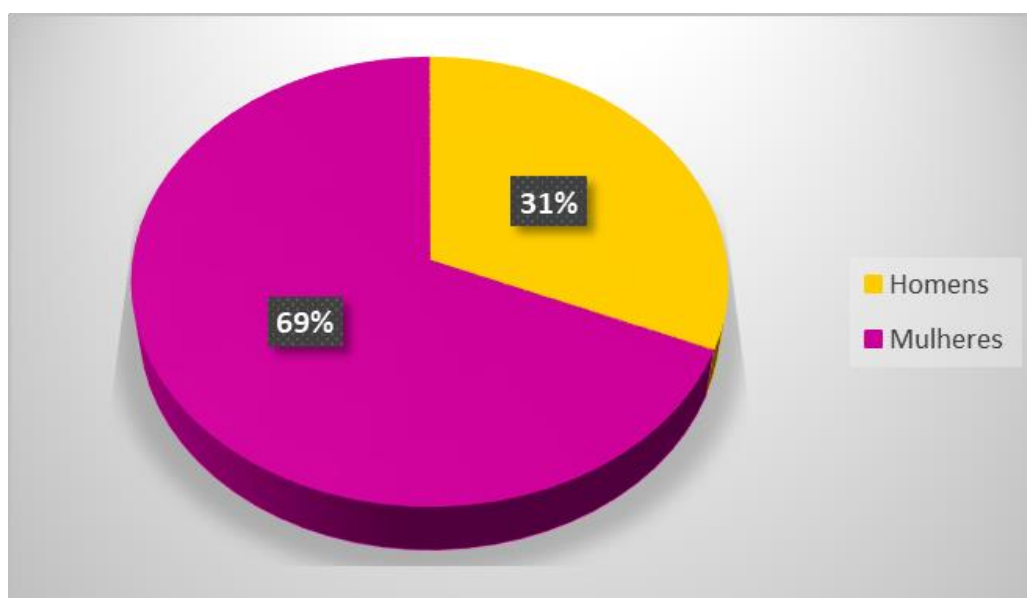
sendo maioria, com 282 professoras e 142 professores (Gráfico 35). Com isso, verificamos que a base de sindicalizados(as) do SINTEE-PP é composta majoritariamente por mulheres, o que corrobora com o fato que, de modo geral, o trabalho na educação é ocupado expressivamente por elas. Entretanto, quando analisamos a composição da diretoria do sindicato se evidencia o oposto.

Gráfico 33 - Filiados(as) do SINTEE, segundo a categoria profissional (2015)



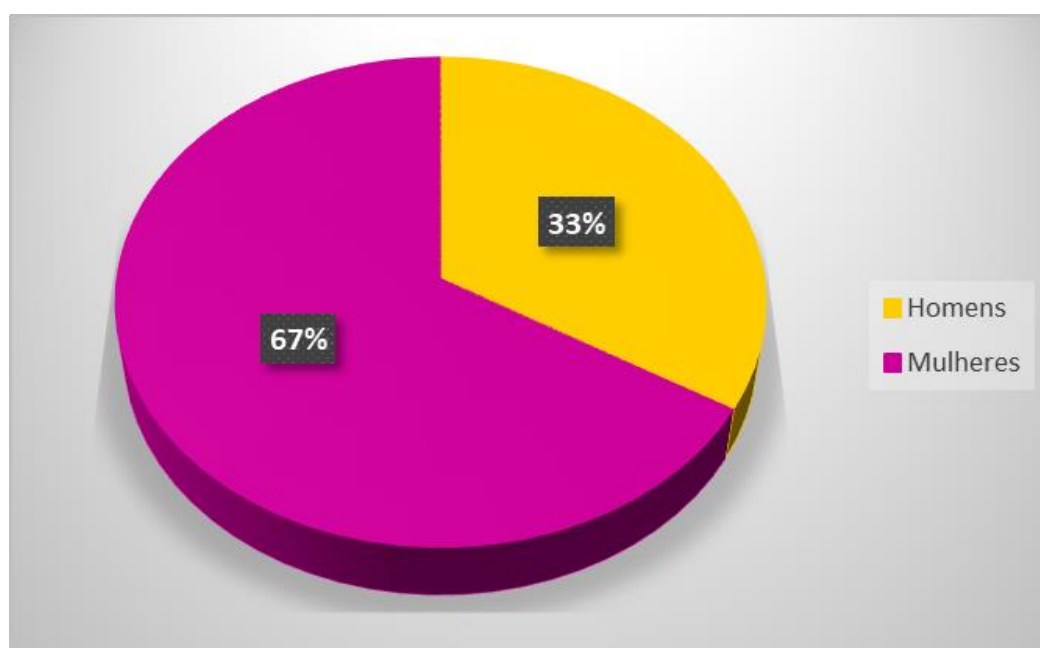
Fonte: Trabalho de campo

Gráfico 34 – Filiados(as) do SINTEE-PP por gênero (2015)



Fonte: Trabalho de campo

Gráfico 35 - Docentes filiados ao SINTEE-PP por gênero (2015)



Fonte: Trabalho de campo

Na atual gestão do SINTEE-PP (2017-2022), entre os sete cargos efetivos da diretoria⁶⁷, apenas dois são ocupados por mulheres, com as funções de secretária-geral e diretora de sede e patrimônio. Entre os diretores suplentes também estão duas mulheres e no restante dos cargos, como o conselho fiscal (efetivo e suplente) e representação junto a FEPESP são compostos apenas por homens. Desde nosso primeiro contato com o SINTEE-PP, em 2015, verificamos que predominavam homens na condução da entidade. Naquela gestão, duas mulheres se mantinham nos mesmos cargos efetivos e havia mais quatro nas vagas suplentes. Com isso, averiguamos que além da sub-representação das mulheres neste lugar, as sindicalistas possuem pouco, ou quase nenhum, envolvimento com o cotidiano e a direção do sindicato, como é o caso da nossa entrevistada Maria Laura.

A professora Maria Laura nasceu em 1957 no município de Presidente Prudente, mas ainda na infância sua família se mudou para área rural em Indiana (SP), foi ali onde concluiu a Educação Básica na escola pública. Em 1978, ela se graduou em Ciências com habilitação em Matemática pela UNOESTE, na época APEC, e cursou pós-graduação em Ciências na UNESP. Foi no mesmo ano em que se formou

⁶⁷ Os cargos que compõem a diretoria do SINTEE-PP são: presidente, vice-presidente, secretário-geral, diretor de assistência profissional, tesoureiro, procurador e diretor de sede e patrimônio.

na graduação que Maria Laura ingressou na carreira docente na rede estadual de ensino, ela relata que já na infância desejava se tornar professora:

Ah, eu sempre gostei de dar aula, desde pequenininha, mas eu queria ser professora dos pequenos, dos primários, mas aí o negócio foi mudando e resolvi fazer Matemática, porque eu ia bem na escola e gostava de Matemática. (Entrevista com Maria Laura).

Foi em 1987, já mãe de dois filhos, que ela começou a trabalhar como docente no Serviço Social da Indústria de São Paulo (SESI/SP). Cinco anos depois disso ela teve sua terceira filha. Ela trabalhou 30 anos em escolas públicas do município, tendo se aposentado da rede estadual em 2008, destes, foram 21 anos conciliando à docência tanto no setor público quanto particular. Atualmente ela segue lecionando apenas no Sesi. Assim como as outras professoras que entrevistamos, Maria Laura também teve de conciliar a carreira profissional com a responsabilidade de criação das crianças e organização doméstica.

Antes de prosseguirmos, é necessário abrir um parêntese sobre o contexto em que realizamos a entrevista com Maria Laura. Desde a iniciação científica eu buscava conversar com alguma das poucas mulheres que compunham a direção do SINTEE-PP. Busquei o contato com uma delas, mas não obtive retorno. Foi em uma das assembleias que o sindicato realizou na sua sede que me encontrei com Maria Laura pela primeira vez. Peguei seu contato e no final de julho de 2019 troquei as primeiras mensagens pelo *WhatsApp* para agendarmos uma entrevista. Alguns dias depois ela me retornou “[...] *agora está meio complicado marcar um horário. Férias, filhos em casa. Vamos ver mais para frente. Beijo*”. No final de agosto retomei o contato, mas novamente ela não tinha disponibilidade: “[...] *vamos combinar para depois do dia 5, estou fechando as médias para entregar no dia 4*”. Uma semana depois conseguimos marcar uma data e ela sugeriu que a entrevista fosse realizada na sede do SINTEE-PP.

Quero chamar atenção para dois aspectos que levaram ao adiamento da entrevista, pois eles ressaltam como a dupla jornada de trabalho exercida pelas mulheres interfere diretamente na sua disponibilidade de tempo para a militância sindical. Na primeira vez que tentei contato ela estava no período de férias e com a atenção voltada para a família assim, as atividades de cuidado envolvem afetos e vínculos, seja de parentesco, amor ou amizade e requer tempo e energia. Já no

segundo contato, a questão do trabalho entra em cena, já que o período de fechamento do semestre demanda maior preocupação. A entrevista com Maria Laura nos foi emblemática daquilo que debatemos no item 1.4, sobre como as relações de gênero também permeiam o desenvolvimento e as estratégias metodológicas utilizadas na investigação, especialmente na relação pesquisador(a)-pesquisado(a).

Retornemos então para o conteúdo da entrevista realizada com Maria Laura, onde ela conta como era seu cotidiano quando trabalhava em duas escolas e como se organizava naquele momento:

Eu já tive jornada assim, manhã, tarde noite, Sesi e estado, saindo de uma escola, correndo pra outra, mas nesse tempo eu tinha que ter uma funcionária em casa, eu não dava conta, aí tinha uma funcionária que ia de segunda a sexta. Quando eu me aposentei no Estado, eu fiquei só no Sesi de manhã, um ano eu dei aula de manhã e tarde, aí a funcionária já começou vir duas vezes por semana, eu trabalhava mais em casa, e agora ela saiu e pediu as contas (risos). Por enquanto eu tô sozinha, então... a vida de mulher é corrida né, faço janta, deixo pro almoço, pra turma esquentar em casa, sexta feira eu não tenho aula, aí então limpo casa, faço serviço. Vida de mulher é supermercado, é banco, é tudo, é uma correria, a jornada não é nem tripla mais (risos). (Entrevista com Maria Laura).

A narrativa de Maria Laura demonstra aquilo que debatemos no item anterior, isto é, assim como as professoras do ensino superior, para conciliar os dois empregos a alternativa encontrada para realização do serviço doméstico foi a contratação de uma funcionária. Destaca-se que parte do tempo que ela teve livre depois que se aposentou das aulas da rede estadual não foram preenchidas com atividades políticas e de lazer, por exemplo, mas sim com o trabalho doméstico e de cuidados que é, em grande parte, realizado gratuitamente pelas mulheres. Os desafios enfrentados pelas mulheres para participar da política-sindical não param por aí.

É preciso situar que quando marquei a entrevista com Maria Laura no SINTEE-PP imaginei que ela me receberia numa sala particular, já que, assim como as outras entrevistadas, o convite estava direcionado a ela. Entretanto, fui surpreendida com o fato dela me esperar acompanhada do presidente e vice do SINTEE-PP para a entrevista e nossa conversa durou cerca de uma hora. Por mais que eu já os conhecesse, o arranjo inesperado causou constrangimentos, sobretudo

de minha parte, para tratar de certos assuntos e desenvolver outros, por isso, o roteiro de perguntas sofreu ajustes no decorrer da entrevista. Neste contexto, Maria Laura inicia contando as motivações de ter estendido o convite ao presidente e vice do sindicato:

Então, antes de começar, **eu já até vim pedir ajuda pra eles, que eu fiquei no sindicato, eu fui secretária duas vezes né?! E agora eu tô em outro de patrimônio, então eu... não participava muuuito, né** [faz referência ao presidente]? **Vinha nas reuniões, fazia essas coisas... aí eu falei vou pedir ajuda pra eles** (risos). (Entrevista com Maria Laura).

Maria Laura ocupa o cargo de secretária de sede e patrimônio do SINTEE desde 2012 até a atual gestão que se encerrará em 2022. Todavia, nestes oito anos de mandato sua presença no sindicato era pontual, como ela mesmo relata. Além disso, destaca-se que o pedido de “ajuda” de Maria Laura aos outros sindicalistas, demonstra sua insegurança para tratar dos assuntos que envolvem o SINTEE-PP e pode indicar uma falta de confiança política da parte dos dirigentes sindicais em deixá-la a sós na entrevista. Quando questiono os motivos que a levaram participar do sindicato, ela é concisa:

Porque lá no Sesi, o Sesi é uma escola graaande, tem bastante professores e, na época o [vice-presidente], **você que me indicou né** [faz referência ao vice-presidente]? (Entrevista com Maria Laura)

Em seguida, o dirigente responde:

Eu já estava no sindicato e conforme cada eleição vai mudando a direção do sindicato, **eu tive a oportunidade de convidar a Maria Laura para poder participar da chapa**, uma nova chapa, foi aí que ela entrou, **isso deve tá fazendo uns 10 anos, é o segundo mandato que ela tá aqui com a gente**. (Entrevista com vice-presidente do SINTEE-PP).

Neste momento, Maria Laura parecia estar desconfortável com a questão, em alguma medida, “fora do lugar”. Não à toa que “passa a bola” pro vice-presidente, que, por sua vez, não hesita em confirmar a mesma história vaga das motivações para compor a diretoria do SINTEE-PP. Mais adiante na conversa eu retomo esse tema e questiono sobre a perspectiva deles da atuação sindical e da importância desta ferramenta política. O vice-presidente inicia:

O sindicato é o único apoio que o trabalhador vai encontrar, não tem outro. Se não existisse o sindicato para defender os direitos nossos, dos trabalhadores, nós estaríamos aí sem nenhum órgão para tentar defendê-los. **Então o sindicato é de vital importância para o trabalhador de um modo geral, a gente ta aqui para que os patrões, os mantenedores das escolas particulares, mantenedores das universidades, cumpram o que está nas convenções coletivas, tanto do Superior e Educação Básica.** Então é um trabalho árduo, a gente ta tentando manter. (Entrevista vice-presidente SINTEE-PP).

Na sequência pergunto para Maria Laura sua opinião sobre o tema ela é novamente concisa e inicia afirmando a fala anterior do dirigente:

Mesma coisa! Eu assim, **o sindicato é muito importante para o trabalhador**, os ganhos que a gente tem é tudo culpa do sindicato, **se não fosse o sindicato a gente estaria na roça**, como dizem. **Que os patrões querem tirar tudo, [presidente do SINTEE-PP] luta aí pela gente em São Paulo.** (Entrevista com Maria Laura).

As narrativas demonstram um entendimento de que a ferramenta sindical tem por objetivo lutar pelos trabalhadores por meio das convenções coletivas e da atuação junto a Federação da categoria. Entretanto, como Souza-Lobo (1991) e Brumatti Carvalhal (2004) chamam atenção em suas pesquisas, é preciso que o sindicato vá além das lutas econômicas-corporativas, em outras palavras, da dimensão de classe, mas que as relacione com relações de gênero e a divisão sexual do trabalho. Neste sentido, evidenciamos a subordinação pela qual as mulheres estão expostas no interior dos sindicatos que, por vezes, manipula os direcionamentos dos assuntos que dizem respeito as suas demandas enquanto mulheres, trabalhadoras e mães.

Quando o assunto é a participação das mulheres na política, Maria Laura reconhece o avanço delas nestes espaços nos últimos anos. Todavia, isso não comparece quando observamos a pratica política do SINTEE-PP, inclusive, ela própria não tinha conhecimento sobre a quantidade de mulheres que, junto dela, ocupam formalmente a direção do sindicato. Vejamos:

Maria Laura: **Antigamente era mínimo, não tinha quase participação da mulher, hoje tem bastante**, em todas as associações, sindicato, igreja, congresso, tudo, mas eu acho que teria que ter mais ainda, mais participação da mulher, **por exemplo, aqui nós somos em duas, três mulheres e quantos homens [se refere ao presidente do SINTEE-PP]?**

Presidente do SINTEE-PP: Nossa... 18, 20.

Maria Laura: 20 homens! A [se refere a uma diretora] ainda faz parte? Também?

Presidente do SINTEE-PP: A [diretora] faz!

Maria Laura: **Então, três mulheres e 20 homens, então, ainda pouco a participação da mulher, teria que ser maior.** (Entrevista realizada no SINTEE-PP, 2019).

Na sequência da conversa, os(a) sindicalistas abordam os motivos que interferem para maior ou menor presença das mulheres no sindicato. Maria Laura, afirma de pronto, que nada impede a participação delas neste lugar, ainda que mais adiante ela cite a dupla jornada de trabalho como um fator determinante para sua disponibilidade de tempo e energia. É neste momento que o presidente do SINTEE-PP interrompe:

Jane: O que você acha que impede ou dificulta a participação das mulheres?

Maria Laura: **Eu acho que nada impede né...**

Presidente do SINTEE-PP: **Eu posso até tentar responder essa pergunta**

Jane: Diga-me

Presidente do SINTEE-PP: **A mulher ela não só dá aula, ela tem o marido, tem a casa, tem os filhos... então ela acha que mais que mais uma atividade atrapalha a vida dela.**

Maria Laura: **Também acho, é isso mesmo!**

Presidente do SINTEE-PP: **Então principalmente esse sindicato, que é de escolas privadas, que tem um grande número de homens que dão aulas, né....** não sei se é pela diferença salarial que pode existir entre o público e o privado, principalmente nas faculdades tem um salário bem maior que o das escolas de [...] ensino básico, e... eu acho que **pra nós aqui do sindicato, temos uma dificuldade tremenda de convidar as mulheres devido a esse fato mesmo. E, também, nas faculdades elas tem outras atividades, são médicas, são advogadas, enfim, é uma salada de atividades que não tem jeito delas... então, deixa pra nós aqui trabalharmos, com toda dificuldade, mas eu acho que a Maria Laura vai concordar comigo devido a esse monte de atividade.**

Maria Laura: **É verdade! Por exemplo, as nossas reuniões aqui normalmente são ao sábado, então a gente trabalha semana inteira, é mulher, professora, mãe, é dona de casa... né? É mercado, é tudo. Aí chega num sábado “ah, vai ter uma reunião nove ou dez horas da manhã”, né, eu sempre vim, só uma vez que viajei que não deu pra vir, mas é mais difícil pra mulher. A mulher no sábado tem tudo pra fazer em casa né, então tá certo o que o que [se refere ao presidente do SINTEE-PP] falou.**

Presidente do SINTEE-PP: **Agora, complementando a atividade das mulheres, você já percebeu que eu sou um defensor das mulheres (risos). Elas estão participando sim ativamente de todos os setores né, que a gente vê na sociedade. Eu participo da minha igreja lá e o pessoal, quem comanda são as mulheres, né.**

Então a gente vê a participação ativa delas em todos os campos mesmo é... mais do setor profissional, eu tô dizendo de igreja, porque cada um tem sua fé né... e até eu brinco lá com meus colegas homens, falo “ó, os homens também rezam, viu, não são só as mulheres” (riso de Maria Laura). [...] **Eu acho que cada vez mais, pela luta, graças a luta delas mesmo, que tão se equiparando aos homens até de salário, assim, salários até mais altos, às vezes.** Mas eu vejo a dedicação das mulheres [...] e cada vez mais.

Maria Laura: É, a tendência é aumentar!

Presidente do SINTEE-PP: **A tendência é aumentar, é isso daí mesmo e os homens vão ter que aprender a arrumar cozinha, fazer comida essas coisas, lavar roupa, passar...** (Entrevista realizada no SINTEE-PP, 2019).

Um aspecto que nos chamou atenção foi o desconhecimento, por parte dos sindicalistas presentes, da composição de sua base de filiados e da categoria como um todo. Como indicamos no início do item, a base do SINTEE-PP é composta majoritariamente por mulheres, ainda que, de fato, elas não sejam maioria das trabalhadoras docentes no ensino superior. Neste sentido, o SINTEE-PP possui um banco de dados com as informações daquelas(es) que estão filiados, todavia, não possui ferramentas para analisar estes dados de modo qualitativo, no sentido de acumular para a organização política. Outro ponto equivocando da narrativa do dirigente tem a ver com a desigualdade salarial entre homens e mulheres. Embora nos últimos anos elas tenham aumentado sua inserção no mercado de trabalho – ainda que em empregos cada vez mais precários – o fato é que elas ainda continuam ganhando salários menores que eles em todas as ocupações. Segundo as informações do IBGE, no ano de 2018, as trabalhadoras ganhavam, em média, 20,5% menos do que os homens no Brasil⁶⁸.

O presidente do SINTEE-PP tem conhecimento de que o motivo da pouca participação das mulheres na diretoria sindical tem a ver com a dupla jornada de trabalho executada por elas. Desde a primeira entrevista que realizei com o presidente em 2015 até a última em 2019, quando o assunto é a pouca representatividade das mulheres na direção política do sindicato, ele se utiliza deste argumento para justificar a ausência delas naquele lugar. Entretanto, nos parece quase uma naturalização do fato de as mulheres estarem sobrecarregadas na realização do trabalho docente, doméstico, de cuidados, emocional, em síntese, com

⁶⁸ Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-03/pesquisa-do-ibge-mostra-que-mulher-ganha-menos-em-todas-ocupacoes>> Acesso em julho de 2020.

a dupla jornada de trabalho. Isto porque a direção do SINTEE-PP não tem como objetivo superar as desigualdades de gênero que são enfrentadas pelas mulheres no trabalho. Disso se desdobram práticas do tipo “deixa aqui pra nós [homens] trabalharmos”, quer dizer, não considera as mulheres com capacidade para a direção política sindical, como se a organização política delas “atrapalhasse”. Na entrevista que realizamos em 2015 ele comenta que pretendia fazer uma grande mudança na diretoria do SINTEE-PP para envolver mais mulheres:

Você pode ver aí na chapa a gente tem algumas mulheres, tem sindicato que não tem nenhuma, porque elas também se omitem nisso daí [...]. Agora vou te dizer por que que eu consegui, eu não tinha os Sesi's participando da diretoria do sindicato, como o [vice-presidente] era do Sesi, eu trouxe ele como vice... ele era sesiano que a gente fala, então ele conseguiu trazer várias mulheres pra ser sócias do sindicato e aí **na próxima diretoria vai pescar algumas pra... que nós vamos fazer uma mudança mais ou menos radical nisso daí.** (Entrevista com o presidente do SINTEE-PP, 2015).

Três anos depois e já com a nova direção eleita, não houve nenhuma modificação neste sentido, já que se manteve o mesmo número de mulheres nos dois últimos mandatos. Deste modo, a diretoria do SINTEE-PP reproduz a lógica da divisão sexual do trabalho, ao hierarquizar as funções segundo o gênero, atribuindo as funções consideradas “tipicamente” femininas às mulheres. Segundo o artigo 21 do estatuto do SINTEE-PP, entre as responsabilidades da secretaria está na preparação das correspondências, redigir e ler atas, organizar os documentos do sindicato entre outros. Já no artigo 25 registra-se que uma das principais funções da diretora de sede e patrimônio é zelar pelos bens e imóveis. Verifica-se que os cargos reforçam estereótipos patriarcais sobre o trabalho feminino.

A narrativa do presidente do SINTEE-PP demonstra que para ele cabe as mulheres conseguir se inserir na vida sindical, colocando-as quase como responsáveis pelo problema da dupla jornada de trabalho e da consequente ausência nas assembleias e reuniões da direção política. Nos parece mais uma omissão do SINTEE-PP em relação a este tema do que das trabalhadoras, tendo em vista que o mesmo não incentiva ou cria condições para a participação política neste lugar, como a própria Maria Laura confirmou. Os dias e horários das reuniões e assembleias realizadas pelo sindicato não favorecem a participação delas – fato comprovado por nós também nos trabalhos de campo realizados no SINTEE-PP. Em

duas, dentre as quatro assembleias em que participamos desde 2015, apenas duas mulheres sindicalistas estavam presentes.

Assim, observamos que o SINTEE-PP parece desconsiderar no seu diálogo com a base as desigualdades de gênero que permeiam as relações de trabalho. A única ação do sindicato voltada especificamente para a questão de gênero ocorre na data do 8 de março (Dia Internacional das Mulheres), onde o sindicato vincula no seu *site* mensagens que, inclusive, reforçam estereótipos de gênero, como a publicada no ano de 2020: *“Mulher, símbolo de amor, sensibilidade e força. Parabéns pelo seu dia!”*⁶⁹. A direção do sindicato acaba tratando as reivindicações de gênero como questões específicas que não se relacionariam com as pautas econômicas, já que essa seria uma luta delas apenas. Embora o SINTEE-PP tenha conhecimento de que casos de assédio (moral e sexual) ocorram nas IES e escolas e da dificuldade para comprovar tais abusos, não utiliza a data do dia das mulheres, por exemplo, para tratar de temas como esse. Nas palavras o presidente:

Tenho, tenho, cantadas tenho (riso). Mas não tem jeito de provar, não tem como isso daí é muito difícil, muito difícil. Então tem, tem sim, **tem em muitas escolas, trabalha mulher na escola, é uma loucura.** (Entrevista com o presidente do SINTEE-PP, 2015).

Por parte do sindicato, percebe-se um certo conformismo com a realidade enfrentada pelas professoras nas escolas e universidades privadas, onde o machismo é produto das relações patriarcais de gênero nestes lugares. Deste modo, o SINTEE-PP se torna um lugar masculino não apenas do ponto quantitativo, como também qualitativamente, já que sua atuação privilegia apenas a luta econômica, sem considerar a divisão sexual do trabalho e as desigualdades de gênero que são produto dela. Assim, a invisibilidade e ausência das mulheres na luta sindical, mesmo em categorias onde elas constituem a maior parte da força de trabalho é uma contradição que deve ser enfrentada. Isso quer dizer, mais do que reconhecer os problemas, é preciso encontrar soluções!

Deste modo, constatamos que a prática política do SINTEE-PP tem sérios limites não só do ponto de vista das relações de gênero, mas também do envolvimento da categoria como um todo nas tomadas de decisões do sindicato. Nas

⁶⁹ Ver mais em: <<http://www.sinteepp.com.br/Noticia.aspx?cod=1128>>.

palavras do presidente “infelizmente, as assembleias gerais, quando vai decidir assuntos gerais de todas as... categorias, que eu digo professor, auxiliares de ensino básico, ensino superior, mínima participação” (Entrevista com presidente do SINTEE-PP). De fato, nos trabalhos de campo constatamos a baixa presença dos(as) trabalhadores(as) nas assembleias realizadas pelo sindicato, a presença, em média, girava em torno de seis a dez pessoas em cada reunião, com a predominância dos homens que compõem a diretoria.

A falta de estabilidade no emprego no setor privado da educação influencia também na participação política-sindical dos(as) docentes, já que a possibilidade de ser demitido dificulta sua atuação por melhores condições de trabalho. Entretanto, a pouca adesão da categoria nos assuntos sindicais é histórica. Em momentos chave da trajetória do SINTEE-PP, como quando a Associação de Professores da Rede Particular de Ensino de Presidente Prudente tornou-se Delegacia da Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (FETEE-SP), em 1984, registrou-se a participação de 40 pessoas na assembleia realizada. Além disso, o documento que conta a história do sindicato não faz menção da quantidade de trabalhadores(as) que participaram da assembleia que instaurou o processo de reconhecimento da associação profissional como sindicato no ano de 1986. De modo semelhante, quando da expansão da base territorial do sindicato, também não se faz menção a presença da categoria na assembleia, tampouco cita os conteúdos políticos tratados.

Assim a tática central de luta do SINTEE-PP se dá por meio da negociação dos Acordos Coletivos de Trabalho com as mantenedoras do ensino privado, sem utilizar de táticas como a greves e paralisações para pressionar os patrões e conquistar melhores condições de trabalho. O presidente do sindicato relata:

[...] eu não brigo com dono de escola... eu não crio inimizade, eu não tacho pedra na galinha de ovos de ouro. É tudo através de diálogo, vai conversando e tal e a gente consegue resolver os problemas. E essas assembleias de escola, normalmente é por causa de cumprimento de convenção, normalmente é por causa disso, não é por conquista, “**não, vou pedir aumento aqui nessa escola vou fazer uma... patrão não vai deixar assembleia lá, mas ele não tá cumprindo e ele quer pagar. Então ele dá uma proposta pra mim,** ele fala “olha eu não consegui pagar aqui é de... do mês passado, do outro mês, mas eu quero fazer em três parcelas”, pera aí. **Eu reúno todo mundo lá, falo “ele vai pagar o atrasado, em três parcelas, vocês concordam?” E aí eu**

aproveito essa assembleia e outros assuntos a gente joga lá, tá certo? Então normalmente é assim que a gente faz as assembleias nas escolas... (Entrevista com o presidente do SINTEE-PP, 2015).

As assembleias com maior participação da categoria são aquelas realizadas nas escolas e IES e, como o próprio presidente narra, nelas a pauta central é a negociação das pautas econômicas. Um fato curioso que chamou nossa atenção foi que consta na lista de filiados aos SINTEE-PP o nome da reitora, pró-reitora administrativa e pró-reitora financeira do centro universitário Toledo que pertencem a família dona da instituição. Neste sentido, questionamos: quais os limites da atuação do sindicato dos trabalhadores(as) do setor privado da educação?

Com isso, não queremos desconsiderar o sindicato como uma ferramenta de luta, ao contrário, acreditamos que ele é fundamental na organização da classe trabalhadora para lutar por condições dignas de trabalho nas escolas e instituições de ensino superior, sobretudo, quando consideramos que nestes lugares a intensificação e precarização do trabalho é uma realidade. Ainda que os dirigentes reconheçam a relevância da atuação sindical, sua prática de luta se encerra nas convenções coletivas. Como a própria Maria Laura indica, basta que o presidente do SINTEE-PP negociar em São Paulo para conquistar ganhos, sem que a participação da base e dos outros membros(as) da diretoria se envolvam efetivamente.

O fato é que lugares como o SINTEE-PP acabam por reproduzir a lógica machista da divisão sexual do trabalho em que o sindicato e a luta política “não é lugar de mulher”. Assim, verifica-se a subordinação do gênero feminino no interior dos sindicatos, o que dificulta que suas demandas enquanto mulheres, mães e trabalhadoras sejam conquistadas. Brumatti Carvalhal (2004) já denunciava em sua pesquisa que os sindicatos da região dirigidos majoritariamente pelos homens não trabalhavam o caráter político da organização de mulheres:

[...] vemos que faltam ser atendidas as demandas das trabalhadoras, bem como, também seus anseios de seres sociais dotados de consciência, capazes de pensarem o mundo na sua individualidade, porém como parte de uma totalidade. (BRUMATTI CARVALHAL, p. 86, 2004).

Neste contexto de atuação do SINTEE-PP não foi por acaso que, entre as professoras do ensino superior que entrevistamos, nenhuma foi engajada politicamente no SINTEE-PP, sendo que apenas Carolina era filiada. Entretanto, isso

não quer dizer que elas não tivessem outras experiências com organizações políticas, em especial, no movimento feminista.

Bertha relata que não tinha conhecimento do sindicato que representa a categoria docente nas IES privadas. Quando questionada sobre o tema, ela não tinha certeza se contribuía financeiramente ou não para a entidade. Além disso, demonstra sua indignação com as condições de trabalho enfrentadas, o aumento no lucro da UNOESTE e chama atenção para temas que o SINTEE-PP deveria se envolver:

[...] acho que eu pago só aquilo que é obrigatório, eu acho, ou não, sei lá, [...] não conheço. E assim, eu só reclamo e **acho que eles deveriam representar muito mais nós**, eles deviam dizer para o MEC, porque eu acho que o MEC sabe e acaba fazendo só vista grossa, mas **dizer o que nós passamos numa universidade particular, porquê assim ó, de lucro na nossa universidade particular, a universidade dá lucro, entendeu?** Ela poderia pagar sim melhor o professor, ela poderia assim, ter uma gestão completamente diferente, contratar um professor de parcial ou integral de verdade, incentivar, capacitar [...]. **Mas olha, eu acho que o sindicato precisava olhar para o professor no ensino superior, [...] eles não têm noção do quanto que o professor no ensino superior trabalha, principalmente aquele que tá envolvido com pesquisa, porque você não deixa de trabalhar dentro da sala de aula para tá em pesquisa [...].** (Entrevista com Bertha).

Quando questiono se Bertha já participou de alguma organização política, ela afirmou que não gostava de falar sobre o assunto, pois acreditava que as instituições e partidos não tinham credibilidade. Mas antes disso eu perguntei se ela se considerava feminista e sua resposta foi:

Ah, eu me considero (risadas). Eu acho lindo de verdade, assim me assusta um pouco sempre uma postura radical, mas eu acho que a equidade é algo importante. [...] **A minha formação, a minha educação foi machista e a partir do momento que eu casei, eu percebi isso (risadas).** Só percebi isso depois que eu casei, porque eu trabalho tanto quanto meu esposo e o meu esposo também teve uma educação machista, da mesma forma que eu tive, e, de repente, eu tive que lavar, passar, cozinhar e ainda por cima trabalhar das 7h30 da manhã até as 22h30 da noite. [...] E aí eu comecei a seguir no *Instagram* uma ginecologista daqui de Prudente que chama Marcela McGowan, ela é ginecologista, super feminista e por influência, eu acho que **a partir do momento que ela foi falando sobre as coisas, aquilo começou a me acender e eu falei “é verdade”, e eu, “ó psiu, vamos lá, começa a fazer isso, começa a fazer aquilo”, sabe assim? Eu deixei de**

fazer muita coisa, ele [o marido] reclama e aí eu viro e pergunto por que ele não faz, então, eu comecei a dar umas respostinhas. Então assim, **hoje, eu me considero mais feminista, [...] mais feminista do que a minha educação foi [...].** (Entrevista com Bertha).

A narrativa de Bertha demonstra que se por um lado o casamento para as mulheres significa, muitas vezes, mais uma jornada de trabalho, já que a responsabilidade com as tarefas domésticas, de regra, são divididas de forma desigual entre homens e mulheres da casa, sobrecarregando ainda mais as mulheres. Por outro, foi a partir destas contradições e do contato com o feminismo por meio das redes sociais, que ela tomou consciência da dupla jornada de trabalho que recai sobre ela. Neste sentido, é notável o avanço, de modo geral, do movimento feminista na disputa ideológica, sobretudo, na batalha das ideias nas redes sociais. É neste contexto que Bertha mudou sua postura em relação a divisão do trabalho doméstico.

Laudelina também não era sindicalizada e conta que soube da existência do SINTEE-PP porque viu a agenda do sindicato com as colegas de trabalho que eram sindicalizadas. Ela afirma que o SINTEE-PP não tinha entrada dentro da instituição, mas percebia que a Toledo Prudente respeitava aquilo que era pactuado entre sindicato e a mantenedora. No que se refere as outras formas de organização política, Laudelina também se considera feminista e expõe aquilo que acredita:

[...] Eu defendo a ideia de que a mulher tem que estar onde ela quer, não tem que alguém decidir o que é bom ou o que é ruim para ela entendeu?! Eu sou... Enfim, acho que isso tá implícito, não saberia dizer pra você, **acho que o fato de nascer mulher nessa sociedade, a gente sobreviver, o fato de trabalhar, estudar, hoje estou com 48 anos e tô fazendo doutorado, coisa que não é muito comum,** geralmente é na idade de vocês, termina a faculdade fazer mestrado e doutorado, é uma escolha, tenho muito apoio do meu marido em relação a isso. **Eu acho que defender a liberdade das mulheres, o direito de escolha, é ser feminista. Eu acho que defender o fato da gente poder fazer o que quiser, ou defender a ideia de que nessa sociedade aquilo que nos proíbem eu tenho o direito de questionar, é ser feminista. Então eu me considero feminista, talvez não tão atuante [...] não tão militante, mas me considero feminista sim.** (Entrevista com Laudelina).

Deste modo, para ela o feminismo tem a ver com liberdade e a possibilidade de as mulheres escolherem os lugares que ocupam. Embora ela não se considere militante, Laudelina conta que sempre foi próxima de partidos, mas nunca chegou

se filiar. Ela narra que sempre procurou participar das discussões que envolvem sua categoria profissional, como no Centro Regional de Assistência Social (CREAS), onde participou por três anos da comissão de ética e a Rede Mulher.

Por sua vez, Carolina, como contamos anteriormente, já participou de mobilizações políticas quando trabalhou na prefeitura, mas como foi demitida por isso, a experiência acabou afastando-a do envolvimento político-sindical nos outros lugares em que trabalhou. Ela relata sua posição em relação ao SINTEE-PP:

Nosso sindicato é dos professores da rede privada né, eu sou associada a muitos nomes, primeira vez eu fui, tava no trabalho lá no coisa, mas já sai fora, porque... não vou fazer grandes comentários sobre isso, mas não é um sindicato voltado pros professores né [...]. Eu sempre paguei sindicato, sempre achei que tinha que pagar, mas não é atuante, né [...]. (Entrevista com Carolina).

Carolina foi a única entrevistada filiada ao sindicato e reforça o que indicamos anteriormente, quer dizer, o pouco envolvimento e, inclusive, certa desconfiança em relação à atuação do SINTEE-PP na defesa da categoria docente do ensino superior. Ela conta que embora se considere feminista, acredita que seu envolvimento político nestas questões se dá a partir do trabalho que desenvolve como docente e assistente social:

Jane: Você se considera feminista?

Carolina: Ah! Siiiiim né (risos). Outro negócio, **não caio em bandeira né, mas sempre defendi, eu, minhas filhas, ensinei os valores, enfim, e eu sou, não tem como não ser, né.** Eu vejo desde a minha juventude, a questão das mulheres, **as primeiras questões que eu tive consciência foi que eu sou uma mulher e quem somos nós nesse mundo? Uma profissão feminina e dentro do meu trabalho, mesmo sem usar o termo feminista ou feminismo** ou qualquer outra coisa, porque o público que a gente trabalha é um público que você tem que... um outro ponto né é que a gente trabalha questão de gênero, questão de empoderamento, questão de despertar as pessoas [...]. **Então ter isso dentro do meu trabalho, então tudo isso tem uma bandeira política, mas minha bandeira foi mais técnica, é o que eu pude fazer né, das opções que eu fiz, agora eu gosto de seguir esse caminho...** (Entrevista com Carolina).

Nise também encontrou na docência o lugar para construir práticas feministas. Ela relata que junto com outros docentes criou um grupo de pesquisa e extensão que tem por objetivo tratar da atuação das políticas públicas que envolvem

as questões de gênero. Foi a partir deste grupo que, junto com suas alunas, criou um projeto em que rodas de conversa são realizadas no campus da universidade com intuito de debater com as(os) estudantes temas como a violência doméstica e contra as mulheres, lgbtfobia, racismo, entre outros temas:

[...] As alunas que vão fazer, que é uma roda de conversa de meninas, que é um espaço aberto dentro do campus [...] vai ser rodas de conversa livre, para falar sobre violência de gênero, então essa é uma ação extensiva. E a gente tem também buscado envolver os psicólogos principalmente os que estão nas políticas públicas, assistentes sociais, o pessoal tá sempre lá, que estão nos movimentos sociais, mas **pensar a partir da psicologia, estratégias de enfrentamento, dentro dessas questões das políticas públicas e sociais, então como o saber psicológico pode contribuir, nesses espaços de luta [...].** (Entrevista com Nise).

Em relação ao sindicato, Nise conta que desde que ingressou na UNOESTE ainda não havia conhecido a entidade. Ela conta que parte da sua família foi engajada em movimentos sociais e ressalta sua vontade em conhecer e frequentar espaços políticos, todavia, o conflito entre tempo e energia sempre é um empecilho:

[...] Eu gostaria assim, eu falo que eu não tô em nenhum movimento assim, mas ao mesmo tempo eu tô muito com esse sentimento assim, tô na luta de alguma forma assim, mesmo que eu não esteja vinculada, porque não dá tempo. Eu vejo [...] o pessoal se organizando e eu falo meu, quero muito ir, mas ao mesmo tempo, não dá. Acho que até teve umas palestras no final de semana que eu queria muito ir, que meu, tem tudo a ver com que eu tô fazendo, mas não dá por que, é a hora que o [marido] tá em casa com os meninos para eu poder ler alguma coisa. Então eu vou tentando, a CASASSA [casa abrigo LGBT] tava com uma série de projetos que eu me comprometi a ajudar, algumas eu consegui, outras não, e aí, **eu vou tentando achar nas minhas janelas algumas coisas para tá de alguma forma lutando, mas gostaria muito de poder tá mais presente.** (Entrevista com Nise).

O relato demonstra que a dupla jornada de trabalho realizada pelas mulheres limita seu tempo disponível para participar de atividades políticas. Ainda que Nise não esteja organizada, suas ações no trabalho docente e na psicologia se preocupam muito mais com a desigualdade de gênero do que a atuação do SINTEE-PP, por exemplo.

Se Nise havia entrado há pouco tempo na UNOESTE e não conhecia o sindicato, Beatriz trabalhou na Toledo por cerca de dez anos e só se deu conta da

existência dele quando foi assinar a demissão na sede do SINTEE-PP. Assim como Carolina, ela demonstra certa desconfiança em relação ao sindicato:

Jane: [...] você conhecia o SINTEE-PP? Já ouvir falar? Como é que era?

Beatriz: **não, eu ouvi falar e soube que tinha esse sindicato quando eu saí da Toledo, que eu fui no sindicato pra assinar lá os acordos, eu nem sabia, nunca se fizeram presentes, nunca, nunca, nem sabia que existia. [...] Era um sindicato assim, bem patronal assim, né, porque não tinha proximidade com o trabalhador, professor, não tinha.** O presidente, ele era dono de uma escola particular né. Ele era dono de alguma escola Joaquim Murtinho, não sei, ele era dono de uma faculdade, então, não tinha não, nenhuma relação, não tinha nada. (Entrevista com Beatriz).

Mas, isso não quer dizer que Beatriz estivesse desengajada na luta política feminista. Sua experiência no trabalho como assistente social em conjunto com o mestrado e o grupo de estudos que participava foram fundamentais para construção da sua militância. Ela conta que desenvolveu sua pesquisa de mestrado com o tema da exploração sexual de meninas e que foi o contato com a realidade delas, a partir do trabalho na prefeitura, que a fez questionar sua própria trajetória, reconhecendo as dores do que é ser mulher, mas também reconhecer o nós de classe e raça:

[...] Eu me achava assim “nossa, tô fazendo mestrado, tô estudando”, mas tinha uma mulher lá na minha casa (pausa). Assim, eu não entendia isso né, então foi assim com convivência mesmo que eu fui percebendo a diferença que existe na sua cor de pele, na classe social que você nasce que dá, que define o que você é, né. Se você não tiver um processo aí de resistência e tudo você vai pianinho nisso. **Então eu acho que inicialmente eu era um feminismo bem burguês assim [...]. “Ah vamos fazer, pá, pá, pá”, mas tinha uma mulher em casa, sabe? Né, recebendo, com os filhos dela lá sozinhos na casa dela.** Então eu não tinha essa noção, então eu comecei a perceber mais isso com a formação mesmo, teórica e quando eu comecei a vivenciar mais com esse projeto que eu trabalhei com as adolescentes [...]. A gente começou a acompanhar elas na vida mesmo, na casa, nos pontos de prostituição, então a gente ia de madrugada ficar com elas, que elas faziam ponto, a gente ia ficar com elas, né, então eu comecei a me aproximar da realidade mesmo dessas mulheres, da família, e aí, isso pra mim foi bem [...] impactante, que aí eu entendi que aquilo que eu achava que eu era, assim, não era nada daquilo, que tinha muita coisa ainda que eu não sabia que existia. (Entrevista com Beatriz).

Neste sentido, como apontamos no primeiro capítulo, o movimento feminista tem recorte de raça e classe social. O contato com a realidade de outras mulheres fez

com que Beatriz percebesse que o feminismo também vai para além da representação política, já que muda a prática de mulheres e homens nos encontros que produzem os lugares. Nas suas palavras:

[...] eu sempre achei que feminismo era aquela mulher que participava, que atuava pá, pá, que ocupava espaço de decisão de poder, eu sempre tive essa referência. E eu vejo que aqui não, que por exemplo, tem mulheres aqui que são donas de casa, mas são feministas (silêncio). [...] a postura delas no território, com a família é de feminista, dentro dos limites, daquilo que ela pode, né, atuar, ela é feminista! Então, mudou muito o meu conceito dessa questão do feminismo, que foi quando eu comecei a me voltar mais pra esse feminismo mais popular, voltado mais pras mulheres mesmo, lá da periferia, do mundo delas. (Entrevista com Beatriz).

Finalmente, a participação ou a ausência das mulheres nos espaços políticos só pode ser compreendida à medida que se desvenda a divisão sexual do trabalho, sendo a dupla jornada de trabalho desempenhada pelas mulheres um dos principais aspectos da disputa em torno do tempo e da presença delas nos lugares, como a universidade e o trabalho. Além disso, é preciso considerarmos que o sindicato que representa as docentes do ensino superior privado, ainda que tenha conhecimento deste problema, não atua no sentido de criar estratégias para enfrentá-lo. Vimos que o SINTEE-PP não conta com a participação efetiva das mulheres na condução das lutas por melhores condições de trabalho. E isso não se restringe às mulheres, mas verificou-se que a categoria como um todo não tem maior envolvimento com o sindicato.

Embora os sindicatos sejam uma importante ferramenta de luta da classe trabalhadora, verifica-se que, no caso do SINTEE-PP, uma postura empresarial encontra sérios limites. Deste modo, os desafios para a construção do feminismo popular na política-sindical são muitos. Acreditamos que considerar os conflitos que permeiam os lugares em que a vida das mulheres se realiza é fundamental para toda organização política. O feminismo se constrói a partir de encontros em vários lugares e que nos atinge em vários aspectos da vida, como as trajetórias das nossas entrevistadas indicam. O relato das professoras do ensino superior evidencia que o feminismo aproxima as mulheres da luta política e, sem ele, não será possível avançarmos na construção de uma sociedade onde a igualdade de gênero seja, de fato, uma realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Você não acorda um belo dia e
se transforma em borboleta
- *crescer é um processo*
(Rupi Kaur – O que o sol faz com as flores)

No percurso até aqui ouvi em vários momentos como era doloroso colocar um ponto final na dissertação. Mas na jornada dessa pesquisa descobri que pontos encerram ciclos para dar espaço a novas aberturas. É preciso valorizar os processos, os caminhos que nos levam a transformação. Ovo, lagarta, casulo, borboleta. Crescer é um processo, como expressou os versos da escritora Rupí Kaur. Com isso, a seguir apresentaremos os principais resultados de nossa investigação, bem como, algumas possibilidades que se abrem a partir daqui.

Fazer pesquisa é posicionar de qual lugar estamos falando, já que todo saber é localizado. Acredito ser fundamental construir uma ciência comprometida em desnudar as contradições e os problemas sociais que enfrentamos cotidiana e estruturalmente. Desta maneira, reforçamos o método marxista de análise da realidade e o compromisso com o projeto de transformação da sociedade na luta por sua emancipação. Com isso, a leitura geográfica contribui ao considerar que o espaço, historicamente, produz e é produto das relações de gênero, raça e classe. Considero que o feminismo tem ocupado cada vez mais lugar na Geografia, assim como, nas mais diversas áreas do conhecimento. Ele é a reação construída individual e coletivamente pelas mulheres por sua emancipação social. No campo da pesquisa isso significa desestabilizar teorias, reposicionar epistemologias e qualificar as estratégias metodológicas da investigação. Assim, a contestação do lugar das mulheres no decorrer da história e no espaço é fundamental para construção do feminismo popular.

Nesta direção, apresentamos alguns aspectos que possibilitaram desvendar as máscaras sociais quando o assunto foi a inserção das mulheres no ensino superior no Brasil. Vimos que no processo de formação socioespacial brasileiro as formas de acesso à educação, em especial a superior, teve recorte de classe, gênero e raça. As universidades constituíram-se enquanto lugares de privilégios, quer dizer, desde o escravismo colonial ao capitalismo, o ensino superior no país é marcado pela presença da classe dominante, masculina e branca. Verificamos que historicamente

há exclusão de grande parte do povo brasileiro desta etapa de ensino. Assim, a entrada das mulheres na educação superior só pode ser compreendida à medida que situamos a dimensão racial e sua origem de classe, a luz a divisão sexual e racial do trabalho.

Foram as mulheres brancas que primeiro tiveram acesso ao ensino superior no Brasil, com uma desvantagem de, pelo menos, 80 anos em relação aos homens. Se atualmente elas constituem maior parte do corpo docente das IES, é preciso considerar que para as mulheres negras a universidade ainda é um lugar distante. Menos de 3% do corpo docente nas pós-graduações no ensino superior brasileiro (público e privado) é ocupado por mulheres negras com doutorado, enquanto as mulheres brancas doutoras representam 19% do trabalho docente neste lugar (INEP, 2016)⁷⁰. Inclusive, como constatamos em nossa pesquisa, as mulheres brancas só conseguem trabalhar como docentes nas universidades, faculdades e centros universitários, porque contratam o trabalho doméstico e de cuidados realizado, em sua grande maioria, por mulheres negras. Deste modo, a desigualdade racial no ensino superior é uma realidade, embora não possamos deixar de reconhecer a conquista histórica do movimento negro brasileiro com o aumento do número de pessoas negras nas universidades públicas brasileiras. Neste sentido, a defesa da política de cotas e permanência estudantil se faz cada vez mais necessária.

As contradições que patriarcado, racismo e capitalismo produzem são verificadas quando observamos o trabalho docente no ensino superior. A divisão sexual do trabalho estabelece estereótipos de gênero, assentados no machismo, e limita a participação das mulheres em determinados cursos e áreas do conhecimento (aqui também do ponto de vista das estudantes). Nas estratificações do sistema educacional brasileiro, identificamos que as mulheres estão nos cargos com menores remunerações e prestígio social, enquanto os homens são maior parte do corpo docente no ensino superior, justamente na etapa onde se tem os salários mais altos e a educação adquire *status* de ciência. Assim, até os dias de hoje as universidades seguem sendo lugares de conflito e poder, em que as relações patriarcais de gênero e racistas são constantemente negociadas e contestadas.

⁷⁰ Disponível em: www.generonumero.media/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/ Acesso em janeiro de 2020.

Junto disso, a compreensão do trabalho docente realizado pelas mulheres no ensino superior privado só é possível à medida que levamos em consideração outros lugares que compõem seu cotidiano. Ou seja, não há como considerar uma cisão entre o espaço da reprodução (casa) e do trabalho (universidade), pelo contrário, estes estão fortemente imbricados quando se quer compreender as relações de trabalho que as mulheres desempenham nos lugares.

Para compreender o trabalho docente nas IES privadas é importante considerar a concepção de gestão e o regime de trabalho. Conforme verificamos na pesquisa, estas IES são empresas e, como tal, gestam a educação nesta perspectiva, algo que foi notório nas narrativas das entrevistadas. As implicações disso se expressam na constante insegurança no emprego e pelo caráter precário dos contratos, o que resulta, em muitos casos, na intensificação do trabalho docente. Neste bojo, verificamos que a redução do número de turmas e o aumento de alunos por sala envolvem dois aspectos associados: 1) na redução da quantidade de horas/aula por docente em cada semestre ou até mesmo sua demissão e 2) na redução de custos para as IES privadas, o que aumenta sua taxa de lucro, ao passo em que torna o trabalho mais intenso para os docentes que permanecem lecionando. Além disso, é importante frisar que o regime de trabalho nas IES privadas é majoritariamente composto por contratos precários: parciais e horistas.

Essa situação gera insegurança e incerteza no trabalho docente nas IES privadas e dá sentido as narrativas negativas por parte das entrevistadas em relação aos seus contratos de trabalho. A narrativa espacial das docentes, demonstra que a precarização do regime de trabalho somado a responsabilização das mulheres pelas atividades domésticas e de cuidado implicam no agravamento da sua saúde física e mental. Ou seja, é impossível compreender o processo saúde-doença das docentes, sem relacionar os lugares do trabalho remunerado e gratuito realizado cotidianamente por elas, isto é, a dupla jornada de trabalho.

No capitalismo, a inserção das mulheres no mercado de trabalho foi acompanhada da sua responsabilização pelo trabalho doméstico e de cuidados com pessoas que, em grande parte, é realizado *gratuitamente* por elas. E mesmo quando este se torna um trabalho remunerado, o serviço doméstico e o cuidado com crianças segue sendo uma atividade dividida *entre* as mulheres – e aqui a dimensão racial ganha forte relevância. Deste modo, o patriarcado, a partir da divisão sexual

do trabalho, atua no sentido de desvalorizar social, econômica, cultural e espacialmente o trabalho feminino, ao passo que exonera os homens das responsabilidades com estas tarefas.

O peso da dupla jornada de trabalho realizada pelas mulheres produz uma série de obstáculos nas suas trajetórias. Como nossas entrevistas evidenciaram, negociar o tempo dedicado a carreira profissional/acadêmica (docência, estudos e outras formas de trabalho remunerado) com a rotina dos(as) filhos(as) e das atividades de organização da casa tomam sua energia e determina sua mobilidade entre os lugares. Por outro lado, se os homens ocupam os trabalhos com maior valor social é justamente porque a responsabilidade do trabalho doméstico e de cuidados não recai sobre eles. Esse tempo e energia que lhes “sobra” é investido no descanso, lazer e na participação política, por exemplo. Acreditamos que isso é um dos elementos que explica a presença masculina majoritária na direção do SINTEE-PP, que conta com 20 homens e apenas 2 mulheres, apesar de sua base sindical ser majoritariamente feminina.

Neste sentido, universidades, escolas, casas e sindicatos aparecem no arranjo espacial como lugares fragmentados, entretanto, eles são profundamente emaranhados pelas relações cotidianas que entrecruzam e dão vida a estes lugares. Assim, compreendemos que lugar não se trata de um recorte delimitado de pontos, mas sim de conexões, de inter-relações que se estabelecem a partir do confronto, da negociação e da coexistência. Em outras palavras, o espaço reprodutivo (doméstico) e produtivo (universidade) estão separados e, ao mesmo, tempo interligados pelo capitalismo-patriarcal e racista.

Há desafios que se colocam para o SINTEE-PP no que se refere a compreensão da interligação destes lugares (casa, trabalho e sindicato) numa base majoritariamente feminina. É preciso abandonar as ideologias estereotipadas de gênero que aparecem na sua imprensa sindical e adotar medidas efetivas que garantam a participação das mulheres na luta política. Isso significa explorar novas formas de organização nos lugares de trabalho que deem conta de incorporar a realidade cotidiana vivida pelas mulheres. Como por exemplo, a paridade nos cargos, ciranda infantil para assembleias e reuniões e reajustar os horários das atividades sindicais. A pouca participação delas nas assembleias e na diretoria do sindicato não se trata de mera “opção” ou escolha individual, mas sim, de

impedimentos ligados às condições materiais de vida, influenciadas pela dupla jornada de trabalho, assunto que o SINTEE-PP sequer discute em suas assembleias e imprensa sindical. Ao distanciar-se destas questões, inevitavelmente o SINTEE-PP se distancia de sua base sindical e não cria condições reais para participação política delas, apesar de constatararmos que estas buscam outros espaços de atuação política para além do sindicato. Ou seja, um dos desafios principais do SINTEE-PP é incorporar a estratégia feminista como uma prática política-sindical.

Por último, acho incrível o poder que a música tem de traduzir em palavras e som profundos sentimentos, como em *Triste, louca ou má* – canção do grupo Francisco El Hombre. Durante a escrita deste trabalho a ouvi incontáveis vezes até se revelar título e inspiração para muitas coisas das quais eu gostaria de falar aqui. O desafio de ir as raízes e encontrar os “nós” que atam e desatam a organização política das mulheres permanece... até a vitória!

*Amo as mulheres desde a sua pele que é a minha
e que se rebela e luta com a palavra
e a voz desembainhadas,
a que se levanta de noite para ver se o filho chora,
a que luta inflamada nas montanhas,
a que trabalha mal-paga na cidade
Vamos e que ninguém fique no caminho...
para que este amor tenha a força dos terremotos...
dos ciclones, dos furacões
e tudo que nos aprisionava
exploda convertido em lixo.
(Gioconda Belli)*

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, Ana de Miguel. **Los feminismos a través de la historia**. 2011. Disponível em: <<https://web.ua.es/es/sedealicante/documentos/programa-de-actividades/2018-2019/los-feminismos-a-traves-de-la-historia.pdf>> Acesso em abril de 2020.
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Abril cultural: Brasiliense. (Coleção primeiros passos), 1985.
- ANTUNES, Ricardo. **O que é sindicalismo?** (14 ed.). São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BARTRA, Eli. (org.). **Debates en torno a una metodología feminista**. 2ªed. México: Universidad Autónoma Metropolitana: Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.
- BEAVOUIR, Simone. **O segundo sexo**. 7ª ed. Vols. 1 e 2. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.
- BECKER, Howard. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BERNARDO, João. Crise dos trabalhadores ou crise do sindicalismo? **Crítica Marxista**. Vol 1, nº 4, São Paulo, 1997.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BOGO, Ademar. **Organização política e a política de quadros**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- BOITO JUNIOR, Armando. **O sindicalismo de Estado no Brasil: uma análise crítica da estrutura sindical**. São Paulo: Hucitec, 1991.
- Brasil. MEC/INEP. **Censo do Professor**, 2009.
- BRUMATTI CARVALHAL, Terezinha. **Gênero e classe nos sindicatos**. Presidente Prudente: Edições Centelha, 2004.
- CAETANO, Edson & NEVES, Camila Emanuella Pereira. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. **Revista Histedbr**. Campinas, Número Especial, mai. 2009, p. 2651-263.
- CALIÓ, Sonia Alves. **Relações de Gênero na Cidade**. 1991. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Programa de Pós-graduação em Geografia Humana, FFLCH/USP, São Paulo – SP.

CARVALHAL, Marcelo Dornelis. **A dimensão territorializante da qualificação profissional em São Paulo: a ação dos sindicatos**. 2004. 337 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista.

CARVALHO, Leticia; GUEDES, Maíra; MONTEIRO, Maria Júlia. **Feminismo Popular: história e contexto de luta das mulheres pelo poder**. In: LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE (org.). I Curso Capitalismo, racismo e patriarcado no Brasil: caderno de textos. São Paulo, 2019.

CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira. **Gênero e prática científica: uma análise da produção acadêmica da Geografia brasileira a partir dos periódicos online**. Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

COLLINS, Patrícia Hill. Comentário sobre o artigo de Hekman “Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited”: Onde está o poder? *Sings*, v. 22, n.22, p.375-381, 1997. [Tradução de Juliana Borges].

CORRÊA, Roberto Lobato. Geografia brasileira: crise e renovação. In: MOREIRA, Ruy (org.). **Geografia: teoria e crítica**. Petrópolis: Vozes, 1982.

COSTA, Iná Camargo. **Dialética do marxismo cultural**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

DE BARBIERI, Teresita. **Acerca de las propuestas metodológicas feministas**. In: BARTRA, Eli. (org.). Debates en torno a una metodología feminista. 2ªed. México: Universidad Autónoma Metropolitana: Universidad Nacional Autónoma de México, 2002, p. 103-140.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Trad. Leandro Konder. São Paulo: Civilização Brasileira, 1974.

FEDERAÇÃO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO – FEPESP. **O negócio da educação: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco**. MARINGONI, Gilberto (org.) et. al. São Paulo: Olho d’Água, 2017.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. 1ª ed. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FORTUYN, Maas Droogleever. **Vrouwenemancipatie en de Werkwize in Het Planologisch Onderzoek**. Ruimte Beperkend of Bevrijdend? Den Haag: Provincie ZuidHolland, 1984.

FRANCISCO, Maria Luiza Oliveira de. Geografia de Gênero e Trabalho familiar: algumas considerações. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**. Volume 2, nº 1. Ponta Grossa: p. 27-36, jan.- jul., 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARCÍA, Maria Franco. **A luta pela terra sob enfoque de gênero: os lugares da diferença no Pontal do Paranapanema**. 2004. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista (FCT/Unesp), Presidente Prudente.

GARCÍA, Maria Franco. **Territórios de Luta pela Terra, no Pontal do Paranapanema Sob Um Enfoque de Gênero. Uma contribuição para a Geografia do Trabalho**. 2002, 128p. Qualificação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente.

GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. **Diálogo**. São Paulo, v. 22, n. 3, p. 58-63, 1989.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf> Acesso em: 15 mai.2020.

HADDAD, Sergio. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 2019.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, 1995, p. 07-41

HARDING, Sandra. **¿Existe un método feminista?** In: BARTRA, Eli. (org.). Debates en torno a una metodología feminista. 2ªed. México: Universidad Autónoma Metropolitana: Universidad Nacional Autónoma de México, 2002, p. 9-34.

HARNECKER, Marta. **Estratégica e tática**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementais do materialismo histórico**. [s.i : s.n], 1973.

HARNECKER, Marta. **Um mundo a construir**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HECK, F.M. **Fragmentação do trabalho e hegemonia do capital na frigorificação de carnes, Oeste Paranaense**: questão campo-cidade, limites da resistência e a necessária (re)unificação orgânica da classe trabalhadora. 2015. 221 f. Relatório (Qualificação de doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista.

HIRATA, Helena “Reestruturação produtiva, trabalho e relações de gênero” In: **Revista Latino-americana de estudos do trabalho**. São Paulo: Associação latino-americana de estudos do trabalho, ano 4, nº 7, 1998, p. 5-27.

HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle. **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

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

KILOMBA, Grada. **A máscara**. In: Plantation Memories: episodes of everyday racism. Münster. Unrast Verlag, 2010. Tradução de Jessica Oliveira Jesus: Cadernos de Literatura em Tradução, 2016. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/clt/article/view/115286> > Acesso em: 15 mai. 2020.

KOLONTAI, Alexandra. A nova mulher e a moral sexual. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2004. [Coleção Primeiros Passos].

LACOSTE, Yves. **A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra**. Lisboa: Publicações Escorpião, 1973.

LEFEBVRE, Henry. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins, 2006.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. 1. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LEHER, Roberto. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LENIN, Vladimir. **Sobre a emancipação da mulher**. São Paulo: Editora Alfa Omega, 1980.

LEVATTI, Giovanna Eleutério. **Um breve olhar acerca do movimento feminista**. Bauru: UNESP, 2011.

LIMA, Rodolfo de Souza. **Do sonho pela terra ao pesadelo da dívida: a territorialização da contrarreforma agrária no mercado no Pontal do Paranapanema**. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

MARRE, Jacques A. L. **A construção do objeto científico na investigação empírica**. Anais... Seminário de pesquisa do Oeste do Paraná, Cascavel/PR, 1991

MARX, Karl. **A miséria da filosofia: resposta à filosofia da miséria de Proudhon**. Trad. Paul Roberto Banhara. São Paulo: Escala, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. Trad. Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983, (Os economistas).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. [1845-1846]. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSEY, Doreen. **Space, place and gender**. Cambridge, Polity Press, 1994.

MASSEY, Doreen. **Espacio, lugar y género**. Gloria Bernal, trad. Debate Feminista, Vol 17, abril 1998, pp. 39-46. Disponível em: <<https://estudioscultura.files.wordpress.com/2011/10/doreen-massey-espacio.pdf>> Acesso em abril de 2017.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Trad. Hilda Pareto, Rogério Haesbert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MASSEY, Doreen. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. **GEOgraphia**. Ano 6, n. 12, 2004.

MATTOS, Marcelo. Badaró. **O sindicalismo brasileiro após 1930**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

McDOWELL, Linda. Beyond Patriarchy: A Class Base Explanation of Women Subordination. **Antipode**, vol. 18, nº 3, p. 311-321, 1986.

McDOWELL, Linda. **Género, identidad y lugar: um estudio de las geografías feministas**. Trad. Pepa Linares. Madrid: Ediciones Cátedra, 2000.

MIES, Maria. **¿Investigación sobre las mujeres o investigación feminista? El debate en torno a la ciencia y la metodología feministas**. In: BARTRA, Eli. (org.). Debates en torno a una metodología feminista. 2ªed. México: Universidad Autónoma Metropolitana: Universidad Nacional Autónoma de México, 2002, p. 63-102.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**: 2003. Brasília: O Instituto, 2006.

MONK, Janice; HANSON, Susan. Temas de Geografia Feminista Contemporânea. **Documents d'Anàlisi Geogràfica**, Barcelona, vol. 14, p. 31-50, 1989.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 17. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MOREIRA, Ruy. **O Movimento operário e a questão cidade-campo no Brasil**, Petrópolis: Vozes, 1985.

MOREIRA, Ruy. **A geografia serve para desvendar máscaras sociais**. In: MOREIRA, R. Geografia teoria e crítica: o saber posto em questão. Rio de Janeiro: Vozes, 1982, p. 12-43.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Leonardo. As determinações patriarcais-heterossexistas da sociedade capitalista. In: NOGUEIRA, L. et. al. (orgs.). **Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

NOGUEIRA, Leonardo. **Gênero e sexualidade: determinações patriarcais**. In: LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE (org). I Curso Capitalismo, racismo e patriarcado no Brasil: caderno de textos. São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, R. D. D.; OLIVEIRA, M. D. D. **Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la**. In: BRANDÃO, C. R. Pesquisa participante. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 17-33.

PAULA, Almir El hakim. A greve sob uma perspectiva territorial: o caso da greve dos ferroviários de 1906. **Pegada Eletrônica**, 14 (2), 81-97, 2013

PELOSO, Ranulfo (org.). **Trabalho de base: seleção de roteiros organizados pelo Cepis**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PETRAS, James. Uma Revolução dentro da Revolução. In: **Compreender e construir novas relações de gênero**. São Paulo: Coletivo Nacional de Mulheres MST, p. 12-19, 1998.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A geografia está em crise. Viva a geografia! **Boletim Paulista de Geografia**, n. 55, p. 5-29, 1978.

RAMON, Maria Dolores García. El Análisis de Género y la Geografía: Reflexiones en torno a un Livro Reciente. **Documents d'Anàlisi Geogràfica**, Barcelona, vol. 6, p. 133 143, 1985.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017. 112p., 15,9 cm. (Feminismos plurais).

SABATE, Ana **Mujeres, espacio y sociedad. Hacia una Geografía del Género**. Madrid: Síntesis, 1995.

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

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

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

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, p. 5-22, 1990.

SENKEVICS, Adriano. **As armadilhas do “lugar de fala” na política contemporânea**. Ensaios de gênero. 2017. Disponível em: < <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2017/01/12/as-armadilhas-do-lugar-de-fala-na-politica-contemporanea/>> Acesso em fevereiro de 2018.

SENKEVICS, Adriano Souza; MACHADO, Tais Sant’Anna; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais**: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep. Brasília: Inep, 2016. 48 p. (Texto para Discussão nº 41).

SILVA, Jane Rosa da; VALADÃO, Franciele Aparecida. **Gênero e Geografia: uma análise da produção científica das universidades paulistas**. Anais do Seminário Nacional de Integração da Graduação e Pós-Graduação em Geografia, XV Semana de Geografia e X Encontro de estudantes de Licenciatura em Geografia. Presidente Prudente, 2014.

SOUZA-LOBO, Elizabeth. **A classe operária tem dois sexos**: trabalho, dominação e resistência. 2 ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011

SILVA, Joseli Maria. Geografias Feministas, Sexualidades e Corporalidades: desafios às praticas investigativas da ciência geográfica. **Revista Espaço e Cultura**. Nº 27. Rio de Janeiro: p. 39-55, jan.-jun., 2010.

SILVA, Joseli Maria; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista; NABOZNY, Almir; ORNAT, Marcio Jose & ROSSI, Rodrigo. Algumas reflexões sobre a logica eurocêntrica da ciência geográfica e sua subversão com a emergência de saberes não hegemônicos. **Revista Geo UERJ**. Ano 11, volume 2, nº 19, 2009. p. 1-16.

SILVA, Joseli Maria; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista; PARACETTA FILHO, Emilson & ROSSI, Rodrigo. Geografia e Gênero no Brasil: uma análise da feminização do campo científico. **Ateliê Geográfico**. Goiânia, Volume 3, nº 2, set. 2009, p. 38-62.

SILVA, Susana Maria Velela da. Geografia e gênero/ Geografia Feminista. O que é isto?. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Nº 23. Porto Alegre: p. 105-110, março, 1998. SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos**. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

SPITALERE, Ana Carolina Rocha. **Breves considerações acerca do tratamento da categoria gênero na geografia brasileira**. Anais do XVII Encontro Nacional de Geógrafos. Belo Horizonte, 2012.

TABET, Paola. Mãos, instrumentos e armas. In: FERREIRA, Veronica (org.). **O patriarcado desvendado: três feministas materialistas: Collete Guillaumin, Paola Tabet e Nicole-Claude Mathieu**. Recife: SOS Corpo, 2014.

TENTI FANFANI, Emilio. **La condición docente**: análisis comparado de la Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

THOMAZ JUNIOR, Antonio. **Dinâmica geográfica do trabalho no século XXI**: limites explicativos, alto crítica e desafios teóricos. 2009. 499 f. Tese (Livre-docência em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista.

THOMAZ, JR. Antonio. Por uma Geografia do trabalho. **Pegada**, v. 3, 2002. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/786/809>> Acesso em 15 mai. 2020.

TIBURI, Marcia. **Lugar de fala e ético-política da luta**. Geledés: Instituto da mulher negra. 2017. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/lugar-de-fala-e-etico-politica-da-luta/>> Acesso em fevereiro de 2018.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e identidade coletiva docente. In: **Trabalhadoras – Análise da Feminização das Profissões e Ocupações**. Yannoulas, Silvia Cristina (org.). Brasília: Editorial Abaré, 2013.p. 159-180.

WOMEN AND GEOGRAPHY STUDY GROUP. **Geography and Gender: an introduction to Feminist Geography**. London: Hutchinson, 1984.

ANEXOS

BIOGRAFIA DOS PSEUDÔNIMOS

LAUDELINA DE CAMPOS MELO

Laudelina nasceu em Poços de Caldas, no estado de Minas Gerais, em 1904. Filha de Marco Aurélio de Campos Melo e Maria Maurício de Campos Melo alforriados pela Lei do Ventre Livre (1871). Trabalhava como empregada doméstica desde os sete anos de idade e teve que abandonar os estudos para cuidar de seus irmãos, devido ao falecimento do pai – aos 12 anos – e do trabalho da mãe na lavanderia de um hotel. Com 16 anos, Laudelina foi eleita presidenta do Clube 13 de Maio, que promovia atividades políticas e recreativas para a população negra de sua cidade. Aos 18 anos se casou e mudou-se para Santos (SP) onde teve seu primeiro filho. Depois, em razão do trabalho do marido, foram morar em São Paulo, onde ficou até 1934. Retornando à Santos, a militância de Laudelina continuou, onde participou da agremiação Saudade de Campinas – grupo que tinha por objetivo valorizar a cultura negra – até se filiar ao Partido Comunista Brasileiro em 1936. Neste mesmo ano, fundou a primeira Associação de Trabalhadoras Domésticas do Brasil, que foi fechada durante o Estado Novo e só voltou a funcionar em 1946. Ela também colaborou na fundação da Frente Negra Brasileira, uma das maiores organizações do movimento negro, que chegou a ter 30 mil filiados(as) ao longo da década de 1930. Em 1938, Laudelina já com dois filhos separa-se do marido. Em 1955, muda-se para Campinas, no interior de São Paulo, e ali seguiu sua atuação política, por meio de atividades culturais e sociais, onde criou uma escola de música e balé que funcionou por 3 anos. Um dos momentos importantes, foi o protesto em frente ao jornal Correio Popular, denunciando os anúncios preconceituosos das famílias que tinham “preferência” em contratar empregadas domésticas brancas. Deste modo, Laudelina integra o movimento negro da cidade, participando de eventos, teatros (como o Teatro Experimental Negro) e palestras que promoviam a autoestima do povo negro. Outro momento marcante foi a realização do Baile Pérola Negra para as jovens debutantes negras no Teatro Municipal de Campinas. Ela trabalhou como empregada doméstica até 1954, quando abriu seu próprio negócio, uma pensão, além disso, também vendia salgados nos campos de futebol da cidade. A partir daí, ela passa a se dedicar integralmente a militância sindical e cultural. Sete anos depois, em 18 de maio de 1961, Laudelina esteve junto de mil e duzentas



empregadas domésticas que participaram da fundação da Associação Profissional Beneficente das Empregadas Domésticas em Campinas. A associação iniciou seus trabalhos com apoio do Sindicato da Construção Civil da cidade e teve papel fundamental em diversas lutas. À frente da associação, ela apoiou dois tipos de ações, a primeira voltada a alfabetização, pois considerava que este era o primeiro passo para a conscientização e entendimento da legislação trabalhista; a segunda tinha por objetivo estimular a solidariedade entre as trabalhadoras. Com o acúmulo da experiência na associação, Laudelina foi convidada para participar da organização de diversas associações/sindicatos da categoria em outros estados, articulando as demandas sociais por meio dos movimentos negros e feministas. Com o golpe militar de 1964, a associação foi fechada e junto chegou o pedido de prisão de Laudelina, que foi interrogada e solta. A associação foi reaberta, mas sob vigilância, até ser novamente atacada em 1968 e a partir daí foi novamente fechada. Durante o regime militar ela também passou atuar no interior da igreja progressista, nas comunidades eclesiais de base. Quatorze anos depois (1982), ela retorna à direção da associação e o trabalho desta é retomado. No ano de 1988 a associação foi transformada em Sindicato das Empregadas Domésticas e seguiu sua luta pelo direito a Carteira de Trabalho e à Previdência Social. Laudelina faleceu em 12 de maio de 1991, aos 86 anos. Como legado, deixou sua casa para ser a sede do sindicato em Campinas. Mas a história de Laudelina nos deixa tantos outros aprendizados. A primeira grande líder sindical das empregadas domésticas se indignava diante da discriminação que as mulheres sofrem no mercado de trabalho, sobretudo as negras, e fez disso luta e organização, mostrando que as mulheres também devem ocupar a política. Em suas palavras: “Sindicato de empregada doméstica é completamente diferente do sindicato do [...] homem, porque a mulher vive dentro da casa trabalhando. O homem não, o homem sai de manhã faz o serviço dele, de noite ele vem. A mulher trabalha de dia na casa do patrão e de noite na casa dela, ela faz dois períodos de trabalho e não é considerada pelas leis”. Foi apenas em 2015 que o Brasil assegurou os direitos das empregadas domésticas por meio da Lei Complementar 150 (que agora está ameaçada devido a Reforma Trabalhista aprovada após o golpe de 2016). Reconhecer o trabalho que as mulheres executam dentro dos lares (seja de forma remunerada ou não) é fundamental para sua emancipação. A história de Laudelina foi contada no documentário “Laudelina: lutas

e conquistas” (2015) produzido numa parceria entre o Museu da Cidade e o Museu da Imagem e do Som⁷¹.

Laudelina, presente!

⁷¹ Fonte: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/laudelina> e https://pt.wikipedia.org/wiki/Laudelina_de_Campos_Melo

BERTHA LUTZ

A paulista Bertha Lutz nasceu em 1894 na capital. Filha do cientista e pioneiro da “medicina tropical”, Adolfo Lutz, e da enfermeira inglesa Amy Fowler. Ainda adolescente foi estudar na Europa e graduou-se em Ciências Naturais pela Universidade de Paris (Sorbonne) em 1918. Foi na Europa que Bertha teve contato e foi influenciada pelo movimento feminista que ganhava força na luta pelo direito ao voto às mulheres. Ao retornar ao Brasil, aos 24 anos, Bertha começa a trabalhar no Instituto Oswaldo Cruz, no Rio de Janeiro, junto de seu pai. Ainda nesse ano, ela publica seu primeiro artigo em resposta a um colunista de um jornal carioca. Ele havia defendido que os avanços dos direitos femininos em países como Estados Unidos e Inglaterra não exerciam grande influência na vida das mulheres brasileiras. Bertha, indignada, o contesta no artigo vinculado na Revista da Semana, no qual dentre outras considerações, conclama as brasileiras a fundarem uma associação para lutar por seus direitos. No ano de 1919 ela é aprovada no concurso público para bióloga do Museu Nacional se tornando a segunda brasileira a ingressar no serviço público. Foi nesta instituição que trabalhou por quarenta e seis anos e nela constituiu uma reputação nacional e internacional como cientista. Também em 1919 foi junto com Olga de Paiva Meira representar o Brasil no Conselho Feminino Internacional, órgão vinculado a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Neste encontro, foram aprovados os princípios da igualdade salarial entre homens e mulheres e a inclusão das mulheres no serviço de proteção aos trabalhadores. Ainda no mesmo ano, junto de outras companheiras, fundou a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher. Em 1922 organizou o I Congresso Feminista do Brasil, além de participar da Assembleia Geral da Liga das Mulheres Eleitoras nos EUA. Ao retornar ao Brasil, Bertha colabora na fundação da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), na qual foi presidente até 1942. A FBPF foi uma das principais organizações de mulheres até a década de 70 que, dentre outras pautas, lutava a favor do sufrágio feminino. No ano de 1929 a FBPF criou a União Universitária Feminina – que em 1961 passou a se chamar Associação Brasileira de Mulheres Universitárias – um dos objetivos dessa organização era incentivar as mulheres a adentrar o ensino superior. Em 1937 essa organização participa da criação da União Nacional dos Estudantes (UNE). Em 1930,



um projeto que estendia às mulheres o direito ao voto foi aprovado pelo Senado, contudo, devido ao golpe político daquele ano, as atividades parlamentares foram suspensas. No ano seguinte, quando as forças progressistas pressionavam por eleições democráticas, Getúlio Vargas – então chefe do governo provisório – nomeou Bertha para integrar a comissão de juristas que elaboraria o novo Código Eleitoral. A partir daí, se travou um debate em torno do que seria incorporado ao texto legal. De um lado, defendiam que a matéria deveria ser examinada na Assembleia Constituinte, ou seja, as mulheres não poderiam eleger representantes para tal. Por outro lado, a posição defendida por Bertha, era a imediata inclusão da matéria no bojo do novo Código. Foi em 1932 que Vargas assinou o decreto do novo Código Eleitoral, onde estava previsto o voto feminino. Em continuidade à ação política da FBPF, elas se articularam para garantir voz na elaboração da nova Constituição e realizaram a coleta de cinco mil assinaturas solicitando a nomeação de Bertha para a comissão de juristas encarregada de redigir o ante-projeto da Constituição. Em 1933 ela se forma em Direito pela Faculdade do Rio de Janeiro (que foi incorporada a UFRJ) e produz o trabalho intitulado “A nacionalidade da mulher casada perante o direito internacional privado”, no qual tratava da questão da perda de nacionalidade feminina quando a mulher se casava com um estrangeiro. No ano seguinte (1934), promoveram-se eleições gerais para governador, Assembleias Constituintes estaduais e para Câmara Federal. Bertha se candidata para esta última, mas não conseguiu ser eleita, alcançando a primeira suplência. Entretanto, ela assume o mandato em 28 de julho de 1936 devido ao falecimento do deputado titular Cândido Pessoa. Como legisladora, ela apresentou o projeto de lei do Estatuto da Mulher que pretendia renovar a legislação brasileira no que se refere ao trabalho feminino. Também propôs a criação do Departamento do trabalho feminino, maternidade, infância e lar, como forma de oferecer assistência pública de qualidade a mãe e criança. Contudo, a carreira parlamentar de Bertha foi interrompida com o Estado Novo que fechou o Congresso. Ao deixar a direção da FBPF, ela seguiu na luta pela cidadania das mulheres, se dedicando a participar de conferências sobre o tema ao redor do mundo. Além da pauta feminista, ela também contribuiu para as áreas da Biologia e Educação, realizando diversas pesquisas e estudos. O documentário “Bertha Lutz e o Feminismo no Brasil” (2011), produzido pela TV Escola conta um pouco desta trajetória. Bertha nos deixou em 16 de setembro de 1976, aos 82 anos.

Resgatar sua memória evidencia sua atuação enquanto cientista e parte das primeiras lutas e vitórias feministas brasileiras⁷².

Bertha Lutz, presente!

⁷² Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Bertha_Lutz. Livro Pioneiras da Ciência no Brasil de Hildete Pereira Melo e Ligia M C S Rodrigues

NISE DA SILVEIRA

Nise da Silveira é alagoana, assim como meus avós maternos, nascida em Maceió no ano de 1905. Filha do professor de matemática e jornalista Faustino e da pianista Maria Lídia, sua formação inicial se deu num colégio de freiras, exclusivo para meninas, na cidade onde nasceu. Nise seguiu seus estudos, ingressando no ano de 1926 na Faculdade de Medicina da Bahia e foi a única mulher entre os 157 homens daquela turma a se formar em 1931, se tornando uma das primeiras mulheres do Brasil médica. Em 1927 Nise se mudou para o Rio de Janeiro, então capital do país. Lá, continuou seus estudos na área da psiquiatria e no de 1933 foi aprovada no concurso para trabalhar no Serviço de Assistência a Psicopatas e Profilaxia Mental do Hospital de Praia Vermelha. Neste mesmo período, Nise iniciou sua militância no Partido Comunista Brasileiro. Durante a conhecida “Intentona Comunista”, foi denunciada por uma das enfermeiras por possuir livros marxistas, o que levou a sua prisão no ano de 1936. Permaneceu presa por 18 meses e atuou na semi-clandestinidade com seu marido, o médico sanitarista Mario Magalhães, por cerca de oito anos, assim, teve que ficar afastada do serviço público por sua atuação política. Em 1944 retomou o trabalho no serviço público no Centro Psiquiátrico Nacional Pedro II, em Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. Nise era veementemente contra as técnicas psiquiátricas agressivas aos pacientes e, recusando-se a aplicar eletrochoques, foi transferida para o trabalho com terapia ocupacional (1946) – atividade que era menosprezada pelos médicos até então. Mal sabiam eles que este seria um dos principais trabalhos que tornaria Nise reconhecida, revolucionando a psiquiatria praticada no país. Na “Seção de Terapia Ocupacional”, Nise introduziu aos seus pacientes os ateliês de pintura e modelagem, com objetivo de possibilitar aos atendidos reatar seus vínculos com a realidade, por meio da expressão simbólica e da criatividade. Vale destacar que até então as atividades destinadas aos pacientes na “terapia ocupacional” eram de limpeza e manutenção do prédio. Com as obras produzidas por seus pacientes, Nise fundou em 1952 o Museu de Imagens do Inconsciente no Rio de Janeiro, que tinha por objetivo estudar, pesquisar e preservar tais trabalhos que possibilitavam uma compreensão mais profunda do universo interior do esquizofrênico. Esta experiência está relatada em seu livro “Imagens do



Inconsciente” (1981), assim como no longa metragem produzido por Roberto Berliner intitulado “Nise: o coração da loucura” (2016). Em 1956, ela também fundou a Casa das Palmeiras destinada a reabilitação de antigos pacientes de instituições psiquiátricas. Nise também foi responsável pela introdução e divulgação da psicologia junguiana no Brasil, devido sua relação de estudos com Carl Jung. Por todo seu trabalho e contribuição para uma psicologia que estima a vida e a arte, Nise da Silveira ganhou diversos prêmios, títulos e condecorações no Brasil e no mundo. Ela nos deixou em 30 de outubro de 1999, mas seu legado segue vivo e sua coragem segue sendo a inspiração de tantas mulheres e homens⁷³.

Nise da Silveira, presente!

⁷³ Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Nise_da_Silveira

MARIA BEATRIZ NASCIMENTO

A sergipana Beatriz Nascimento nasceu em 1942 na capital Aracaju. Seu pai, Francisco, era pedreiro e sua mãe, Rubina, “dona de casa”, juntos tiveram ao todo dez filhos(as). Em 1950 sua família migra para o Rio de Janeiro (RJ). Entre os anos de 1968 a 1971 cursou História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Neste período fez estágio em Pesquisa no Arquivo Nacional sob orientação do historiador José Honório Rodrigues. Ao terminar a faculdade começou a lecionar história na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Em seguida, inicia sua militância na questão racial colaborando na criação de núcleos de estudos sobre o tema no estado, dentre eles o Grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR) na Universidade Federal Fluminense (UFF), no qual ela se torna orientadora. O grupo era composto por estudantes negros(as) de diferentes cursos e um dos seus objetivos era introduzir e ampliar no âmbito acadêmico conteúdos acerca das relações raciais no Brasil. Em 1974, Beatriz publicou na Revista de Cultura e Vozes “Por uma história do homem negro”, artigo em que expõe a despreocupação da academia brasileira com temas relativos à história do povo negro. No mesmo ano outro texto seu é publicado na mesma revista intitulado “Negro e Racismo” no qual ela rebate a ideia de que há uma única maneira de ser negro(a), de definir a cultura negra e de reduzir a participação dos(as) negros(as) na formação social brasileira. No ano de 1977, Beatriz participa pela primeira vez como conferencista em um evento, a “Quinzena do Negro”, realizada na Universidade de São Paulo, que marca o reconhecimento público em relação aos seus trabalhos, em especial o tema dos quilombos. No ano seguinte ela dá início ao curso de especialização em História na UFF, com a pesquisa “Sistemas alternativos organizados pelos negros: dos quilombos às favelas”, que conclui em 1981. É por meio dessa pesquisa que Beatriz realiza trabalhos de campo na Angola e em quilombos em Minas Gerais. Outra produção relevante de Beatriz foi o filme-documentário “Ôri” (1989), de sua autoria e narração, com a direção da socióloga e cineasta Raquel Gerber. O filme trata da trajetória do movimento negro no Brasil entre os anos de 1977 e 1988. Beatriz foi além do tema racial ao incorporar também a questão de gênero em seus estudos. Os artigos “A mulher negra no mercado de trabalho” publicado no Jornal Última Hora, “A senzala vista da casa grande” (Jornal



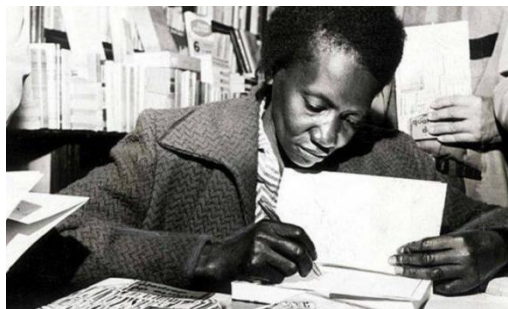
Opinião) e “A mulher negra e o amor” vinculado no Jornal Maioria Falante são suas principais publicações sobre o tema. Neles, Beatriz expõe que a opressão de raça e gênero atingem as mulheres negras de forma específica, social e afetivamente. Sua produção é de tal relevância que em 1987 ela ganha o título de Mulher do Ano de 1986, pelo Conselho Nacional de Mulheres no Brasil. No entanto, o trabalho de Beatriz Nascimento é brutalmente interrompido. Em 1995, quando cursava mestrado em Comunicação Social na UFRJ, ela havia aconselhado uma amiga a largar seu “companheiro” após as várias denúncias de violência doméstica. Em represaria a sua intervenção, Antônio Jorge assassinou Beatriz com cinco tiros. Ele fugiu, mas acabou preso em um bar pela polícia civil no mesmo ano. Antônio – que já tinha passagem pela polícia por acusações de homicídio, tentativa de estupro e uso de drogas – “justificou” a morte de Beatriz por ela ter interferido em sua vida privada e o ter ofendido em frente de seus amigos. Ele ainda alegou que estava bêbado quando o crime ocorreu. Antônio foi condenado a 17 anos de prisão, um ano depois do assassinato. Beatriz teve sua vida interrompida aos 52 anos de idade. A violência a qual foi submetida ainda hoje é uma realidade, o Brasil registra 1 caso de agressão as mulheres a cada 4 minutos e, quando cruzamos raça e gênero, o Mapa da Violência (2015) evidencia que o assassinato de mulheres negras aumentou 54% enquanto o de mulheres brancas diminuiu (9,8%). Neste sentido, resgatar a história e o pensamento de Beatriz Nascimento é fundamental, tendo em vista seu pioneirismo na universidade e na produção acadêmica sobre a temática da questão racial e de gênero⁷⁴.

Beatriz Nascimento, presente!

⁷⁴ Fonte: <https://www.geledes.org.br/a-trajetoria-intelectual-ativista-de-beatriz-nascimento/> e https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Beatriz_Nascimento

CAROLINA MARIA DE JESUS

Carolina Maria de Jesus nasceu em uma comunidade rural de Sacramento no estado de Minas Gerais, em 14 de março de 1914. Carolina, foi bastante maltratada desde sua infância e era filha legítima de um homem



casado. Após uma mulher rica, esposa de um fazendeiro, financiar os estudos de Carolina, então aos 7 anos sua mãe a obrigou ir para escola, onde ficou até o segundo ano, porém já havia se afeiçoado a ler e a escrever avidamente. Depois de ter morado em vários outros lugares, Carolina migrou para São Paulo em 1947, onde foi trabalhar na casa de um médico como empregada doméstica. Nos dias de folga, aos finais de semana, Carolina ficava na biblioteca da casa, lendo. No ano seguinte, ficou grávida de um homem português que a abandonou, contudo, na época foi obrigada a deixar o emprego, pois era mãe solteira, então foi morar na rua. Com a política higienista do então governador Adhemar de Barros, foram recolhidos todos os moradores de rua da cidade e despejados em um terreno à margem do rio Tietê, na favela do Canindé.

Morando na favela, a fome era uma realidade que assolava todas as famílias. Carolina, já com três filhos, ao mesmo tempo em que trabalha de catadora, registrava o cotidiano da comunidade, utilizando os cadernos e papéis que recolhia. Em 1960, após ser descoberta por um jornalista que fazia uma matéria sobre a favela, seus escritos são reunidos e publicados em um livro de nome *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. O livro rapidamente tornou-se um best-seller, e a sua primeira tiragem de 10 mil exemplares se esgotou em apenas uma semana. Atualmente, o livro vendeu mais de um milhão de exemplares, traduzido em catorze línguas, tornou-se um dos livros mais famosos no exterior e é tema de estudos literários e acadêmicos. Carolina é a autora negra brasileira, mais lida no exterior.

Após a publicação de *Quarto de despejo*, pode mudar-se da favela e ir morar em um bairro de classe médias em São Paulo. Em vida, publicou mais dois livros, *Pedaços de Fome* e *Provérbios*, mas após a sua morte em 1977, vítima de insuficiência respiratória, outros livros foram publicados a partir de seus manuscritos. Além do tema da fome, Carolina tratava de questões como o machismo, solidão, depressão,

racismo, exploração, dentre outros. Com um legado que rende documentários, filmes, livros, Carolina tornou-se uma das escritoras mais importantes do Brasil⁷⁵.

Carolina Maria de Jesus, presente!

⁷⁵ Fonte: Programa Nação - Carolina Maria de Jesus, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E5V8SvEN2II>

MARIA LAURA MOURA MOUZINHO LEITE LOPES

Maria Laura é pernambucana nascida no município de Timbaúba em 1917. Filha da professora Laura e do comerciante Oscar, concluiu o ensino fundamental em Recife no ano de 1931 e em 1932 ingressou na Escola Normal de Pernambuco finalizando os estudos ali no ano de 1934. No ano seguinte sua família mudou-se para o Rio de Janeiro, ela se matriculou no Instituto La-Fayette e também estudou no Colégio Sion em Petrópolis (RJ). Em 1939 ingressou no curso de Matemática da então Universidade do Distrito Federal (UDF), contudo, teve apenas 15 dias de aulas devido a extinção da universidade. Por isso, docentes e estudantes foram transferidos para recém-criada Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi). Ali concluiu o bacharel (1941) e a licenciatura (1942) em Matemática. Maria Laura prosseguiu seus estudos com o tema “Espaços projetivos. Reticulados de seus subespaços”. Sete anos depois (1949) ela obteve o título de Doutora em Ciência-Matemática, se tornando a primeira mulher a se doutorar nesta área. Enquanto cursava o doutorado, ela já lecionava como professora assistente no Departamento de matemática da FNFfi, se tornando, posteriormente, professora titular dessa mesma instituição. No ano que defendeu sua tese, também colaborou na fundação do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas e foi a primeira mulher a ministrar a disciplina de Geometria no curso de Engenharia no Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA). Em 1951 participou da criação do Conselho Nacional de Pesquisa (atual CNPq) e foi novamente pioneira, se tornando a primeira mulher membro titular na Academia Brasileira de Ciência (ABC). Em 1956 foi trabalhar nos Estados Unidos acompanhada de seu marido, o professor de física José Leite Lopes, onde lecionou no Department of Mathematics da Universidade de Chicago. No ano de 1967 assumiu a chefia do Departamento de Matemática da FNFfi até este se tornar Instituto de Matemática da UFRJ. Entretanto, sua carreira foi interrompida devido a perseguição política imposta pelo regime militar. Ela, assim como outros membros da ABC, foi aposentada compulsoriamente da UFRJ e do cargo de professora do ensino médio em 1969, por meio do Ato Institucional nº 5 (AI-5). Exilada na França, ela dá início ao trabalho em Didática Matemática no Institute de Recherche en Enseignement de Mathematiques (IREM). Das contradições da vida, foi justamente sua pesquisa em



educação matemática que a tornou uma das mais importantes pesquisadoras do Brasil e do mundo no tema. Retornou ao Brasil em 1974 e passou a atuar ativamente na formação de docentes e no ensino-aprendizado de Matemática – embora não pudesse retornar à universidade, ela trabalhou na Escola Israelita Brasileira Eliezer Eistenbarg e no Centro Educacional de Niterói. Só pode retomar o trabalho no Instituto de Matemática da URFJ em 1980, colaborando nos cursos de Estatística, Física, Biologia, Química e Geociências (Geografia). Em 1996, recebeu o título de Professora Emérita da UFRJ, em reconhecimento ao seu empenho no ensino e pesquisa em Matemática no Brasil. Maria Laura faleceu em 20 de julho de 2013 com 96 anos e sua contribuição para ciência demonstra que “lugar de mulher é onde ela quiser, inclusive, nas ciências exatas! ⁷⁶”.

Maria Laura, presente!

⁷⁶ Fonte: <http://mulheresnamatematica.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/237/2018/07/A-Vida-de-Maria-Laura-Mouzinho-Leite-Lopes-1.pdf> | https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Laura_Moura_Mouzinho_Leite_Lopes

PATRÍCIA GALVÃO (PAGU)

Patrícia Rehder Galvão, nasceu em São João da Boa Vista (SP) em 1910. Filha de Thiers Galvão, advogado e jornalista e de Adélia Rehder, uma tradicional família burguesa de descendência alemã. Com dois anos de idade, mudou-se com a família para a capital São Paulo. Aos 15 anos, começou a escrever para o Brás Jornal, sob o pseudônimo de Patsy. Em 1928, com 18 anos, ela completou o curso de professora na Escola Normal de São Paulo. Nesse mesmo ano, conhece o casal Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral, que haviam participado da fundação do movimento antropófago e se integra a este. Foi também em 1928 que ganhou o apelido Pagu, do poeta modernista Raul Bopp, que dedicou a poesia “Coco Pagu” a ela: *“Pagu tem olhos moles / uns olhos de fazer doer / Bate-coco que passa / Coração pega a bater / Eh Pagú eh! / Dói porque é bom de fazer doer (...)”*. Raul quis fazer uma brincadeira com as iniciais de seu nome e sobrenome, mas confundiu o último, achando que era “Goulart”. A poesia de Raul foi publicada em diversos jornais, chegando a ser interpretado por ela no palco do Teatro Municipal de São Paulo, desde então Patrícia se eternizou como Pagu. As biografias de Pagu descrevem que desde jovem ela já questionava os padrões impostos às mulheres na época, para contrapor-se, vestia-se de forma irreverente, tinha os cabelos curtos, fumava na rua e falava palavrões. Em 1930, ela choca novamente a sociedade conservadora ao ir viver com Oswald de Andrade – que havia se separado de Tarsila – estando grávida de seu primeiro filho, Rudá, que nasce no mesmo ano. Meses depois, ela viaja para Buenos Aires (Argentina) em um festival de poesia, lá conhece Luís Carlos Prestes e volta entusiasmada com as ideias marxistas. Logo em seguida, junto com Oswald, se filia ao Partido Comunista Brasileiro (PCB). Em 1931 sua militância se intensifica no partido, participa da greve de estivadores em Santos e vai presa pela polícia de Getúlio Vargas, se tornando a primeira presa política da história do Brasil. Essa foi a primeira das 23 prisões ao longo da vida. Em 1933 é liberta e publica, sob o pseudônimo de Mara Lobo, o romance “Parque Industrial” – considerado o primeiro romance proletário da literatura brasileira. Em seguida, inicia uma viagem como repórter pelo mundo e visita os Estados Unidos, Japão, China, União Soviética e França (onde se filiou ao Partido Comunista do país e foi novamente presa em 1935). Ao retornar para o



Brasil, Pagu retoma seu trabalho jornalístico, separa-se de Oswald e é novamente presa e torturada pelas forças repressivas do Estado Novo. Permanece no cárcere por cinco anos. Ao sair, em 1940, desliga-se do PCB e aproxima-se da vertente socialista-trotskista. Colaborou na revista Vanguarda Socialista, da qual fez parte Geraldo Ferraz – que se tornaria seu marido, pai de seu segundo filho, também Geraldo. Em 1945 lançou um novo romance intitulado “A famosa revista”, escrito em parceria com seu marido. No ano seguinte colaborou com diversos jornais e escreveu contos de suspense para a revista “Detetive”, dirigida por Nelson Rodrigues, com o pseudônimo King Shelter. Se candidatou a deputada estadual nas eleições de 1950. A partir daí, muda-se para Santos, onde se dedica às artes cênicas. Em 1952 estudou na Escola de Arte Dramática de São Paulo, incentiva os grupos amadores de teatro e leva os espetáculos para Santos. Pagu colabora na construção do Teatro Municipal, funda a Associação dos Jornalistas Profissionais e a União de Teatro Amador de Santos. Pagu também era desenhista e ilustradora e sua obra foi reunida no “Caderno de croquis de Pagu e outros momentos felizes que foram devorados reunidos”, publicado em 2004 sob organização de Lúcia Maria Teixeira Furlani. Em 1962 Pagu foi acometida com um câncer e viaja para Paris em busca de tratamento. Sem sucesso tenta suicídio – episódio retratado no poema “Nothing” publicado no Jornal A Tribuna. Retorna ao Brasil e falece em 12 de dezembro de 1962, com 52 anos. A vida e obra de Pagu foi retratada em diversos livros, filmes e peças de teatro. Dentre eles, o filme “Eternamente Pagu” (1987) de Norma Benguell, o documentário “Patrícia Galvão – livre na imaginação no espaço e no tempo” (1988) com direção de seu filho Rudá e de Marcelo Tassara e a autobiografia “Paixão Pagu: a autobiografia de Patrícia Galvão” escrito em 1940 quando havia recém-saído da prisão. Em uma de suas charges da personagem Kabeluda, Pagu escreve: *“Quando eu morrer, não quero que chorem minha morte. Deixarei o meu corpo pra vocês”*. Para além de seu corpo, o legado de Pagu nos deixa o exemplo de coragem, por romper com os padrões impostos às mulheres, por enfrentar a perseguição política e ainda sim permanecer firme em seus ideais e por nos mostrar que a arte é uma potente ferramenta de luta e transformação social.⁷⁷

Pagu, presente!

⁷⁷ Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pagu> | <https://www.ebiografia.com/pagu/> | <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/pagu-primeira-presa-politica-brasil.htm>

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

A) Docentes do Ensino Superior

1. Nome
2. Idade
3. Cor
4. Estado Civil
5. Se possui filhos. Quantos.
6. Trajetória educacional
7. Trajetória profissional
8. Trabalho docente nas IES privadas
9. Trabalho doméstico e de cuidados
10. Saúde
11. Participação política das mulheres
12. Política sindical
13. Feminismo

B) Sindicalistas

Entrevista com o presidente do SINTEE-PP realizada em 2015

1. Nome
2. Idade
3. Estado civil
4. Filhos
5. Escolaridade
6. Cargo ou função
7. Desde quando
8. Mandato
9. Sindicato é filiado a alguma Central?
10. Número de diretores do sindicato e quantos são mulheres?
11. Número de sindicalizados?
12. Por que você escolheu a docência como profissão?
13. Você considera a docência uma profissão feminina? Por que?
14. Os sindicatos docentes já discutiram ou discutem a feminização da docência?
15. O que o levou a atuar no sindicato?
16. É filiado a partido político?
17. Participa de algum movimento (jovem, comunidade de bairro ou religioso)?
18. Qual o grau de participação de sindicalizados em reuniões e assembleias? E o grau de participação das mulheres em específico?
19. As professoras levam seus filhos nas reuniões e assembleias?
20. Existe algum atendimento/suporte para cuidar das crianças durante as reuniões e assembleias?
21. Você sabe da dupla jornada de trabalho?
22. Discriminação salarial e sexual existe na categoria? Qual a postura do sindicato sobre isso?
23. O sindicato possui alguma publicação (jornal, revista, informativo)? Se sim, existe alguma seção que trate da questão de gênero?
24. O sindicato possui coletivo/secretaria/grupo de trabalho sobre gênero e, em particular, sobre mulheres?

25. Conhece a política de cotas para mulheres existentes em partidos políticos e em sindicatos filiados à CUT? O sindicato segue essa política ou alguma outra que incentive as mulheres a se inserir no meio político? Você considera medidas como essas suficientes para garantir a participação política das mulheres? Teria alguma outra proposta?
26. A categoria tem consciência da opressão que passam as mulheres?

Entrevista com o presidente do SINTEE-PP realizada em 2018

1. Coletar documentos sobre a história do sindicato
2. Período dos mandatos e atual composição da diretoria
3. Quantas e quais IES estão localizadas na base territorial do sindicato
4. A Reforma Trabalhista impactou a atuação do sindicato nas negociações e acordos coletivos?
5. Qual a relação do SINTEE-PP com a FEPESP?
6. Quais as condições de trabalho nas IES localizadas em Prudente?
7. Existem representantes sindicais nos locais de trabalho?
8. Como o sindicato e as IES lidam com casos de assédio moral e sexual contra as mulheres?
9. Como avalia a participação das mulheres no ensino superior?
10. Qual a participação das mulheres na diretoria e nas atividades sindicais?
11. Quais os meios de comunicação com a base de filiados?

QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA AS IES

Identificação

1. Sigla e razão social:
2. Endereço:
3. Bairro:
4. CEP:
5. Cidade:
6. Telefone:
7. E-mail:
8. *Home-page*:
9. Responsável pelas informações:

Caracterização da IES

1. Número de funcionários? (Quantidade total e por gênero)
2. Número de professores (as)? (Quantidade total e por gênero)
3. Quantidade total e por curso de alunos matriculados
4. Qual a quantidade de docentes em cargos de gestão? (Quantidade total e por gênero)
5. Qual a titulação dos docentes da instituição? (Quantidade total e por gênero)
6. Quais regimes de contratação de professores (as) existem na unidade?
7. Existe alguma política na instituição voltada para as mulheres? Se sim, quais?

DADOS COLETADOS NO SINTEE-PP

1. Número total de sindicalizados e por gênero
2. Número total de sindicalizados por município, por gênero
3. Número total de sindicalizados por universidade, por gênero
4. Número de sindicalizados docentes universitários, por gênero
5. Composição da diretoria do sindicato, quantidade total e por gênero. Existe alguém das universidades/faculdades privadas?

DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Declaramos que o senhor

participou da entrevista, vinculada à pesquisa de Mestrado intitulada “Gênero, trabalho e sindicalismo docente nas Instituições de Ensino Superior” sob a responsabilidade da mestranda Jane Rosa da Silva.

Essa atividade prevista no Plano de Trabalho faz parte do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista – UNESP campus de Presidente Prudente, sob orientação do Professor Dr. Ricardo Pires de Paula. O objetivo central das entrevistas foi: compreender se as condições de trabalho nas instituições de ensino superior privadas, localizadas em Presidente Prudente (SP), somadas a divisão sexual do trabalho, distanciam ou não o envolvimento das(os) docentes na luta sindical.

Garante-se **completo anonimato** nas informações prestadas e firma-se o compromisso de divulgar aos entrevistados os resultados da pesquisa.

Entrevistado(a):

Jane Rosa da Silva
Mestranda em Geografia

Presidente Prudente, ____ de ____ de ____.