



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

**LUCIMARA MOREIRA DA SILVA**

**O LUGAR DA MULHER NO MUNDO DO TRABALHO:**  
**engenheira, professora, ou professora engenheira?**

Belo Horizonte - MG

2020

**LUCIMARA MOREIRA DA SILVA**

**O LUGAR DA MULHER NO MUNDO DO TRABALHO:  
engenheira, professora, ou professora engenheira?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

**Linha de Pesquisa II:** Processos Formativos em Educação Tecnológica.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Adélia da Costa

**Coorientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ludmila de Vasconcelos Machado Guimarães

Belo Horizonte - MG

2020

Silva, Lucimara Moreira da  
S586l O lugar da mulher no mundo do trabalho: engenheira, professora, ou  
professora engenheira / Lucimara Moreira da Silva. – 2020.  
142 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação  
Tecnológica.  
Orientadora: Maria Adélia da Costa.  
Coorientadora: Ludmila de Vasconcelos Machado Guimarães.  
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de  
Minas Gerais.

1. Identidade de gênero no ambiente de trabalho – Teses. 2. Tecnologia –  
Estudo e ensino (Superior) – Teses 3. Professoras – Formação – Teses.  
4. Engenheiras – Teses. 5. Sociologia clínica – Teses. I. Costa, Maria Adélia da.  
II. Guimarães, Ludmila de Vasconcelos Machado. III. Centro Federal de  
Educação Tecnológica de Minas Gerais. IV. Título.

CDD 370.193

Elaboração da ficha catalográfica pela bibliotecária Jane Marangon Duarte, CRB 6ª 1592 /  
Cefet/MG



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET  
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Lucimara Moreira da Silva

“O LUGAR DA MULHER NO MUNDO DO TRABALHO: engenheira,  
professora, ou professora engenheira?”

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 04 de agosto de 2020, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.ª Dr.ª Maria Adélia da Costa - Orientadora  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Ludmila de Vasconcelos Machado Guimarães - coorientadora  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Luciana Aparecida Silva de Azeredo  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Raquel de Oliveira Barreto  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Kelly César Martins de Paiva  
Universidade Federal de Minas Gerais

*À minha mãe, Dona Lourdes, e ao meu pai, Senhor Flor.*

*Ao meu mil avô.*

*À historicidade, fonte de quem sou.*

## AGRADECIMENTOS

A trajetória de pesquisa em um mestrado é tão rápida que em alguns momentos fui passando pelas pessoas e acontecimentos, muitas vezes sem refletir o quanto foram importantes nesse processo. Em cada dia, a cada empreitada, foi um olhar, um gesto de atenção, ou uma lembrança que me deram energia para continuar e concluir. Portanto, esta é a oportunidade de rever o caminho e agradecer.

Acredito em uma força superior, a qual chamo de Deus, que anima meu ser e fortalece meu espírito a cada dia. A ti, meu primeiro agradecimento.

A palavra “construção” esteve tão presente ao longo do texto, que não pude deixar de refletir sobre seu significado em minha vida. Aqui agradeço aos meus pais e a minha irmã pela família que construímos. O alicerce para tudo o que sou, e faço, está lá.

Aos amigos, a família que escolhemos durante a vida, minha profunda gratidão. Rodrigo e Mau, meio irmãos, meio pais, mas companheiros por inteiro. Beth, minha coorientadora (risos), companheira em todas as empreitadas do mestrado, do riso ao choro uma apoiando a outra. Graci e Rodzola, por iniciarmos essa trajetória juntos, nos ajudarmos, nos consolarmos e nos divertirmos.

E dentre as amigas, duas pessoas com quem comecei a me relacionar como profissionais, mas que o carinho e admiração fizeram delas companheiras para vida. Edith Caldeira, a psicóloga que começou de mãos dadas comigo, e candeeiro nas mãos, andando pelas montanhas e vales de mim mesma, e Ludmila Guimarães, a professora e coorientadora que estendeu a mão a uma engenheira, sem julgamentos, vendo antes de tudo quem eu sou. Ambas pessoas maravilhosas que confiaram na minha capacidade todo o tempo, mesmo quando eu não confiava em mim mesma. Não me vejo chegando aqui sem vocês, lado a lado. Gratidão para a vida toda.

Profa. Maria Adélia Costa, minha querida orientadora, que me acolheu no Mestrado e sempre foi um exemplo de professora dedicada aos alunos – figura na qual me inspiro quando estou em sala de aula. Orgulho em completar essa jornada junto com você, que me deu alento, e com os colegas do DPRODEPT. Orgulho também por fazer parte da equipe do NOSS e do PET ADM. Todos são grupos de pesquisa atuantes, que fazem a diferença no cenário acadêmico.

Aos professores do PPGET, muito obrigada por compartilharem o conhecimento com a turma, sempre prestativos. Agradeço também a profa. Raquel Quirino por me receber no programa. Não posso deixar de mencionar os colegas da turma de 2018, pessoas muito bacanas

que fizeram o caminho ser mais leve, e aos funcionários da secretária, dedicados às nossas demandas. Sem esquecer do entorno, desde o xerox até a limpeza, sempre me deparo com sorrisos e gentilezas dos funcionários, que fizeram meus dias mais felizes no CEFET-MG.

À CAPES por investir na pesquisa e pelo fomento à construção do conhecimento nacional, mesmo em tempos obscuros em que a ciência é posta em xeque. O radicalismo passará, e o conhecimento permanecerá.

Aos membros da banca, muito obrigada. Depois de anos de dedicação, idas a campo e escritas exaustivas, me sinto grata por poder contar com o olhar de pesquisadoras que admiro, contribuindo para o avanço de estudo.

Por fim, mas não menos importante, agradeço de coração às entrevistadas desta pesquisa, que me receberam com tanto carinho. Rememorar e compartilhar a própria vida não é tarefa fácil, requer coragem. Permitir que a mesma seja publicada requer altruísmo. Me sinto honrada pelo compartilhar que vocês me proporcionaram, me fazendo mais empática. Isso sim é sororidade!

*Coração cresce de todo lado. Coração vige feito riacho colominhando  
por entre serras e varjas, matas e campinas. Coração mistura amores.*

*Tudo cabe.*

*[...]*

*Ódio – é a gente se lembrar do que não deve-de;  
amor é a gente querendo achar o que é da gente.*

*Riobaldo, em “Grande Sertão: Veredas”, de João Guimarães Rosa.*



## RESUMO

Esta dissertação buscou-se compreender como se deu a construção da trajetória laboral de mulheres engenheiras que fizeram a transição de carreira para a docência. Tendo como base teórica orientadora os pressupostos da Sociologia Clínica, das Relações Sociais de Sexo e da Divisão Sexual do Trabalho, foram recolhidas as histórias de vida de duas engenheiras, egressas do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes – PEFPD, que fizeram essa transição e atualmente são professoras na Educação Básica. Como suporte para o recolhimento das histórias recorreu-se à abordagem teórico-metodológica da História de Vida conjuntamente com o Projeto Parental (GAULEJAC, 2004), a Análise das Trajetórias Sociais (GAULEJAC, 2004) e as Entrevistas com Mediação (GUIMARÃES, 2014) a fim de ampliar as possibilidades de observação das forças familiares, eventos marcantes e das características sociais e históricas que influenciaram as histórias das entrevistadas. A estruturação das histórias foi norteadas pelo Mapa Pessoal, uma contribuição da presente pesquisa para auxiliar o pesquisador na organização do material recolhido. A transcrição e organização das histórias destacou a construção social do feminino e as reflexões transversais trouxeram os elementos comuns a ambas as histórias e que incidiram sobre as trajetórias laborais. Observou-se que, embora a trajetória profissional seja afetada pela socialização feminina, a construção de carreira dessas mulheres foi fortemente influenciada por suas escolhas subjetivas, seu histórico familiar e contexto político e sócio econômico ao qual as mulheres estão submetidas. Percebeu-se que a forma como a carreira é construída vai além das possibilidades de escolha, e que é preciso conjugar uma diversidade de fatores em um contexto amplo. Espera-se que este estudo possa contribuir para o desenvolvimento e avanço das discussões no campo da Sociologia Clínica e das Epistemologias Feministas.

**Palavras-chave:** Gênero e Trabalho, Educação Tecnológica, Sociologia Clínica, História de Vida.

## ABSTRACT

This dissertation aimed to understand how the labor trajectory of female engineers, who made the transition from engineering career to teaching took place. Based on the theoretical basis and assumptions of Clinical Sociology, Social Relations of Sex and the Sexual Division of Labor, two female engineers graduated of the Special Program for Pedagogical Teacher Training (Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes - PEFPD) that made this transition and that are currently teachers in Basic Education had their life stories collected. As a support for the stories gathering, the theoretical-methodological approach of Life History was used, along with the Parental Project (GAULEJAC, 2004), the Analysis of Social Trajectories (GAULEJAC, 2004) and the Interviews with Mediation (GUIMARÃES, 2014) in order to expand the possibilities of noting family strengths, remarkable events and the social and historical characteristics that influenced the stories of the interviewees. The stories structuring was guided by the Personal Map, a contribution of this research to assist researchers on the organization of the collected material. The transcription and organization of the stories highlighted the social construction of the feminine and, the transversal reflections, led to common elements to both stories and which affected their work trajectories. It was observed that, despite the fact that the professional trajectory is affected by female socialization, the construction of these women's careers was strongly influenced by their subjective choices, their family history and political and socio-economic context to which these women are subjugated. It was perceived that the way the career is built goes beyond the possibilities of choice, and that it is necessary to merge a diversity of factors in a broad context. It is hoped that this study may contribute to the development and advancement of discussions in the field of Clinical Sociology and Feminist Epistemologies.

**Keywords:** Gender and Work, Technological Education, Clinical Sociology, Life History.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ARIP – *Association de Recherche et d’Intervention Psychosociologiques*
- ASIHVIF – *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation*
- CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CAT – Certificado de Avaliação de Título
- CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
- CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- CR19 – Associação Internacional de Sociólogos de Língua Francesa
- CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ILO – *International Labour Organization*
- INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LCS – *Laboratoire de Changement Social*
- MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
- PEFPD – Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PPC – Paridade de poder de compra
- PPP – *Purchasing Power Parity*
- RAIS – Relação Anual de Informações Sociais
- RC46 – Associação Internacional de Sociologia
- SIS – Síntese de Indicadores Sociais
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- WEF – *World Economic Forum*

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Diferenciação das abordagens segundo os tipos de vida privilegiados .....	29
<b>Figura 2</b> – O papel do mediador .....	68
<b>Figura 3</b> – Esquema de uma Análise da Trajetória Social.....	71
<b>Figura 4</b> – Mapa Pessoal .....	73
<b>Figura 5</b> – Mapa Pessoal de Alice .....	78
<b>Figura 6</b> – Análise de Trajetórias Sociais de Alice .....	85
<b>Figura 7</b> – Mapa Pessoal de Diadorim .....	98
<b>Figura 8</b> – Análise das Trajetórias Sociais de Diadorim .....	107
<b>Figura 9</b> – O que meus pais queriam que eu fosse? Alice.....	118
<b>Figura 10</b> – O que me tornei? Alice .....	118
<b>Figura 11</b> – O que meus pais queriam que eu fosse? Diadorim .....	120
<b>Figura 12</b> – O que me tornei? Diadorim.....	121

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Perfil das participantes .....	65
<b>Quadro 2</b> - Esquema da coleta, organização e análise de dados .....	67

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1</b>	<b>Objetivos da Pesquisa.....</b>	<b>22</b>
<b>2</b>	<b>SOCIOLOGIA CLÍNICA: ENTRELAÇAMENTOS DO SOCIAL E DO SUJEITO .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>Sociologia Clínica.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1.1</b>	<i>História de Vida.....</i>	<b>28</b>
<b>2.1.2</b>	<i>Relações Sociais de Sexo e Divisão Sexual do Trabalho .....</i>	<b>33</b>
<b>3</b>	<b>TRABALHO E CARREIRA .....</b>	<b>41</b>
<b>3.1</b>	<b>Cenário de Trabalho: Onde Estão as Mulheres?.....</b>	<b>41</b>
<b>3.1.1</b>	<i>A Mulher na Engenharia .....</i>	<b>46</b>
<b>3.1.2</b>	<i>A Mulher na Docência.....</i>	<b>49</b>
<b>4</b>	<b>LUGAR DE FALA DAS MULHERES.....</b>	<b>54</b>
<b>4.1</b>	<b>Epistemologia Feminista: a Construção de um Conhecimento Plural .....</b>	<b>55</b>
<b>4.2</b>	<b>Apontamentos sobre Gênero .....</b>	<b>58</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS .....</b>	<b>61</b>
<b>5.1</b>	<b>Abordagem metodológica .....</b>	<b>61</b>
<b>5.2</b>	<b>Procedimentos Metodológicos .....</b>	<b>63</b>
<b>5.2.1</b>	<i>Procedimentos éticos .....</i>	<b>64</b>
<b>5.2.2</b>	<i>Sujeitos da pesquisa.....</i>	<b>64</b>
<b>5.2.3</b>	<i>História de Vida Laboral.....</i>	<b>66</b>
<b>6</b>	<b>HISTÓRIAS DE VIDA .....</b>	<b>76</b>
<b>6.1</b>	<b>Alice no país das maravilhas? Ou melhor, Alice através do espelho .....</b>	<b>76</b>
<b>6.1.1</b>	<i>As trilhas de Alice .....</i>	<b>77</b>
<b>6.1.2</b>	<i>A dança dos cabelos: vivenciando limites .....</i>	<b>84</b>
<b>6.1.3</b>	<i>Será que dá pra escolher com que roupa ir? .....</i>	<b>89</b>
<b>6.1.4</b>	<i>Calça tectel: escolha livre ou fazendo o melhor dentre as possibilidades?.....</i>	<b>93</b>
<b>6.2</b>	<b>Diadorim: Por amor, uma mulher se veste como homem?.....</b>	<b>96</b>
<b>6.2.1</b>	<i>As trilhas de Diadorim.....</i>	<b>98</b>
<b>6.2.2</b>	<i>A linhagem das matriarcas: mulher forte? .....</i>	<b>106</b>
<b>6.2.3</b>	<i>A princesinha do papai em busca do seu lugar no reino alheio .....</i>	<b>110</b>
<b>6.2.4</b>	<i>Não às bonecas, sim às panelas e ao quadro e giz: mulher frágil? .....</i>	<b>112</b>

<b>6.3</b>	<i>Tornar-se Mulher e Trabalhadora: Reflexões Transversais Sobre as Trajetórias Profissionais</i> .....	<b>117</b>
<b>7</b>	<b>REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA</b> .....	<b>127</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>132</b>

## APRESENTAÇÃO

Esta dissertação surgiu da inquietação sobre a construção da minha carreira. As experiências desde a infância com o aprender a cuidar de casa, a ajudar os pais comerciantes, a dar aulas particulares e, na fase adulta, a formação como engenheira mecânica e o trabalho no chão de fábrica, seguido de tantas outras ocupações em áreas diversas até chegar ao mestrado e à formação como pesquisadora e professora, me fizeram pensar nas possibilidades e entraves de uma mulher, negra e periférica, no mundo do trabalho.

Entendo o meu lugar de fala como de uma *outsider within*, termo que Patricia Hill Collins (2016, p. 99) utiliza para descrever como muitas intelectuais negras “têm feito uso criativo de sua marginalidade” para produzir um “pensamento feminista negro capaz de refletir um ponto de vista especial em relação ao ‘self’, à família e à sociedade”. Apesar de não discutir questões raciais nessa pesquisa, compreendo que este elemento também faz parte do olhar que trago para a investigação, e influencia na contribuição para a construção do conhecimento.

Sendo eu mesma uma *engenheira, professora, ou professora engenheira?*, tenho a minha percepção do deslocamento profissional na transição da Engenharia para a Docência, e da diferença entre as duas formações. Por isso, acredito que contar a história de vida das mulheres foi fundamental para não direcionar a discussão somente para escolhas na carreira, mas ampliar para as vivências, e ao sentido dado pelas entrevistadas a essas experiências, que influenciaram na forma como elas construíram suas carreiras.

A Sociologia Clínica foi um importante guarda-chuva teórico que propiciou a imbricação das abordagens psicológica e sociológica, o que ampliou a possibilidade de análise por diversos pontos de vista. A busca de sentido para as experiências das entrevistadas pôde caminhar do sujeito ao social, dimensões indissociáveis que incidem tanto na formação da subjetividade, como na condução da própria vida, aqui trazendo à tona a construção da feminilidade e a trajetória laboral.

Mesmo aplicando o método científico com o rigor necessário, acredito que a subjetividade de todos os pesquisadores afeta e é afetada em alguma medida pela pesquisa, e isso pode trazer novas percepções para antigos (e/ou novos) questionamentos. E esse diálogo entre o afetar e ser afetada me trouxe algumas reflexões, posicionamentos e escolhas na condução desse estudo.

Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida por mulheres (eu e minhas orientadoras) para compreender um fenômeno vivenciado por mulheres, por si só já demonstra a importância do reconhecimento do feminino na produção do conhecimento. Essa postura, que é tanto teórica

como política, está presente em todo o texto e evidenciada em dois pontos: 1) com a apresentação de todos os autores com nome e sobrenome no início dos capítulos da revisão de literatura e metodologia, e também nas *Referências*, com o intuito de dar visibilidade à contribuição das mulheres; 2) no capítulo *Lugar de fala das mulheres*, trazendo apontamentos sobre Gênero conforme a Epistemologia Feminista, e somente com obras de autoras, mesmo entendendo que Gênero pode e deve ser tratado por pesquisadores em geral.

Também contei durante todo o processo de pesquisa com o acompanhamento de uma psicóloga clínica. O estudo e aplicação do método História de Vida não requer nenhuma formação específica em Psicologia, nem o acompanhamento psicológico. Entretanto, recomendo esse apoio devido à interação pesquisadora/entrevistada que, na minha visão, pode ser inquietante e transformadora para quem conduz o processo de pesquisa.

Esse acompanhamento também me proporcionou passar, junto com a psicóloga, por cada uma das dinâmicas que conduzi com as entrevistadas, como descritas em *Metodologia e Procedimentos*. Ter essa experiência antes de ir a campo possibilitou observar minhas reações, suscitou reflexões e me deu mais segurança para conduzir as entrevistas, como também para organizar os dados e analisar das histórias.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação buscou compreender como se deu a construção da trajetória laboral de mulheres engenheiras que fizeram a transição de carreira para a docência, por meio da apreensão dos fatores contextuais e subjetivos que influenciaram na escolha da formação em Engenharia, a compreensão de quais fatores circundaram a transição da carreira como engenheiras para a docência, e como a questão de gênero perpassou pela história de vida e trajetória laboral dessas mulheres.

A reflexão sobre a construção de carreira leva-nos a pensar que, por traz de direcionamentos, possibilidades e entraves há um sujeito e a construção da própria história de vida. Como Gaulejac explica (2014, p. 24), “tal como uma boneca russa, a história individual está aninhada em uma história familiar, ela própria inserida em uma história social”. Logo, “o homem é história” e essa fórmula deve ser compreendida em diversos planos: “o indivíduo é produzido pela história” e sua identidade é edificada a partir dos entrelaçamentos dos acontecimentos pessoais, familiares e sociais; “o indivíduo é um ator da história” e sua capacidade de intervir nesse processo faz com que ele seja “produto de uma história na qual ele busca se tornar sujeito”; e “o indivíduo é produtor de histórias”, operando uma reconstrução do passado por meio da sua memória, palavra e escrita, como se quisesse ao menos dominar o sentido, já que não controla o seu curso.

“Portanto, em se analisar as circularidades dialéticas que vão do desejo ao mundo dos objetos, do narcisismo ao *status* social, das representações às ideologias *etc.*” é importante articular o social e o psíquico, visando reestabelecer as “cadeias ausentes” entre a abordagem sociológica e o estabelecimento de regularidades objetivas, e a abordagem psicológica (GAULEJAC, 2004, p. 70).

Trazer essa reflexão para compreender a carreira do sujeito, o tornar-se *mulher e trabalhadora*, requer contextualizar sua situação no mundo do trabalho, seja no trabalho reprodutivo<sup>1</sup> ou produtivo<sup>2</sup>. Percebe-se que, ao longo do tempo, ocorreu uma diferenciação social entre homens e mulheres e um dos aspectos que corroboram essa colocação é a desvalia do trabalho da mulher. Mesmo persistindo, essa discrepância vem sendo amenizada por vários fatores, dentre eles a educação. Se forem traçadas duas linhas cronológicas para demonstrar a

---

<sup>1</sup> Tarefas de produção de reprodução da vida, cuidados necessários para a manutenção da sobrevivência humana.

<sup>2</sup> Geração de bens e serviços por meio de trabalho remunerado.

evolução da situação da mulher no mercado de trabalho e no acesso à educação, é perceptível a influência de uma sobre a outra.

Direcionando o debate para o contexto brasileiro, a partir da pesquisa de Saffioti (1985), o primeiro recenseamento realizado em 1872 mostrou que as mulheres representavam 45,5% da população economicamente ativa (PEA<sup>3</sup>) – dentre os ocupados –, em grande parte na indústria têxtil, agricultura, serviços domésticos e costureiras por conta própria. Este cenário sofreu alteração ao longo do tempo devido ao processo de industrialização, às crises econômicas e à migração campo-cidade, porém com a mulher permanecendo nos trabalhos desvalorizados e que demandavam baixa capacitação.

Em contrapartida, a profissionalização do magistério, a partir de 1930, abriu espaço para aumentar gradativamente o nível de escolarização das mulheres (BRUSCHINI; AMADO, 1988) – majoritárias no exercício dessa atividade, vista como uma extensão das tarefas do lar (CARVALHO, 1996). No final da década de 1940 as normalistas puderam iniciar alguns cursos de Filosofia e, a partir de 1953, tiveram acesso aos demais cursos (BRUSCHINI; AMADO, 1988). Na atualidade, as mulheres são 55,2% dos alunos matriculados em cursos de graduação e 61,1% dos concluintes (INEP, 2017). Este é um fato para o aumento da profissionalização feminina e a mudança do perfil das trabalhadoras no mercado, ampliando seu acesso a todos os tipos de ocupação, inclusive as hegemonicamente masculinas, como as Engenharias.

Nesse cenário observa-se mulheres que, após a formação profissional como engenheiras, buscaram a transição de carreira para a área da Docência na Educação Básica, lecionando disciplinas de base como Matemática, Química, Física, dentre outras. Para tal, estas profissionais se fazem valer de certificações concedidas a título provisório (BRASIL, 1971), reguladas por cada Estado – em Minas Gerais, tem-se o Certificado de Avaliação de Título (CAT) –, ou buscam a profissionalização por meio de uma segunda formação acadêmica em licenciatura, ou pelo Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (PEFPD) (BRASIL, 1997).

Essa mudança profissional, que à primeira vista leva-nos a refletir sobre uma ruptura, um deslocamento, ou até um retorno a uma atividade vista como predominantemente feminina, pode trazer elementos relevantes em se tratando de como o sujeito constrói-se mulher e trabalhadora, influenciada pela família, pela sociedade, pela economia e pelo mundo do

---

<sup>3</sup> Segundo classificação do IBGE, que realiza o Censo Demográfico, as Pesquisas Domiciliares Anuais e outras pesquisas oficiais, a População Economicamente Ativa inclui os ocupados e os desocupados. Já a População Economicamente Inativa inclui os aposentados, os que estão em asilos, os estudantes, os que vivem de renda e os/as que cuidam de afazeres domésticos (BRUSCHINI, 2007, p. 539)

trabalho. Para compreender como se deu essa construção da trajetória laboral, foram recolhidas as histórias de vida de duas mulheres com esse perfil.

A aproximação do objetivo da pesquisa, por meio da revisão de literatura, contou com três momentos: *Sociologia Clínica: entrelaçamentos do social e do sujeito*, *Trabalho e carreira*, e *Lugar de fala das mulheres*. Cada qual permitiu a discussão dos aspectos elegidos para a condução rumo à compreensão do cenário aqui apresentado.

Dentre as teorias que permitem analisar e entender fenômenos, como a construção de carreira, optou-se pela Sociologia Clínica (GAULEJAC, 1999, 2004, 2005, 2014) que, por meio da escuta do sujeito, visa compreender como as experiências são vivenciadas e assimiladas, “articulando as contradições entre objetividade e subjetividade, racionalidade e irracionalidade, estrutura e ação, determinismo e capacidade de criação” (NUNES; SILVA, 2018, p. 187). Para tal, propõe o *enlace* das abordagens sociológica e psicológica para perceber o sujeito inscrito na história.

A abordagem sociológica que norteia o estudo é a teoria das Relações Sociais de Sexo e a Divisão Sexual do Trabalho (HIRATA; KERGOAT, 2007), que descreve os princípios organizadores que separam e hierarquizam as atividades conforme o gênero, privilegiando o homem em detrimento da mulher, o que gera um relacionamento tenso entre eles, que influencia a formação e reprodução da sociedade. E a abordagem psicológica utilizada foi a História de Vida (GAULEJAC, 2005, 2014; PINTO, CARRETEIRO, RODRIGUEZ, 2015; BARROS; TARABAL, 2014), assumindo que o inconsciente faz perpassar o desejo de cada sujeito nas histórias sociais e institucionais, “sem se limitar ao nível individual e subjetivo, mas abrangendo o olhar para uma perspectiva social e política que lhe é parte inseparável” (SOUZA; CARRETEIRO, 2016, p. 25).

*Trabalho e carreira* descreveu o panorama geral sobre trabalho (ANTUNES, 2006, 2009; DARDOT; LAVAL, 2016; CHAÚÍ, 2015), ressaltando as brasileiras no mundo do trabalho (SAFFIOTI, 1976, 1981; BRUSCHINI; LOMBARDI, 2007; IBGE, 2018a, 2018b, 2018c), para contextualizar a atuação das mulheres em âmbito produtivo e nas tarefas de manutenção da vida, percebidas como relevantes para compreender a carreira da mulher. Além disso, buscou-se explicar as especificidades do trabalho feminino na Engenharia (BRUSCHINI, 2007; LOMBARDI, 2006a, 2006b, 2013) e na Docência (SAFFIOTI, 1976; BRUSCHINI; AMADO, 1988; YANNOULAS, 1992, 2013).

Em se tratando de trabalhadoras, e a compreensão de fenômenos que sejam influenciados pelo Gênero, faz-se importante apontamentos sobre esse campo de estudo. *Lugar de fala das mulheres* é tanto o reconhecimento da importância da Epistemologia Feminista

(HARAWAY, 1995; SCOTT, 1995; BUTLER, 2010; SWAIN, 2000; RAGO, 1998) e dos questionamentos e conquistas do movimento feminista, como a apresentação da discussão feita por mulheres acerca do tema.

Após a revisão de literatura, há a descrição da metodologia e dos procedimentos utilizados no estudo. A pesquisa apresentada é qualitativa, de cunho descritivo, tendo o método fenomenológico como base lógica de investigação. Essa seção também conta com a caracterização dos sujeitos de pesquisa e mais uma vez com a História de Vida, agora como metodologia, com o recorte laboral (PINTO, CARRETEIRO, RODRIGUEZ, 2015, p. 1004), que “permite analisar como ocorrem as realizações das atividades, quais os conflitos que atravessam ou atravessaram as práticas profissionais, quais os impedimentos, resistências existem ou existiram nos contextos grupais, organizacionais para a realização das atividades”.

Como a História de Vida possibilita o uso de diversos instrumentos para recolhimento das histórias, utilizou-se como aporte as Entrevistas com Mediação (GUIMARÃES, 2014), o Projeto Parental e a Análise das Trajetórias Sociais (GAULEJAC, 2014). Para organizar os dados levantados ao longo deste processo foi criado o Mapa Pessoal.

Na seção *Histórias de Vida*, as narrativas de Alice e Diadorim – pseudônimos escolhidos pelas participantes – foram organizadas e escritas em três partes: na primeira, a história de Alice, trazendo uma apresentação cronológica e, em seguida, os eixos de construção da feminilidade, conforme a protagonista; na segunda, a história de Diadorim, no mesmo formato já descrito; e na terceira, as reflexões transversais das histórias evidenciando o tornar-se mulher e trabalhadora.

E como reflexões sobre a pesquisa tem-se que, apesar da socialização feminina incidir sobre a trajetória profissional, a construção de carreira é fortemente influenciada pelas escolhas subjetivas da mulher, seu histórico familiar e o contexto político e socioeconômico ao qual as mulheres estão submetidas. Percebe-se que a construção de carreira vai além de possibilidades de escolha e que é preciso conjugar uma diversidade de fatores em um contexto amplo.

Devido à natureza da investigação proposta, este trabalho se insere na linha II do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, *Processos Formativos em Educação Tecnológica*, que investiga a influência da atuação e formação profissional na construção social, entendendo que a educação abarca o sujeito em sua totalidade. O trabalho é visto como princípio educativo (GRAMSCI, 1979), já que o processo de qualificação media “a apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnicas e

tecnologia” (LIMA FILHO; QUELUZ, 2011, p. 3), fazendo parte do processo de humanização e socialização.

## **1.1 Objetivos da Pesquisa**

Esta pesquisa foi orientada pela suposição de que a construção da feminilidade influencia na trajetória profissional de mulheres. Assim sendo, como, e em que medida, o fato de ser um sujeito do gênero feminino traz implicações na carreira?

O objetivo geral desse estudo foi compreender como se deu a construção da trajetória laboral de mulheres engenheiras que fizeram a transição de carreira para a docência, pela perspectiva da Sociologia Clínica. Por se tratar de um campo teórico relativamente novo, assim como os estudos sobre Gênero, como proposto pela Epistemologia Feminista, espera-se que as conclusões aqui apresentadas possam contribuir para o desenvolvimento e avanço das discussões dentro destes dois campos teóricos.

Visando auxiliar a busca por responder o objetivo geral, tem-se como objetivos específicos:

- a) Aprender os fatores contextuais e subjetivos que influenciaram na escolha da formação em Engenharia.
- b) Compreender quais fatores circundam a transição da carreira como engenheiras para a docência.
- c) Discutir como a questão de gênero perpassa a história de vida e trajetória laboral dessas mulheres.

## 2 SOCIOLOGIA CLÍNICA: ENTRELAÇAMENTOS DO SOCIAL E DO SUJEITO

Para compreender os fatores que influenciam a mudança de carreira das mulheres, entende-se, neste trabalho, que é necessário abordar a historicidade de cada uma e a articulação de dois eixos, um psicológico e outro sociológico, como proposto pela Sociologia Clínica, conforme Gaulejac (1999, 2004, 2005, 2014).

“Uma das especificidades da espécie humana é a possibilidade de cada indivíduo agir sobre si mesmo, de operar um trabalho sobre o que ele é, de se auto constituir em personalidade, em sujeito” (GAULEJAC, 2014, p. 34). Desse ponto de vista, a construção de uma trajetória profissional precisa ser pensada em sua historicidade singular, ou seja, a partir de como o sujeito é capaz de agir sobre si em determinadas situações, “ultrapassar seu passado, imprimir um sentido a sua trajetória e, na mesma medida, capaz de perder este sentido e alienar-se de si mesmo em função de certas condições sociais e organizacionais (CASTRO, 2010, p. 34).

Para o eixo psicológico, utiliza-se a História de Vida como teoria e método, no recorte de trajetória laboral, com Gaulejac (2005, 2014), Barros e Tarabal (2014), Pineau (2006), Pinto, Carreiro e Rodriguez (2015), dentre outros. Desde o ato de recolher as histórias, a interação entre pesquisador e participante visa possibilitar que o narrador reorganize suas memórias, busque sentidos e ressignifique os marcos da sua jornada. Cabe ao pesquisador, com teoria e narrativa em mãos, deixar emergir os sentidos pessoais para as experiências que foram contadas, buscando a imbricação dos aspectos individuais e coletivos. Trata-se de uma lente utilizada na tentativa de compreender como o sujeito se construiu desde a infância por meio das relações familiares e sociais, e se transformou pela trajetória profissional e o sentido dado ao trabalho (CASTRO, 2010).

Passando ao eixo sociológico, Danièle Kergoat (1978, 1986, 2009, 2016, 2018) percebeu, ao longo das suas incursões em campo, como os ambientes produtivo e reprodutivo influenciam as práticas sociais do relacionamento entre homens e mulheres, e das mulheres em sociedade. Assim, desenvolveu os conceitos de Relações Sociais de Sexo e Divisão Sexual do Trabalho, posteriormente desenvolvido por ela e por Helena Hirata (HIRATA, 2002, 2010, 2014, 2018; HIRATA; KERGOAT, 2007). Optou-se por essas teorias porque evidenciam a situação das mulheres frente ao relacionamento com os homens, que se dá de forma tensa em torno do trabalho e suas divisões.

As subseções a seguir são fruto do levantamento bibliográfico que embasa esta pesquisa, e apresenta os autores utilizados para a análise de dados. Parte-se da Sociologia

Clínica como aporte para a articulação da história de vida, como aspecto psicológico, com as relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho, como aspectos sociológicos.

## 2.1 Sociologia Clínica

O individualismo crescente tem levado os sociólogos a se interessarem pelos sujeitos e alguns constataram que “o homem não pode ser considerado somente como um agente preso nas determinações sociais, [...] mas que ele é, também, capaz de intervir naquilo que o determina e de contribuir para a produção de uma sociedade da qual, aliás, ele é produto”. Por esse caminho, é difícil contornar “noções de identidade, de indivíduo e de sujeito”, apesar de ser um inconveniente “para quem não dispõem de instrumentos conceituais e metodológicos que permitam compreender a misteriosa ‘caixa preta’ que constitui a existência humana” (GAULEJAC, 2004, p. 60).

A desconfiança da Sociologia frente à Psicologia, em geral, e à Psicanálise, em particular, criou obstáculos para a percepção holística do sujeito. Em conferência, Gaulejac (1999, p. 2) elucida este pensamento, recordando-nos sobre a regra de Durkheim de considerar

os fenômenos sociais como coisas. Foi uma boa ideia fundar a sociologia como uma ciência. O problema é que os fenômenos sociais não são coisas. Obviamente, não se pode interessar pela sociedade sem se interessar por representações sociais, por subjetividade. Refere-se, além disso, à subjetividade do pesquisador e a um acúmulo de questões sobre a articulação entre fenômenos sociais e fenômenos psíquicos (todas as traduções constantes neste trabalho são traduções livre nossas).<sup>4</sup>

Já abordar as questões de identidade, de subjetividade, como explica Gaulejac (2004, p. 60), conduz a repensar as fronteiras disciplinares habituais. “Como pensar as relações entre o pessoal e o social, ou melhor, as relações entre o ser do homem e o ser da sociedade? Quais são as condições para construir uma Sociologia do indivíduo?”. Responder essas questões é construir uma Sociologia Clínica, articulando diferentes percepções do sujeito, integrando particularmente a Psicanálise, que se propõe a

realizar uma análise do social tendo como marco de referência três reflexões primordiais: a análise das articulações entre os determinismos sociais e os determinismos psíquicos; a questão do sujeito nas ciências humanas e sociais; a

---

<sup>4</sup> los fenómenos sociales como cosas. Era una buena idea, era fundar la sociología como una ciencia. El problema es que los fenómenos sociales no son cosas. Obviamente, uno no puede interesarse en la sociedad sin interesarse en las representaciones sociales, en la subjetividad. Ello remite, por lo demás, a la subjetividad del investigador y a un cúmulo de interrogantes sobre la articulación entre los fenómenos sociales y los fenómenos psíquicos.

abordagem clínica como condição necessária ao desenvolvimento de uma sociologia crítica (NUNES; SILVA, 2018, p. 183).

“Como um ramo da sociologia, a Sociologia Clínica deve suas questões fundamentais aos ‘pais fundadores da sociologia’, Marx, Durkheim, Weber e Simmel. Outro autor fundamental, sem o qual a Sociologia Clínica não existiria, é Sigmund Freud” (NUNES; SILVA, 2018, p. 183), já que suas análises clínicas e teóricas sobre do inconsciente foram um marco para a pesquisa sobre o comportamento humano.

Dentre os pesquisadores que inspiraram a construção da Sociologia Clínica, iniciada a partir da década de 1970 estão Georges, Roger Caillois, Georges Gurvitch, Wilhelm Reich, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Jacques Lacan, Georges Devereux, Carl Rogers, Jacob Levy Moreno, Cornelius Castoriadis, Jean-Paul Sartre e Pierre Bourdieu (NUNES; SILVA, 2018).

Sobre a Sociologia Clínica, vista como um ramo da Sociologia que se constrói a partir do desenvolvimento da Psicossociologia<sup>5</sup>, Enriquez explicou em entrevista (MASSA, 2009) que,

no que concerne à psicossociologia, é preciso dizer que não é uma invenção francesa. [...], ligada de um lado aos Estados Unidos e, de outro lado, à Inglaterra. Mas houve um período antes da guerra, na França, em que se tentou aplicar a psicologia à empresa, para compreender os fenômenos de grupo na empresa. Mas isso desapareceu, não deixando muitas consequências. E me parece que todas essas tentativas na França tinham um viés muito conservador e reacionário, muito mais preocupadas em como dirigir as pessoas.

A Psicossociologia evoluiu de maneira significativa na França entre as décadas de 1960 e 1970, especialmente fora da academia, onde encontrou dificuldades de reconhecimento. Se por um lado a Sociologia a rejeita “por excesso de psicologismo” e por ser “acusada de servir, em suas intervenções, aos interesses do patronato”, por outro, a Psicologia a rejeita porque ela fica “à margem dos conflitos centrais do campo, entre cognitivistas, experimentalistas e psicanalistas. E, na psicologia social não encontra espaço, tendo em vista o domínio da abordagem experimental e cientificista” (NUNES; SILVA, 2018, p. 184-185).

---

<sup>5</sup> A psicossociologia é um ramo da psicologia que também se propõe a articular as dimensões sociais e psíquicas do comportamento humano e também o faz tendo como base a perspectiva psicanalítica. Suas ferramentas de análise são bastante próximas às da sociologia clínica e sua visão a respeito do ser humano encontra muita ressonância na sociologia clínica (NUNES; SILVA, 2018, p. 184).

O desenvolvimento da Sociologia Clínica ocorre com o envolvimento de sociólogos com psicossociólogos da *Association de Recherche et d'Intervention Psychosociologiques* (ARIP),

em 1988, em Genebra, sob iniciativa de Robert Sévigny, Gilles Houle, Eugène Enriquez e Vincent de Gaulejac, alguns intelectuais constituem um grupo de trabalho dentro da Associação Internacional de Sociólogos de Língua Francesa (CR19) e, em 1992, é criado um comitê de pesquisa permanente de sociologia clínica na Associação Internacional de Sociologia (RC46). Neste mesmo ano, na Universidade de Paris VII, o *Laboratoire de Changement Social* (LCS), criado em 1969 por Max Pagès, realiza o primeiro colóquio de sociologia clínica, que resulta na primeira obra coletiva de sociologia clínica. O título deste livro, *Sociologies Cliniques*, mostra que a diversidade do campo naquele momento abria espaço para uma série de perspectivas diferenciadas tendo como objeto a mesma preocupação (NUNES; SILVA, 2018, p. 185).

A partir deste movimento, a rede de representantes passa a agregar pesquisadores de diversos países. Dentre os citados por Nunes e Silva (2018), destacam-se Jacques Rhéaume, do Canadá; Michel Legrand, Marcel Bol de Balle e Francis Loïq, da Bélgica; Ana Maria Araújo, do Uruguai; Francisca Marquez e Dariela Sharim, do Chile; Norma Takeuti, Teresa Carreteiro e José Newton Araújo, do Brasil; sem deixar de mencionar os franceses Pierre Roche, Frédéric Blondel, Jean-Philippe Bouilloud, Gilles Herreros, Florence Giust-Desprairies e Christophe Niewiandowski.

A primeira obra brasileira coletiva de Psicossociologia Clínica e Sociologia Clínica “foi o livro *Psicossociologia – Análise social e intervenção*, organizado por Marília Mata Machado, Eliana Castro e José Newton Araújo, em 1994” (NUNES; SILVA, 2018, p. 193). Destaca-se “também o livro *Cenários sociais e abordagem clínica*, organizado por José Newton Araújo e Teresa Carreteiro em 2001”, que reúne autores nacionais e estrangeiros, “[d]entre eles, os já consagrados Robert Sévigny, Vincent de Gaulejac, Eugène Enriquez, Max Pagès, Jacqueline Barus-Michel e André Lévy”. Além das obras já citadas, em 2004, a *Cronos – Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN* lançou um dossiê sobre Sociologia Clínica com artigos de pesquisadores brasileiros e também autores francófonos. Todas essas publicações evidenciaram a articulação internacional para a formação e desenvolvimento desse campo no Brasil.

A Sociologia Clínica faz parte de uma corrente das Ciências Sociais que aborda os fenômenos sociais por uma perspectiva compreensiva, visando apreender como as experiências são vivenciadas, assimiladas, e como os indivíduos contribuem para produzi-las, “articulando as contradições entre objetividade e subjetividade, racionalidade e irracionalidade, estrutura e ação, determinismo e capacidade de criação”. Para tal, o método procura ter acesso

a esse conhecimento por meio da escuta do sujeito, “considerando as dimensões afetiva e existencial da fala, estando atento ao que está em jogo inconscientemente, procurando desvelar suas dimensões imaginária, pulsional e simbólica” (NUNES; SILVA, 2018, p. 187).

Gaulejac (2004, p. 62-63) descreve que “não basta falar de si para mudar o passado, transformar o mundo ou escapar da ação das determinações sociais, econômicas e culturais”. Entretanto, a partir desse trabalho de elaboração da própria história, “o indivíduo pode mudar a maneira como esse passado nele atua. Nesse sentido, o indivíduo é o produto de uma história na qual ele procura se tornar o sujeito”. Justamente, por causa das “contradições entre o comunitário e o societário, o genealógico e o pessoal, o passado e o presente, entre heranças plenas e outras vazias, entre histórias pesadas e outras mais leves, que o indivíduo é levado a fazer escolhas que o solicitam a se tornar um sujeito”.

“O indivíduo se constrói como um sujeito na sua confrontação com as contradições entre a diacronia (interiorização de maneiras de ser, de pensar e de agir ligadas à sua história) e a sincronia (adaptação de suas condutas a um dado contexto)”. O sujeito é um ser de desejo confrontado pelo desejo de ser, pelas exigências conflituosas de sua sexualidade e pela dissonância entre suas fantasias e a vida concreta que se desenvolve na mediação entre o registro pulsional e a realidade externa. “Entre o sujeito sócio-histórico, o sujeito reflexivo e o sujeito do desejo, a figura do indivíduo emerge em toda sua complexidade” (GAULEJAC, 2004, p. 69).

É o registro sócio psíquico que nos permite entender, além das subjetividades individuais, o que é da ordem das paixões (amorosas, políticas, ideológicas), crenças, ódios, medos, violência, das angústias da vida social. A análise das contradições sociais não pode menosprezar uma análise dos processos de identificação e idealização [...]. A análise da reprodução e mudança social nos confronta permanentemente, à irrupção do amor, ódio, angústia e desejo como elementos estruturantes das relações sociais (GAULEJAC, 2005, p. 28).<sup>6</sup>

Portanto, para alcançar a paixão, a energia, e também os desafios e desilusões intrínsecos à construção da trajetória profissional (CASTRO, 2010), no caso da mulher que escolhe uma profissão da área técnica, e que posteriormente adentra à licenciatura na Educação

---

<sup>6</sup> Es el registro socio-psíquico lo que permite comprender, más allá de las subjetividades individuales, eso que es del orden de las pasiones (amorosas, políticas, ideológicas), de las creencias, de los odios, de los miedos, de la violencia, de las angustias en la vida social. El análisis de las contradicciones sociales no puede ahorrarse un análisis de los procesos de identificación y de idealización [...]. El análisis de la reproducción y del cambio social nos confronta permanentemente, a la irrupción del amor, del odio, de la angustia y del deseo como elementos estructurantes de las relaciones sociales.

Básica, fez-se necessário um estudo no plano de sua historicidade singular e de suas implicações com a dialética sócio-histórica.

Considerando-se o exposto, a pesquisa tomou como base a articulação de duas teorias que, conforme a Sociologia Clínica, cumpriram o papel do viés psicológico e do sociológico, utilizadas de forma articulada, a fim de compreender o sujeito que se constrói inserido na sociedade. Para a abordagem psicológica, utilizou-se a História de Vida, ressaltando que, neste estudo, ela tem o caráter teórico e metodológico e, para a abordagem sociológica, tomou-se a teoria das Relações Sociais de Sexo e a Divisão Sexual do Trabalho.

### **2.1.1 História de Vida**

A escolha pela História de Vida como aporte teórico e metodológico deve-se à possibilidade de compreensão de grupos a partir de trajetórias individuais, ou seja, compreender o social a partir do particular. Uma vez que “o indivíduo sempre está inserido dentro de um contexto social e, sendo assim, sua história é marcada por fatos, pessoas, organizações e relações, as quais ele estabelece com o ‘outro’” (MIRANDA; CAPELLE; MAFRA, 2014, p. 61-62). Essa abordagem teórico metodológica também visa enriquecer a história social não só contada por líderes, “mas também pelos humildes, através de seus gestos, seus atos e suas lutas, para fazer uma história na qual têm o direito de se sentirem reconhecidos, eles e seus filhos” (MARRE, 1991, p. 90).

A memória parece ser, *a priori*, algo próprio da pessoa, íntimo e individual. Porém, Pollak (1992, p. 201) cita estudos de Maurice Halbwachs, nos anos 1920-1930, no qual salienta que a memória também deve ser entendida como um fenômeno coletivo e social, ou seja, “um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes”.

Nessa perspectiva, os elementos constitutivos da memória são, primeiramente, os acontecimentos vividos pelo sujeito e os acontecimentos vividos pelo grupo ou coletividade ao qual pertence. Mesmo que a pessoa não tenha participado efetivamente desses acontecimentos coletivos, os mesmos tomaram tal vulto em sua memória que, simbolicamente, foram internalizados como sua própria experiência. “É perfeitamente possível que, por meio da socialização política ou histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada” (POLLAK, 1992, p. 201).

A abordagem biográfica é caracterizada, conforme Silva *et al.* (2007, p. 27), como um processo de lembrar a vida, à medida em que é revisitada pelo sujeito. “Neste contexto, a memória é algo presente na existência do homem, o que implica numa valiosa importância de seu resgate cuidadoso e ético”.

Alberti (1996, p. 1) descreve que a principal característica do documento gerado pela coleta oral “decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”. A autora aponta três aspectos para esclarecer o que a fonte oral documenta: contribui para uma história objetiva da subjetividade, indo além do acontecimento até a história da memória desse acontecimento nos dias atuais; a cronologia, que pode diferir entre a da história oficial e da oral, dando pistas ao historiador sobre a diferença de como a memória transforma-se em fato nos registros oficiais, e para as pessoas; traz para o pesquisador não o fato em si, mas a representação do mesmo para as pessoas ou para a comunidade onde ocorreu.

Conforme quadro abaixo, proposto por Pineau (2006, p. 339), observa-se a descrição das “correntes que usam a vida ou o *bio* em seu título: biografia, autobiografia, relato de vida, história de vida. Porém, elas já se diferenciam segundo a vida que levam em conta: global, singular, plural, educativa, formativa, profissional”.

**Figura 1** – Diferenciação das abordagens segundo os tipos de vida privilegiados

Tipo de vida privilegiadas	A existência global	Vida		Vida, Educação e Formação	Vida Profissional
		Singular	Plural		
<b>Biografia</b>	Perspectiva biográfica (Legrand, 1993) Pesquisa bibliográfica (Delory-Momberg, 2003)			Biografia educativa (Josso, 1991) (Dominicé, 1996) Biografia de linguagem (Le français dans le monde, n. 39, 2006)	Biografia profissional (Robin, 2001)
<b>Autobiografia</b>	Signos de vida: o pacto autobiográfico (Lejeune, 2005)			Autobiografia refletida (Desroches, 1991)	
<b>Relato de vida</b>	Relato de vida (Poirier et al., 1993; Berlaux, 1997) Relato biográfico (Robin, 2004)			Relato de vida em formação (Bliez-Mével, 2004)	Relatos e gestão (Revue Française de Gestion, 2005, n. 31, n. 159)
<b>História de vida</b>	História de vida (Pineau, Le Grand, 2002) (Dominicé, 2003) (Delory-Momberger, 2000)	Histórias de vida de crianças (Abels, 1998)	Coletivas (Coulon, Le Grand, 2000) Em coletividades (Brun, 2001) Genealógico (Lani, 1997)	História de vida em formação (Lainé, 1998)	

Fonte: PINEAU, 2006, p. 339.

Na biografia, “diversas fontes são utilizadas com a finalidade de entender a história e o percurso de vida de uma pessoa”. Já na autobiografia, há a preocupação em rememorar experiências pessoais e sua articulação em um contexto histórico, muitas vezes, não dando espaço de reflexão ao leitor (SILVA *et al.*, 2007, p. 29).

“O relato de vida aponta para a importância da expressão do vivido pelo ‘desdobrar narrativo’, quer essa enunciação seja oral ou escrita”. Pioneiro nesse campo, Daniel Bertaux, elucida que “há relato de vida desde que haja descrição na forma de narrativa de um fragmento de experiência vivida” (BERTAUX, 1997, p. 9 apud PINEAU, 2006, 340).

Entrelaçadas a essas correntes do biográfico, autobiográficas e relatos de vida, nós assistimos à eclosão e ao desenvolvimento da corrente que se intitula história de vida para significar, primeiramente, o objetivo perseguido de construção de sentido temporal, sem prejudicar os meios. A determinação desse objetivo de construção de sentido temporal pela história de vida mobiliza alguns e imobiliza outros. Ela abre um horizonte ambicioso que pode ser uma miragem ilusória. A perseguição desse limite, que recua quando se avança, não se pode fazer sem riscos e perigos. Porém, essa busca parece inerente à pulsão vital. É por isso que ela mobiliza explicitamente e gera uma corrente específica (PINEAU, 2006, p. 341).

Com relação ao surgimento, a História de Vida começou a ser praticada na década de 1920, por etnólogos e sociólogos da Escola de Chicago. Numerosas obras nessa perspectiva marcaram profundamente o desenvolvimento das Ciências Sociais, dentre elas o trabalho de Znanieck e Thomas sobre a emigração polonesa para os Estados Unidos, de 1920; os textos apresentados e reunidos em 1942 por Leo Simmons, redigidos por um índio Hopi contando a história da sua vida; a história de vida de uma família mexicana que vivia em extrema pobreza, a partir do relato de quatro crianças da família, documentado por O. Lewis em 1961; e muitos outros, vários publicados na coleção *Terra Humana*, organizada por Jean Malaurie entre os anos de 1976 a 1995 (LÉVY, 2001, p. 93).

Após a Segunda Guerra Mundial, conforme Barros e Tarabal (2014, p. 46), predominaram os levantamentos numéricos e estudos estatísticos e, a partir da década de 1970, o método de coleta oral de Histórias de Vida foi retomado na Itália por Franco Ferrarotti e, na França, por Daniel Bertaux. Em meados dessa mesma década Vincent de Gaulejac, Michel Bonetti e Jean Fraise criaram os *Groupes d'Implication et de Recherche* (GIR), buscando “trabalhar a mediação dos fatores econômicos, históricos, psicossociais e ideológicos nas trajetórias individuais, evitando cair no risco de um ‘psicologismo’ ou ‘sociologismo’”.

Na década de 1980, abriu-se um novo campo para a utilização das histórias de vida na educação e formação de adultos, culminando, em 1990, com a criação da *Association*

*Internationale des Histoires de Vie en Formation* – ASIHVIF, “que considera a história de vida como uma abordagem privilegiada para a autoformação, especialmente no campo da educação popular, reivindicando uma ação emancipatória” (BARROS; TARABAL, 2014, p.46).

Dentre os vários pesquisadores estão Gaston Pineau, Guy de Villers e Pierre Dominicé. Vê-se, nesse ponto, uma reflexão sobre a utilização da história de vida, não só como forma de documentar uma realidade particular, mas também como inspiradora e catalizadora de mudanças.

No início dos anos de 2000, viu-se o aparecimento do primeiro diploma universitário com as histórias de vida, o DUHIVIF (Nantes, 2000) e as primeiras revistas — *Chemins de formation au fil du temps* (Nantes, 2000) e *Histoires de vie* (Rennes, 2001). Uma nova coleção apareceu em Paris: *L'écriture de la vie* (2004). As conexões com associações europeias se reforçam: *Life History and Biographical Research Network, de la Société Européenne pour la Recherche en Formation des Adultes* (ESREA). Laços com a América do Sul se multiplicam e pesquisas internacionais surgem (PINEAU, 2006, p. 336).

No Brasil, não há tradição de pesquisas com abordagem biográfica, sendo recente o investimento nessa área. Tem-se obras clássicas como *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, de Eclea Bosi; os trabalhos de Michel Le Ven, *Dazinho, um cristão nas minas*; e de Denise Paraná, *O filho do Brasil: de Luiz Ignácio a Lula*, todas reconhecidas como referências na área (BARROS; TARABAL, 2014).

Queiroz (1987, p. 22) define a história de vida como uma “técnica que capta o que sucede na encruzilhada da vida individual com a social”. Para Ferraroti (1990, p. 31 apud BARROS; TARABAL, 2014, p. 51), a história de vida, como método, acarreta necessariamente “uma historicidade não historicista”. Quer dizer, acarreta “uma ruptura com a concepção de história enquanto sucessão diacrônica”.

A narrativa, conforme Gaulejac (2005, p. 22), é um método que

permite sair da oposição entre indivíduo e sociedade, entre a subjetividade do homem e as regularidades objetivas do social. Seu objetivo é compreender a dialética do social, ou seja, a relação entre as condições concretas da existência e o vivido. Trata-se de apreender o indivíduo como o produto de suas condições de existência, como uma condensação das relações sociais nas quais está inscrito.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> permite salir de la oposición entre individuo y sociedad, entre la subjetividad del hombre y las regularidades objetivas de lo social. Su objetivo es comprender la dialéctica de lo social, es decir la relación entre las condiciones concretas de existencia y lo vivido. Se trata de aprehender al individuo como el producto de sus condiciones de existencia, como una condensación de las relaciones sociales en el seno de las cuales está inscrito.

Spindola e Santos (2003) descrevem que o cotidiano das pessoas é retratado por suas histórias, e, mesmo que para elas a rotina seja monótona, é nesse contexto concreto de tempo e espaço que há o pertencimento das próprias ações, investidas dos desejos de cada um e permeadas pelas negociações próprias dos processos sociais. Portanto, para Barros e Tarabal (2014, p. 53), pode-se falar de uma dupla dimensão da história de vida: “a descrição de fatos e a busca de sentido. Os fatos fazem parte de uma experiência de vida singular, inscrita num universo de relações sociais, de classe, de poder, que reenvia às condições sociais de existência”.

Enquanto, nas histórias de vida, o foco é recolher o relato dos sujeitos e/ou grupos, evidenciando fatores históricos, familiares e pessoais; nas trajetórias de vida, a proposta é investigar fatores ligados a temas específicos, geralmente com entrevistas temáticas dentro de eixos específicos. Já, na história de vida, a proposta é partir da infância até a data em que história é recolhida (PINTO; CARRETEIRO; RODRIGEZ, 2015).

O que se expressa por meio das histórias de vida, segundo Marre (1991, p. 124), é a história dos grupos sociais, por meio da reconstrução dos “conflitos que se manifestam historicamente não somente na trajetória do grupo, mas, igualmente, no modo pelo qual ele se relaciona com outros grupos”, e também a relações de poder, dominação e subordinação, atravessadas pela desigualdade que se irradia na convivência das pessoas.

Barros e Tarabal (2014, p. 50) argumentam que, além de narradores de fatos da sua vida, os entrevistados assumem a expressão de uma ideologia, passando pela experiência de refletirem sobre eles mesmos enquanto contam a sua história. Nesse sentido, os relatos podem auxiliar o pesquisador e o pesquisado a entenderem como as relações sociais dos cidadãos são articuladas em prol de uma causa, “como os movimentos e mudanças sociais, os fenômenos de migração, de mobilidade social, de marginalização e exclusão, as repercussões de crises econômicas e sociais, [...] assim como o trabalho e as trajetórias profissionais”.

Durante as entrevistas, Spindola e Santos (2003) perceberam que o sujeito reflete sobre a vida enquanto conta os acontecimentos, fazendo desse um momento de autorreflexão e autoanálise para o entrevistado, sendo que muitos solicitaram que pudessem relatar mais a respeito, uma vez que encontraram alguém disposto a escutá-los. Nesse momento houve uma postura de respeito e cumplicidade do pesquisador, chegando até mesmo a se emocionar diante da riqueza das falas. É um momento de extrema sensibilidade, no qual as emoções ficam afloradas em ambos.

Miranda, Capelle e Mafra (2014, p. 67) relataram que uma entrevistada, ao ser abordada sobre o agendamento da próxima entrevista, responde: “É o psicólogo? Que dia é a

próxima sessão de terapia?”, ou mesmo, “Eu deveria pagar você por estas sessões de terapia porque, quanto termina, a gente sai daqui mais leve”. Apesar de não ter a função terapêutica, o método propicia a oportunidade de refletir sobre a própria trajetória.

Com relação ao processo de fala e reflexão, Gaulejac (2014, p. 24) argumenta que, se o indivíduo é um ator da história, ele pode ser considerado tanto produtor como produto dessa história. É portador de historicidade, quer dizer, “da capacidade de intervir em sua própria história; função que o posiciona como sujeito em um movimento dialético entre o que ele é e o que ele se torna: o indivíduo é produto de uma história na qual ele busca se tornar sujeito”.

Ademais, o ato de contar a própria história mobiliza sentimentos, tornando-se uma oportunidade de reconstrução e ressignificação da trajetória trilhada uma vez que o sujeito se vê na condição de organizá-la, muitas vezes, atribuindo novos sentidos aos fatos ocorridos. Por esse ângulo, as entrevistas “sempre provocam reflexão e possibilidade de reconstrução” (PINTO; CARRETEIRO; RODRIGUEZ, 2015, p. 1000).

Lévy (2001), ao descrever a profundidade da história de vida, nos chama a atenção ao seguinte fato: cabe ao pesquisador mergulhar no universo do outro e se deixar modificar, desfazer certezas ou, no mínimo, testemunhar a importância da história sem tomá-la como verdade única de uma coletividade, mas como um novo olhar que traz novas perspectivas.

Mergulhar no universo de mulheres, como proposto por essa investigação, requer também uma contextualização social que traga elementos associados ao gênero, como proposto a seguir pela teoria das Relações Sociais e Sexo e Divisão Sexual do Trabalho.

### ***2.1.2 Relações Sociais de Sexo e Divisão Sexual do Trabalho***

Apesar de vários autores estudarem a divisão do trabalho, inicia-se a discussão acerca desse conceito com Adam Smith, Émile Durkheim, Karl Marx e Friedrich Engels, autores clássicos que destacaram a divisão do trabalho como base da formação social (MOREIRA; GUIMARÃES; QUIRINO, 2020).

Nas obras de Smith (1996) e Durkheim (1999), observa-se aproximações com relação à divisão de tarefas, porém, distanciamentos em relação à divisão social surgida da divisão de tarefas. Enquanto Adam Smith descreve a formação de grupos sociais com base na destreza com a qual cada indivíduo executa as tarefas, Émile Durkheim entende que o amalgama que reúne estas pessoas é a solidariedade orgânica, que surge da retomada de consciência da sua condição dependente perante os outros. Se para Smith a vocação para a troca une os homens, para Durkheim, a moral é a responsável por essa mesma união.

O trabalho figura-se como a base material formadora da sociedade nas teorias de Smith (1996) e de Marx e Engels (2001), haja visto que, para ambos, a divisão das atividades distingue os indivíduos, separando-os em classes conforme a natureza das atividades que exercem. Apesar dos apontamentos superficiais de Adam Smith sobre classe, a partir desse ponto o marxismo deu um salto, trazendo um dos pilares da sua proposta teórica: a exploração e alienação de uma classe pela outra.

A noção moderna de trabalho, conforme preconizada pela economia clássica, traz uma dupla definição. Na primeira, o trabalho é uma característica geral e genérica das ações dos homens e, na segunda, considera as trocas entre homens e natureza, produzidas em condições sociais determinadas. Essas definições partem de um modelo assexuado de trabalho, fixo. Entretanto, olhando pelo prisma das relações sociais, sempre mutáveis, essas definições deixam de ser apropriadas. Se levarmos em conta as relações situadas em um contexto histórico, torna-se possível considerar o sexo social como uma das variáveis nas reflexões sobre o trabalho (HIRATA; ZARAFIAN, 2009).

Na década de 1970, as discussões sobre o desenvolvimento histórico do conceito de trabalho, conforme relatam Hirata e Zarafian (2009, p. 254), começaram a trazer a dimensão sexuada para as análises, considerando a inclusão do sexo social e do trabalho doméstico no conceito de trabalho. Essa reconceitualização abarcou também o trabalho não assalariado, não remunerado, não mercantil e informal. “Trabalho profissional e trabalho doméstico, produção e reprodução, assalariamento e família, classe social e sexo social são considerados categorias indissociáveis”.

Ainda destacando as relações entre classe e sexo, aponta Antunes (2009, p. 109) que homens e mulheres são, desde a infância, capacitados e qualificados de forma diferente para o ingresso mercado de trabalho. “Mas o capital tem sabido também se apropriar intensificadamente da polivalência e multiatividade do trabalho feminino, da experiência que as mulheres trabalhadoras trazem das suas atividades realizadas na esfera do trabalho reprodutivo, do trabalho doméstico”. Apesar do desenvolvimento social ao longo do tempo, e da mudança nas formas dos meios de produção, parece haver uma ligação entre o desenvolvimento socioeconômico e a perpetuação de padrões de exploração e opressão, ressaltando, nesse caso, o que é sofrido pela mulher.

Faz-se necessário esclarecer a ligação entre a opressão do patriarcado e a exploração do capitalismo, sendo que “patriarcado e capitalismo são duas faces de um mesmo modo de produzir e reproduzir a vida” (SAFFIOTI, 1985, p. 98), no qual “o capitalismo usa o patriarcado e o patriarcado está determinado pelas necessidades do capital” (EINSENSTEIN, 1979 apud

SAFFIOTI, 1985, p. 99). Mesmo sendo o patriarcado anterior ao capitalismo, a divisão sexual do trabalho remonta, certamente, desde a época das cavernas (MURARO, 1993). Além disso, a formação social capitalista exacerba as contradições existentes em qualquer sociedade orientada para a propriedade dos meios de produção (SAFFIOTI, 1985), entre elas as relações de poder entre homens e mulheres.

Delphy (2009, p. 173) diz que não existe patriarcado sem capitalismo, sendo o patriarcado “uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda mais simplesmente o poder é dos homens”, simbolizando a “dominação masculina” ou “opressão das mulheres”. Isso explica a preferência pelo termo *capitalismo patriarcal*, visto que “capitalismo e patriarcado se revezam para explorar dominando e dominar explorando; sistema integrado, portanto, no qual as barreiras sociais não são praticamente nem derrubáveis nem sequer contornáveis para as mulheres” (KERGOAT, 2018, p. 36).

Kaufmann (1992), citado por Fougeyrollas-Schwebel (1999, p. 66), analisa as construções de identidade em conjunto com a vida conjugal, denominando *lógica do dom* a capacidade de doação supostamente atribuída às mulheres, com a imposição de repetidas práticas, interiorizadas, herdadas, que se estabelecem pela rotina, estruturando papéis e definindo a divisão de tarefas entre o casal. “Assim, estimuladas por sua concepção de limpeza e ordem, inúmeras mulheres se encarregam da maior parte das tarefas domésticas, apesar do ideal igualitário que reivindicam”.

É importante evidenciar a diferença entre a *lógica do dom* e a *ideologia do dom* proposta por Kergoat (1986), que remete à crença em uma ordem naturista, abrindo espaço para todas as resignações sociais e a reprodução de todas as opressões como sexismo, racismo, dentre outras.

Homens e mulheres estão lado a lado, produzindo vida juntos. Contudo, na visão de Kergoat (2018, p. 86), só a teoria social não dá conta da realidade observada. Devido às desigualdades que perduram e da violência cotidiana, “o grupo dos homens legisla a vida do grupo das mulheres em nome do universal, explora seu trabalho profissional e extorque o sobretrabalho (o trabalho doméstico)”. E por meio do conceito de relação social que se pode pensar essas diferentes dimensões em conjunto, ultrapassando “o relacional para compreender assim o que bloqueia o maquinário social”.

“Relação social é, em princípio, uma tensão que atravessa o campo social”, constituindo grupos de interesses antagônicos. No caso em questão, trata-se do grupo social de homens e de mulheres, estando em tensão permanente em torno do trabalho e suas divisões. Em vista disso, “as relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho são expressões

indissociáveis que, epistemologicamente, formam um sistema; a divisão sexual do trabalho tem o *status* de *enjeu* [o que está em jogo] das relações sociais de sexo” (KERGOAT, 2009, p. 71).

Estas questões em jogo, as tensões que se cristalizam pouco a pouco em torno da produção e reprodução social, ou da invenção de novos modos de agir e pensar geram confrontos permanentes, constituindo grupos sociais criados a partir dessas dinâmicas. Por isso pode-se inferir que os “grupos sociais de sexo são criados e se criam na relação social, que não são preexistentes a ela”. Por sua característica múltipla, nenhuma das relações sociais determina a totalidade do campo e da estrutura, sendo consubstanciais e, por isso, “indestrinçáveis no seio da matriz social” (KERGOAT, 2018, p. 87).

Para entender o conceito de *rappports sociaux de sexe* (relações sociais de sexo), é importante compreender o conceito de relação (no sentido de *rapport*) social ao qual está associada. Para Devreux (2011 apud CISNE, 2014) a categoria *rapport sociaux*, na perspectiva marxista, demonstra uma oposição fundamental entre classes de interesses conflitantes. Na mesma perspectiva, Bidet-Morel e Bidet (2010 apud CISNE, 2014) corroboram que *rapport sociaux* não demonstram relações simples entre os indivíduos, mas relações sociais antagônicas.

Kergoat (2018, p. 85) ressalta a dificuldade da tradução da palavra francesa *rapport* para outros idiomas, muitas vezes traduzida por *relation*, alterando assim o sentido original de tensão e antagonismo. Como o conceito gênero descreve o sistema de hierarquia entre os sexos, a relação permite refletir sobre a dinâmica desse sistema. Nas palavras da autora, “os dois termos são, portanto, úteis, não concorrenciais e não intercambiáveis”.

As relações sociais de sexo são embasadas no material, embora também sejam influenciadas por uma base real: “todo poder, como dizia Foucault, precisa de um saber e aqui é o naturalismo que faz as vezes de ideologia de legitimação”. Trata-se de uma relação de classe, de uma relação de poder, e não de um simples princípio de classificação (KERGOAT, 2018, p. 87).

Por se tratar de relações imbricadas, que atravessam o espaço-tempo, as segregações operam de forma particular e não podem ser observadas ou medidas de forma direta. Somente questões que estão em jogo, *enjeu*, se prestam a observação e análise. Existem duas questões que são fundamentais de acordo com a sociedade e o período analisado: o controle da procriação e a divisão do trabalho entre os sexos (KERGOAT, 2018).

Em sociologia, existem diversas maneiras de abordar a divisão sexual do trabalho, em termos de desigualdade, segregação sexual dos postos, dominação, construção social da diferença entre os sexos, dentre outros, nem sempre mutualmente exclusivas. Hirata (2002, p.

279) considera hoje duas grandes teorias, divergentes, que tratam da questão da divisão sexual do trabalho.

A primeira remete mais a uma conceptualização em termos de "vínculo social", por meio de seus conteúdos conceituais (solidariedade orgânica, complementariedade, conciliação, coordenação, parceria, especialização e divisão dos papéis). A segunda remete mais a uma conceptualização em termos de "relação social" (divisão do trabalho, contradição, antagonismo, oposição, dominação, opressão, poder) e a uma teoria geral das relações sociais.

Scott (1991, p. 148 apud RAGO, 1998, p. 7) inverte radicalmente a interpretação histórica para a divisão sexual do trabalho, dando ênfase ao discurso na constituição socioeconômica. Segundo a autora, o discurso masculino determinou a inferioridade mental e física das mulheres, "que definiu a partilha 'aos homens, a madeira e os metais' e 'às mulheres, a família e o tecido'", fez surgir uma divisão da mão de obra no mercado de trabalho, agrupando e mantendo as mulheres em postos de trabalho precários que não garantem a subsistência delas.

Entretanto, para Hirata (2002), a divisão sexual do trabalho é uma das facetas da divisão social do trabalho, em que a dimensão de opressão e dominação está contida. Essa divisão técnica e social do trabalho é rodeada de uma hierarquia, quando vista pelo ângulo das relações sexuais de poder. Segundo Kergoat (1993, p. 134 apud HIRATA, 2002, p. 280), essa divisão está presente em todas as sociedades, e pesquisadores demonstram que, apesar de variar fortemente no tempo e espaço, "é sempre estruturada por um princípio hierárquico: o trabalho masculino tem sempre um valor superior ao trabalho feminino".

Não obstante as mudanças ao longo da história, da constituição de uma *família do capitalismo*, e da separação entre trabalho doméstico e a produção de mercadorias, "a persistência da divisão sexual do trabalho doméstico e familiar é notável" (HIRATA, 2002, p. 285). Apesar de as modalidades dessa divisão se modificarem com o tempo, a análise das mesmas não deixa dúvidas de que a divisão permanece.

A divisão sexual do trabalho se organiza tendo dois princípios como ponto de partida: o da separação, com o convencionalizado como trabalho de homem e de mulher; e o da hierarquia, em que o trabalho do homem vale mais do que o da mulher. Esses princípios são legitimados pela ideologia naturalista que "rebaixa o gênero ao sexo biológico, [e] reduz as práticas sociais a "papéis sociais" sexuados, que remetem ao destino natural da espécie" (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599).

Para Souza-Lobo (1991, p. 146), é “a reconstituição da *démarche*<sup>8</sup> que nos permite trabalhar a problemática da divisão sexual do trabalho no interior das relações capitalistas”. Essa articulação passa pela presença e reconhecimento de duas esferas sociais interligadas, uma sendo a produção social de bens, constituída por relações mercantis, e a outra a reprodução dos seres humanos, embasada aparentemente por relações naturais. Ademais, “as relações entre os sexos na produção e reprodução não são de natureza diferente; relações de dominação ideológica-política e de apropriação – que colocam as mulheres em posição de inferioridade, de servidão e submissão” (COMBES; HAICAULT, 1986, p. 34-35).

Ainda conforme Souza-Lobo (1991, p. 152), além da divisão sexual do trabalho possibilitar a separação e articulação entre trabalho produtivo e reprodutivo, “permite recolocar a questão da relação entre a dinâmica das relações capitalistas de trabalho e a força de trabalho feminina sob um ângulo que integra os dois níveis, sexualizando as relações de trabalho e as relações sociais”. “Assim, a divisão sexual do trabalho não cria a subordinação e a desigualdade das mulheres no mercado de trabalho, mas recria uma subordinação que existe também nas outras esferas do social (STOLCKE, 1983 apud SOUZA-LOBO, 1991, p. 61).

Apesar de legitimado pela ideologia naturista, de acordo com Kergoat (2018), não quer dizer que a divisão sexual do trabalho seja imutável. Ela adquire uma incrível plasticidade em suas modalidades concretas, de acordo com o espaço e o tempo, segundo historiadores e etnólogos. As situações sempre evoluem, mas a defasagem entre os grupos de sexo permanece.

No plano da divisão sexual do trabalho profissional e doméstico, atualmente, há três aspectos relevantes, a nível mundial: a divisão sexual do trabalho nos locais (segregação de atividades); a bipolarização do emprego feminino (com ocupação feminina em postos precarizados e cargos de prestígio); e a mudança nos modos de combinação entre vida familiar e vida profissional (HIRATA, 2010).

A combinação citada acima, entre vida familiar e profissional é totalmente atual e relevante, já que as mulheres ainda são as principais responsáveis pelo trabalho doméstico, que hoje tem sido exercido nos modelos: tradicional, com a mulher trabalhando somente em casa nas tarefas de produção e reprodução da vida; de conciliação, com a mulher trabalhando fora e conciliando as tarefas produtivas e reprodutivas, sem o auxílio do homem; de parceria, com homens e mulheres dividindo igualmente as tarefas domésticas; de delegação, em que a mulher delega a outras mulheres o cuidado com as crianças, a casa e a família (HIRATA, 2010).

---

<sup>8</sup> Abordagem, providências para conseguir algo.

Faz-se necessário a inserção do conceito do trabalho do cuidado – *care* (KERGOAT, 2016; MOLINIER, 2004) –, para compreender melhor as novas articulações entre vida profissional e familiar e seus atuais desdobramentos sociais. O *care* vai além do comportamento de atenção, visando oferecer uma atitude concreta às necessidades dos outros, que tanto pode ser exercida de forma gratuita ou remunerada e que, nesse caso, é mal remunerada, mal qualificada, não reconhecida, não havendo a opção de não fazê-la. É exercida normalmente pelas mulheres da casa, ou delegada a cuidadoras, geralmente imigrantes de outros países ou do campo, que vivem de forma precária. No caso das mulheres que prestam serviço a outras mulheres, é importante “não apenas convocar relações sociais de sexo e relações sociais de classe, mas colocá-las em relação” (KERGOAT, 2016, p. 20).

Para ser completa, a análise deve se desenrolar em dois níveis: o das relações sociais, mas também (e a teorização em termos de relações (*rappports*) sociais o permite) como um novo paradigma da servidão, na encruzilhada da divisão sexual, étnica e social do trabalho, mas também das relações (*rappports*) de sexo, de classe e étnicas (KERGOAT, 2018, p. 92)

Várias pesquisadoras desenvolveram estudos sobre fenômenos no ambiente de trabalho associados a práticas sociais influenciadas pelo gênero, dentre eles a segregação horizontal e vertical (OLINTO, 2011), o teto de vidro (STEIL, 1987), e o labirinto de cristal (LIMA, 2013).

Olinto (2011) detalha mecanismos que atuam nas escolhas profissionais das mulheres, designando de segregação horizontal o meio pelo qual elas são levadas a escolherem caminhos profissionais diferentes daqueles seguidos pelos homens, e de segregação vertical como o que faz com que elas não progridam na profissão escolhida, mantendo-se em posições mais subordinadas.

Um dos exemplos de segregação vertical é o teto de vidro que indica “os processos que se desenvolvem no ambiente de trabalho que favorecem a ascensão profissional dos homens” (OLINTO, 2011, p. 69). Apesar das mudanças organizacionais, para Steil (1987, p. 68) esta barreira continua intransponível, já que a realidade “representada pela contínua exclusão de mulheres dos postos de comando e visibilidade, pode ser o reflexo dos valores dos grupos masculinos, que consideram não ser aquele o lugar próprio para [...] o gênero feminino”.

Lima (2013, p. 885) propõe outro fenômeno observado nas áreas técnica e acadêmica, também associado à segregação vertical, nomeado labirinto de cristal, em que “é possível perceber que as barreiras, ainda que não formais, são muitas e diversas, localizadas ao longo da carreira e não apenas no ‘topo’”. Dentre os exemplos, estão a contínua necessidade de

comprovação de suas competências e habilidades, a dificuldade em conciliar maternidade e família com a carreira, a pressão para se adequar à cultura androcêntrica, e as discriminações implícitas e culturais. Segundo a autora, este fenômeno contribui para que diversos talentos femininos sejam pouco aproveitados ou perdidos.

As mulheres tentaram a passagem da fronteira do mundo dos homens, arrastando, escondidas, as raízes plantadas em casa. Adotaram estilos de vida masculinos sem que os homens feminizassem. Assim ficaram, entre dois mundos, compatibilizando estilos de vida e modos de comunicação diferentes, recebendo da sociedade uma ordem *esquizofrenante*: seja homem e seja mulher. E foi assim que o sonho de igualdade tropeçou no impossível. Porque a um homem se pede que seja única e exclusivamente homem, aquele que representa a regra e o padrão face ao qual a mulher deve ser, ao mesmo tempo, igual e diferente (OLIVEIRA, 1999, p. 13).

Desta forma, a divisão sexual do trabalho (HIRATA; KERGOAT, 2007) e as relações sociais de sexo (KERGOAT, 2009) mostram-se relevantes aos estudos sobre a sociedade, alicerçados na divisão de classes. Embora considere o trabalho como a base material da formação social, a divisão sexual do trabalho aborda a subjetividade sexuada dentro das classes, o que influencia diretamente a forma como o trabalho e a sua organização se dão.

### 3 TRABALHO E CARREIRA

Compreender o trabalho da mulher, como proposto neste estudo, leva-nos a pensar no sujeito e suas possibilidades no mundo do trabalho, sendo estas influenciadas por características inerentes ao gênero. Além disso, para discutir a construção e transição de carreira, é importante contextualizar as profissões em questão. Para tal, abordamos o cenário de trabalho atual, levando em conta aspectos produtivos e reprodutivos e discutimos sobre as possibilidades das mulheres nas duas categorias profissionais aqui observadas, a engenharia e a licenciatura.

O percurso de aproximação do objeto de pesquisa, as engenheiras professoras na Educação Básica, inicia-se pela descrição do atual cenário de trabalho do capitalismo, com autores e autoras como Antunes (2006, 2009), Chauí (2015), Cisne (2014), Dardot e Laval (2016), Hirata (2003, 2018), Saffioti (1976, 1981), e outros. Para as particularidades do trabalho feminino dentro deste cenário, dialogamos também com Bruschini e Lombardi (2007), Tabak (2007), e com dados do Ministério do Trabalho - Brasil (2018), IBGE (2018a, 2018b, 2018c), INEP (2017) e WEF (2018).

Conclui-se a exposição com o posicionamento da mulher frente às duas categorias profissionais do recorte estudado. Na engenharia, apresentamos, dentre outros, Bazzo e Pereira (2006), Bruschini (2007), Lima (2013), Lombardi (2006a, 2006b, 2013), Lombardi e Gonzalez (2016), Silva (1992) e Telles (1984). E para a docência, contamos com Bruschini (2007), Bruschini e Amado (1988), Campagnoli *et al.* (2003), Carvalho (1996), Saffioti (1976), Yannoulas (1992, 2013), e demais.

#### 3.1 Cenário de Trabalho: Onde Estão as Mulheres?

A crítica ao capitalismo precisa levar em consideração as mutações do próprio sistema de produção que, como nos diz Chauí (2015), mudou de um sistema inclusivo para exclusivo. Enquanto o capitalismo colocava um número cada vez maior de trabalhadores assalariados no mercado, desde o século XVIII até a década de 1970, a partir desse momento, devido ao capital financeiro, ao monetarismo, e ao desenvolvimento tecnológico, surgiu um novo tipo de acumulação de riqueza, que dispensa o trabalho assalariado e o consumo de massa.

No intuito de compreender essa mudança significativa e a crise a partir de 1970, Dardot e Laval (2016) descrevem, que a partir do final dos anos de 1960, o modelo fordista de produção começou a ser questionado devido ao declínio da lucratividade, fruto da desaceleração

da produtividade, da combatividade dos assalariados e da alta inflação. Outro fator que corroborou com a crise foi a desregulação do sistema internacional após a Segunda Guerra Mundial, já que a flutuação geral das moedas, a partir de 1973, aumentou ainda mais a influência do mercado sobre as políticas econômicas.

O aumento na taxa de juros levou vários países à crise do endividamento, em particular os latino-americanos. Essa crise aumentou o poder dos credores sobre os devedores, de forma que determinadas medidas monetárias e orçamentárias passaram a ser exigidas em troca de empréstimos. Essas intervenções visavam impor a política do estado concorrencial, definido por Dardot e Laval (2016, p. 198) como “o estado cujas ações tendem a fazer da concorrência a lei da economia nacional, seja essa concorrência a dos produtos estrangeiros, seja a dos produtos nacionais”. Conforme Antunes (2009, p. 28), é imprescindível entender as mudanças no mundo contemporâneo, os principais significados e consequências. Quanto mais aumentam a competição e a concorrência, mais nefastas são as suas consequências, dentre elas “a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha”.

Em outro estudo, Antunes (2006) observa aspectos multifacetados do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo: uma diminuição da classe operária fabril; o aumento do assalariamento no setor de serviços; uma *subproletarização* exacerbada, com a expansão do trabalho parcial, precário, temporário, subcontratado e terceirizado; o aumento do contingente feminino no mundo operário e uma significativa heterogeneização do trabalho. Cabe, nesse momento, uma breve explanação destes itens.

Dados históricos da Organização Internacional do Trabalho (ILO, 2018a), entre os anos de 1991 e 2017, demonstraram um acréscimo de 40,75% no número de trabalhadores no setor da indústria, passando de 522,5 milhões para 735,4 milhões de pessoas, e, enquanto isso, o setor de serviços apresentou um acréscimo de 120,08% no número de pessoas empregadas, passando de 758,3 milhões para 1673,4 milhões. Segundo Ricardo Antunes (2006) apesar de alguns autores responsabilizarem a recessão econômica, e de outros se voltarem para automação, robótica e microeletrônica, os fatos e dados deixam claro a nítida redução do proletariado fabril na participação total no contingente de trabalhadores e o aumento da proporção de trabalhadores no setor de serviços.

Paralelamente a essa tendência, temos a *subproletarização* do trabalho, como o trabalho precário, parcial, temporário, terceirizado, ou vinculados à economia informal. Segundo Bihl (1991, p. 89 apud ANTUNES, 2006, p. 52), todas essas categorias têm em comum “a precariedade do emprego e da remuneração; a desregulamentação das condições de

trabalho em relação às normas legais vigentes ou acordadas e a consequente regressão dos direitos sociais, bem como a ausência de proteção e expressão sindicais”.

Por consequência, os operários industriais *desespecializados* oriundos do fordismo, a massa trabalhadora que oscila entre temporários, sem garantia de emprego, os parciais, integrados às empresas de forma precária, os subcontratados, os terceirizados, os informais, enfim, todo esse enorme contingente que chega até a 50% da população trabalhadora em alguns países avançados, incluindo também os desempregados, são denominados pelo autor como “subproletariado” moderno (ANTUNES, 2006, p. 60).

Além do exposto acima, Antunes (2006) nos recorda que o resultado mais brutal de todo esse processo de reestruturação do trabalho é o desemprego estrutural, que atinge o mundo em escala global. Conforme dados de 2017 da Organização Internacional do Trabalho (ILO, 2018b), apesar do desemprego mundial se manter estabilizado nos últimos anos, sendo de 5,6%, análises demonstram que a economia global não está criando empregos suficientes. Além disso, temos 42,5% da população empregada em empregos vulneráveis<sup>9</sup>, 16% dos trabalhadores vivendo em situação de pobreza moderada, e 11,2% em extrema pobreza<sup>10</sup>.

Segundo Mészáros (2002), como citado por Cisne (2014), as mulheres são 70% dos pobres do mundo, e as maiores vítimas da precarização do trabalho e das políticas públicas. Por serem as principais responsáveis pelo trabalho doméstico, muitas se encontram na informalidade, sem direitos trabalhistas assegurados, sendo a maioria dentre os que buscam a assistência social para garantir as condições mínimas de sobrevivência de sua família. Isto ainda é agravado quando se atenta ao fato de que, além da desigualdade social, é cada vez maior o número de mulheres que assumem sozinhas a manutenção das famílias (SAFFIOTI, 1981, p. 52).

Nas épocas de crise, o gênero opera como um fator de seleção dos trabalhadores, “expulsando as mulheres muito mais do que os homens da estrutura ocupacional” (SAFFIOTI, 1976, p. 357). Observando a família como base de consumo, o rendimento da mulher, geralmente inferior ao do marido, afeta em menor grau o orçamento familiar. “Diante da superprodução de mercadorias as empresas necessitam reduzir a produção, conservando o grau de produtividade do trabalho humano”. Já que o trabalho feminino é legitimado como um complemento, parece normal para a sociedade que, no caso de supressão temporária, o marido

---

<sup>9</sup> Trabalhadores por conta própria e trabalhadores familiares (ILO, 2018b).

<sup>10</sup> As taxas de pobreza moderada e extrema referem-se às parcelas de trabalhadores que vivem em domicílios com renda ou consumo per capita entre US \$ 1,90 e US \$ 3,10 por dia, em paridade de poder de compra (PPC) e menos de US \$ 1,90 por dia (PPP), respectivamente (ILO, 2018b).

seja privilegiado e a mulher retirada do mercado de trabalho. “As mulheres, no Capital, não têm existência enquanto sexo social, mas fazem parte, com outras categorias, do exército industrial de reserva” (HIRATA, 2018).

No que tange à educação/formação, no Brasil, atualmente, a classe feminina compõe 55,2% dos alunos matriculados em cursos de graduação e 61,1% dos concluintes (INEP, 2017). Segundo Tabak (2007) além de elas serem a maioria nas salas de aula, possuem de um a dois anos a mais de escolaridade, comparando as médias masculina e feminina. Ademais, na atividade docente do ensino superior, a titularidade delas é maior.

As mulheres são 42,5% dentre as pessoas ocupadas conforme dados da PNAD de 2017 (IBGE, 2018b). Segundo a RAIS do mesmo ano base, elas são 44% dos empregados formais, com média salarial de R\$2708,41, 85% do valor recebido pelos homens, de R\$3.181,87 (BRASIL, 2018). Tomando por base a PNAD referida acima, eles receberam R\$2.335,00, e elas, R\$1.800,00, ou seja, 77,5% do rendimento masculino. Apesar da ampliação de acesso a níveis mais elevados de instrução, acima citada, a mesma não reflete nos dados estatísticos sobre ocupação remunerada e média salarial. Constata-se através das estatísticas a desvalorização da mulher no mercado de trabalho.

O *The Global Gender Gap Report* (WEF, 2018), relata um progresso, de 2006 a 2017, com relação à diferença salarial mundial entre homens e mulheres, e evidencia que o avanço no ano de 2017 está relacionado ao aumento de renda e do número de mulheres em altos cargos e na área técnica. Contudo, o mesmo relatório aponta que a equidade salarial entre os sexos, considerando a progressão atual, ocorrerá somente daqui a 202 anos.

Bruschini e Lombardi (2007, p. 66) assinalam em seu estudo sobre a condição de trabalho feminina, entre os anos de 1992 e 2002, a “persistência dos já conhecidos padrões diferenciados de inserção feminina e masculina segundo setores e grupos de atividades econômicas”. Em ordem de concentração, o primeiro setor em que elas se encontram é o de serviços, e eles, a indústria. Em 2002, em razão da nova classificação de atividades econômicas adotadas pelo IBGE, constatou-se que 40% das trabalhadoras estavam concentradas em três subsetores: educação, saúde e serviços sociais; serviços domésticos; e outros serviços coletivos, pessoais e sociais. Atualizando os dados com a SIS, do ano base de 2017, o percentual somado das categorias educação, saúde e serviços sociais; serviços domésticos; e demais serviços (pela descrição, é equivalente a outros serviços coletivos, pessoais e sociais), é de 60% (IBGE, 2018c).

A tendência histórica das mulheres como principais responsáveis pelas tarefas domésticas ainda permanece (IBGE, 2018b), sendo que 91,7% delas realizam esses afazeres,

enquanto entre os homens são 76,4%. Dentre os afazeres, as principais responsabilidades masculinas são cuidar da organização do domicílio (pagar contas, contratar serviços, orientar empregados, etc.) e fazer compras ou pesquisar preços de bens para o domicílio, enquanto as femininas são preparar ou servir alimentos, arrumar a mesa ou lavar louça, e cuidar da limpeza ou manutenção de roupas e sapatos.

A Estatística de Gênero (IBGE, 2018a, p. 3) demonstra que, em 2016, “as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas)”, por semana. As mães de crianças pequenas ainda são mais penalizadas devido ao trabalho doméstico, deixando o trabalho produtivo. Na faixa etária de 25 a 49 anos, 53,3% das mães, que cuidam no seu domicílio de crianças de até três anos de idade, estão no fora do mercado.

O conjunto de dados expostos se reflete no número de ocupados em trabalhos parciais – trabalhos de até 30 horas semanais –, já que entre os homens 14,1% pertencem a essa modalidade, enquanto entre as mulheres o percentual é de 28,2% (IBGE, 2018b), diferença justificada pela quantidade de tarefas em casa realizadas a mais, se comparada à realidade masculina.

Como as tarefas domésticas sempre foram atribuídas às mulheres, essa construção social influencia a visão do mercado de trabalho que as conduzem a funções simples, de baixo conhecimento técnico e repetitivas (HITARA, 2003). Antunes (2006) ressalta que a mudança na estrutura produtiva e no mercado de trabalho, com a inserção da força feminina, possibilitou o aumento da exploração do trabalho das mulheres em ocupações de tempo parcial, e em trabalhos "domésticos".

Não obstante a desigualdade salarial, a sobrecarga de trabalho, e a permanência em trabalhos parciais e precarizados, a discrepância se estende também para as taxas de desocupação. A SIS, com dados de 2017, aponta um índice de desocupação feminina de 14,6%, taxa 34% superior ao masculino, de 10,9% (IBGE, 2018c).

A inserção feminina no mercado de trabalho brasileiro é caracterizada pela precariedade, ao longo do tempo. Por outro lado, as mulheres com maior grau de instrução, além de ocuparem os tradicionais espaços femininos, como o magistério e a enfermagem, também estão ocupando espaço em profissões de prestígio, como a medicina, o direito, e em redutos tipicamente masculinos, como as engenharias. Esse ingresso é o resultado de vários fatores, como a transformação cultural que facilitou o acesso das mulheres ao ensino superior e a expansão das universidades públicas e privadas (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2007).

### 3.1.1 A Mulher na Engenharia

Considerada uma área profissional de prestígio (BRUSCHINI, 2007) – junto com a Medicina e o Direito –, a Engenharia tem desempenhado um papel importante na história da humanidade, sobretudo na sociedade moderna, que é cada vez mais dependente dos produtos tecnológicos. A história da humanidade confunde-se com a história da Engenharia, estando permeada por vários marcos tecnológicos que influenciaram o destino da humanidade (BAZZO; PEREIRA, 2006, p. 65).

A revolução técnica, para Bazzo e Pereira (2006), iniciou há 12.000 anos, no período neolítico, com a coleta de frutos e a domesticação de animais. Desde então, a evolução tem sido um aspecto importante na formação de uma organização social consistente, possibilitando ao homem novas descobertas e a realização de obras de maior porte, como as pirâmides de Gizé e as primeiras máquinas a vapor.

As primeiras escolas de Engenharia surgiram na França, segundo Tonini (2009), em meados do século XVII, onde o ensino era livre, teórico, passando para a prática e produção técnica e científica. Já no Brasil, a Engenharia esteve presente no tempo colonial com a construção das fortificações, levantamentos e mapeamentos para as demarcações resultantes do Tratado de Tordesilhas, e a construção naval. A partir de 1840, começou a construção de estradas de ferro, atividade dominante até a década de 1920. Apesar do investimento em ferrovias, ocorreu também o crescimento da indústria naval, com um extraordinário desenvolvimento qualitativo, e o início das grandes obras públicas, levando ao crescimento e desenvolvimento da Engenharia no país (TELLES, 1984).

Com relação à masculinização da profissão, Silva (1992) aponta dois fatores históricos que podem ter contribuído para tal. Primeiramente, seu surgimento ocorreu com as atividades militares e, historicamente, as mulheres foram impedidas de exercer este ofício, apesar dessa realidade ter mudado nos últimos anos. Em segundo lugar, as primeiras obras públicas eram a céu aberto e as mulheres, quando trabalhavam, exerciam atividades intramuros, como nas fábricas. Portanto, percebe-se a importância da articulação entre classe e gênero para a compreensão das características dos profissionais de Engenharia quanto à masculinização.

Quando as mulheres transgridem o *status quo*, optando por ingressar em carreiras científicas e/ou masculinizadas, sofrem diversos fenômenos ao longo de suas trajetórias, dentre eles, evidenciam-se o de serem *mulheres excepcionais* (ARENDRT, 1907 apud SOUZA-LOBO, 1991, p. 92) ou *supermulheres* (LIMA, 2013).

No caso das operárias, como discorre Souza-Lobo (1991), pelo fato de muitas delas terem começado a vida profissional como empregadas domésticas, formaram uma massa desqualificada nas fábricas. Quando a mulher consegue qualificar-se e adentrar em postos especializados, começa a se considerar uma *mulher excepcional* em comparação com as demais, e se “vê como tal, como uma espécie de *super-homem eficiente*, um espécime da humanidade particularmente bem-sucedido, sólido e inteligente” (ARENDR, 1907 apud SOUZA-LOBO, 1991, p. 92).

Em aderência à *mulher excepcional*, a *supermulher* acadêmica, segundo Lima (2013, p. 887), também se distancia do estereótipo feminino. “Suas realizações, próprias de uma minoria, permitem que sejam consideradas como uma categoria com atributos superiores aos das ‘outras’ mulheres”. Se as mulheres consideradas comuns não estão aptas a participar da comunidade acadêmica, é preciso “ter outros atributos, não pertencentes às mulheres de uma forma geral, para ganhar um espaço de prestígio na comunidade acadêmica”.

Tanto na fábrica como na academia, “a possibilidade de um projeto profissional é restrita aos homens e excepcional para as mulheres, e as relações interpessoais [...] não são vivenciadas de forma neutra, mas fundam e reforçam as noções de justiça e injustiça” (SOUZA-LOBO, 1991, p. 94).

Lombardi (2013), citando Le Feuvre (2008), aponta a importância da perspectiva analítico-metodológica que considere um “conjunto de dimensões para explicar um processo de feminização em uma profissão”, que foram observados no estudo da Fundação Carlos Chagas, que buscava um estado da arte das pesquisas sobre Engenharia e Gênero, ainda em andamento na época.

Entre os fatores macrossociais foram observados estão: a socialização diferenciada entre meninos e meninas, tanto nas famílias como na escola, reforçando o estereótipo de gênero e desencorajando as alunas a seguirem no estudo da área de exatas; e as práticas pedagógicas comuns nos cursos de Engenharia, que, por vezes, amedrontam as jovens, tendendo a um afastamento das mesmas da carreira, inclusive da Docência e da pesquisa nesta área (LOMBARDI, 2013).

Outros fatores que dificultam a permanência de mulheres nas áreas técnicas são: a invisibilidade (SOUZA-LOBO, 1991), a crença de que o raciocínio matemático é característica dos homens, a discriminação de gênero, a divisão sexual do trabalho na área, a dificuldade de ascensão a postos de comando, e a falta de disponibilidade, de tempo, e de dedicação exclusiva à carreira (LOMBARDI, 2006a).

Conforme dados relatados por Lombardi e Gonzalez (2016), a análise das estatísticas da RAIS, do MTE, demonstra um aumento de 78,4% de engenheiros em empregos formais entre 2003 e 2012, com um aumento relativo do número de engenheiras em 112,8%, e de engenheiros de 72,6%. Entretanto, essa discrepância relativa ao sexo não alterou significativamente a quantidade de mulheres na área, já que elas passaram de 14,6% para 17,4% dentre os empregados. Percebe-se que a masculinização da área ainda persiste.

O Relatório Engenhariadata (2015) aponta um crescimento de 237% de concluintes dos cursos de Engenharia entre os anos de 2000 e 2013, porcentagem que supera os formandos em Direito e Medicina no mesmo período, sendo profissões de trajetória antiga, consolidadas no mercado de trabalho e, historicamente, atrativas aos ingressantes. Entre 2000 e 2014 o crescimento de homens concluintes foi de 242,54% e de mulheres de 374,52%. Apesar do aumento do número de mulheres formadas, elas passaram de 22,19% para 28,32% dentre os engenheiros recém-formados.

As pesquisas desenvolvidas por Lombardi e Gonzalez (2016) e os dados do Engenhariadata (2015) demonstram que as estatísticas de ensino e emprego sinalizam para um crescimento lento, porém contínuo, das parcelas femininas na Engenharia. Da mesma forma, os estudos realizados com estudantes e profissionais da área, e também com empresas empregadoras, demonstraram as dificuldades enfrentadas por mulheres em sua inserção e ascensão hierárquica.

A maioria dos entrevistados por Lombardi (2006b, p. 186) afirma que, no ambiente de trabalho, há diferenciação entre homens e mulheres, com áreas mais resistentes à presença das engenheiras, como na Engenharia Civil, de Minas e Mecânica, visto que as mesmas possuem:

ambientes de trabalho agressivos e insalubres, processos de trabalho “pesados” em fundições e indústrias metalúrgicas e mecânicas, trabalho realizado em pontos longínquos ou muito distantes das zonas urbanas como é o caso das prospecções de minérios, menor força física das mulheres.

A mesma pesquisa (LOMBARDI, 2006b) relata a abertura para as mulheres na Engenharia de Produção, após a popularização dos *softwares* empresariais. As engenheiras teriam mais oportunidades nesta área devido aos seus dons femininos: saber ouvir, relacionar-se com os demais, ter paciência, ensinar, enfim, características buscadas na área de serviços. “O ‘relacional’, reforçaria, então, a aceitação das engenheiras nessas atividades, vistas como atividades tipicamente femininas” (DAUNE-RICHARD, 2002 apud LOMBARDI, 2006b,

189), apesar de os domínios das fábricas e da produção permanecerem preferencialmente masculinos.

Já as falas das engenheiras químicas, área mais receptiva às mulheres<sup>11</sup>, revelam a receptividade em alguns setores como de higiene, limpeza e artigos de tocador, em grande parte nos setores de pesquisa e desenvolvimento de produto, *marketing* e controle de qualidade. A fábrica, a linha de produção e a alta gerência permaneciam redutos ocupados em sua maioria por homens (LOMBARDI, 2006b).

Apesar da expansão do número de mulheres, percebe-se que

a dinâmica da divisão sexual do trabalho tem-se encarregado de restabelecer a “ordem de gênero” internamente a esse campo profissional, sinalizando as atividades permitidas às engenheiras e aquelas que ainda não o são, a cada novo nicho, a cada nova subárea de trabalho que se abre nas engenharias. E as imagens e concepções de gênero presentes na sociedade de uma forma geral e na profissão, em particular, continuam exercendo seu papel simbólico, justificando aquela ordem: o feminino subordinado ao masculino (LOMBARDI, 2006b, p. 192).

É importante salientar que a maior presença de mulheres como estudantes de Engenharia, e como engenheiras, modificou consideravelmente a imagem do próprio grupo, contribuindo para “quebrar arraigados padrões de gênero presentes no campo profissional” (LOMBARDI, 2006b, p. 200). As relações de sexo dentro do grupo estão em movimento, estando favorável às mulheres, mesmo que a divisão sexual do trabalho ainda seja reproduzida no campo de atuação da Engenharia.

### 3.1.2 A Mulher na Docência

Segundo o *Global Teacher Status Index* (Índice Global de Posicionamento do Professor), pesquisa realizada pela Varkey Foundation<sup>12</sup> que fornece estatísticas sobre o posicionamento dos professores na sociedade, seu prestígio e a forma como são enxergados, somente 9% dos brasileiros acreditam que os professores são respeitados em sala de aula. Com este índice, o Brasil foi considerado o país que menos valoriza o professor, dentre os 35 países pesquisados (DOLTON et al., 2018).

Apesar das diferentes identificações do contexto histórico e social sobre o processo de educar, Aranha (2006) descreve que a escola institucionalizada, próxima dos moldes que

<sup>11</sup> Na engenharia química 22% dos empregos formais em 2002 eram femininos (LOMBARDI, 2006b)

<sup>12</sup> A Fundação Varkey é uma organização sem fins lucrativos, criada para melhorar os padrões de educação de crianças carentes em todo o mundo (DOLTON et al., 2018).

conhecemos hoje, é uma criação burguesa do século XVI. Pela primeira vez na História, os colégios, fundados pelas ordens religiosas, passaram a ocupar o tempo das crianças, direcionando a educação para uma formação que permitisse a ascensão social e política das crianças burguesas.

Essa realidade foi alterada no século XVII com a revolução industrial e a mudança da burguesia do clero e da nobreza para a burguesia industrial, alterando o foco da educação de formação humanística para a formação técnica especializada (MANACORDA, 1992). Além disso, a revolução acelerou o processo de democratização do ensino com a reivindicação de uma escola pública, gratuita, obrigatória e acessível às camadas sociais não privilegiadas. Nos países desenvolvidos, a universalização do ensino básico foi atingida no século XIX (ARANHA, 2006).

O modelo de educação instituído por ordens religiosas esteve presente no Brasil desde o início da colonização, quando os jesuítas começaram a fundação de escolas, deixando uma vasta rede quando da sua expulsão no século XVIII. Enquanto iniciavam os meninos na educação formal, ensinavam as mulheres a submeterem-se aos maridos e à igreja (SAFFIOTI, 1976).

A indigência cultural feminina era tamanha entre os séculos XVI e XVIII que, em algumas regiões, elas nem mesmo sabiam falar a língua portuguesa, devido à ausência de contato com europeus e a convivência com os índios. Segundo apurou Alcântara Machado nos testamentos paulistas dessa mesma época, “nas quatro centenas e tanto de testamentos compulsados, aparece uma constante justificativa da ausência de assinatura da outorgante: «por ser mulher e não saber ler»”. Entretanto, algumas moças abastadas buscavam instrução em mosteiros de Portugal, depois nos conventos brasileiros, sendo o primeiro fundado em 1678. (SAFFIOTI, 1976, p. 189).

Somente após a independência brasileira o ensino se tornou gratuito e universal, pelo menos nos projetos e leis, inclusive às mulheres (BRUSCHINI; AMADO, 1988). Se por um lado a lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827) ratificou o direito delas ao ensino, também acentuou a discriminação, como constata Saffioti (1976), já que só aceitava meninas na escola primária. O ensino era separado para meninos e meninas, e as mestras não poderiam ensinar noções de geometria, ficando a cargo somente das operações aritméticas fundamentais, letramento, e prendas domésticas. Apesar de a lei garantir equidade salarial entre mestres e mestras, o ensino de geometria era utilizado pelas escolas como critério salarial, ficando os homens com os maiores vencimentos.

As primeiras instituições para preparar docentes foram fundadas em meados do século XIX. Embora aceitasse alunos de ambos os sexos, com o passar do tempo, passaram a apresentar frequência predominante de mulheres que, ao se formarem, lecionavam nas escolas para meninas, ou trabalhavam como preceptoras ou professoras particulares nas casas ou fazendas das famílias de alta renda (BRUSCHINI; AMADO, 1988).

Somente a partir de 1930, a escola normal passou a ser profissionalizante, exigindo o nível ginásial para cursá-la. Segundo Bruschini e Amado (1988), isso representou um benefício às mulheres, possibilitando o acesso a níveis mais altos de escolaridade. Somente às vésperas da década de 1940, as normalistas puderam ingressar em alguns cursos de Filosofia e, a partir de 1953, nos demais cursos. Com o decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, os cursos de formação de professores para as escolas secundárias foram padronizados no país.

Conhecido como “esquema 3+1”, esse decreto-lei foi adotado nos cursos de licenciatura, que formavam os professores para as várias disciplinas da escola secundária e também na pedagogia, que formava professores para a Docência nas Escolas Normais. Os mesmos foram estruturados em “três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou ‘os cursos de matérias’, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Já que a tendência era a mulher se dedicar ao magistério primário, quando ingressaram no ensino superior, seguiram a mesma propensão, contribuindo para consolidar também o magistério secundário como ocupação feminina (BRUSCHINI; AMADO, 1988). Como esses cursos tinham baixo custo de implantação, expandiram rapidamente. De certo modo,

a ampliação da oferta do magistério secundário para as mulheres pode ser vista também como consequência da expansão distorcida do ensino de 3º grau. A "feminização" do magistério secundário, contudo, provavelmente decorre de outras causas intimamente relacionadas: a crescente perda de prestígio da profissão docente e a restrição de alternativas para a mulher no mercado de trabalho (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 6).

No período de 1950 a 1970, acentua-se a permanência das mulheres em ocupações tipicamente femininas, como professoras e funções auxiliares (BRUSCHINI; AMADO, 1988). Contudo, percebe-se uma mudança gradual deste quadro desde meados da década de 1970, com

o aumento gradual do número de mulheres no mercado de trabalho (BRUSCHINI, 2007), ainda sem equidade entre os sexos.

Conforme o exposto, observamos que a docência se tratava de uma atividade exclusivamente masculina até o século XIX, passando por um processo de feminização e feminilização da categoria desde então. Com a feminilização, como explica Yannoulas (2013), ocorre feminização e, conseqüentemente, a desvalorização da profissão.

Explica-se a relação entre a feminilização, com o aumento quantitativo de mulheres e determinadas ocupações, e a feminização da mesma, com transformações vinculadas às práticas sociais e simbólicas, mudando o significado da profissão. Em vista do “ingresso massivo de mulheres, diminuem as remunerações, a qualificação profissional sofre um processo de desqualificação, e a atividade perde prestígio social” (YANNOULAS, 2013, p. 39).

A feminilização e feminização pode ser observada claramente em profissões que foram iniciadas por homens, como a docência, antes exercida por padres e valorizada socialmente, passando à desvalorização quando da entrada maciça de mulheres ocupando o espaço de letramento da população (SAFFIOTI, 1976). Ainda hoje, o desprestígio é percebido na sociedade, seja pela pouca valorização salarial, ou por pesquisas sobre a percepção da sociedade em relação ao respeito pelo docente.

Yannoulas (1992) explica a noção de identidade feminina cunhada desde o século XIX, que coloca a maternidade como o seu ideal por excelência, e o espaço privado como o seu lugar. Com a redefinição de maternidade e de espaço privado, feita pelo Estado, construiu-se diversos discursos colocando a mãe como principal responsável pelo bem-estar e educação dos filhos. Com essa definição de identidade feminina, a discriminação das mulheres no mercado de trabalho passa a ser legitimada.

Esse apelo ao que se determina como natureza feminina procura demonstrar a necessidade da contribuição da mulher para a formação da cidadania masculina. Entretanto, esse reconhecimento não trouxe uma posição de igualdade às mulheres, permanecendo relegadas à esfera privada e familiar, não por incapacidade, mas por suas ditas características específicas. “As mulheres eram necessárias para a construção da cidadania masculina, mas não eram autorizadas a construir a sua própria cidadania” (CAMPAGNOLI *et al.*, 2003, p. 142).

Quando os modelos de trabalho profissional e proletariado são comparados ao modelo de trabalho das professoras, essas são acusadas de serem pouco profissionais já que combinam dimensões públicas e privadas ao trabalho, misturando saberes técnicos e domésticos. No Brasil, por exemplo, há estudos do ponto de vista histórico “que mostram a

superposição flagrante entre as imagens de professora e mãe no discurso pedagógico” (CARVALHO, 1996, p. 80).

Este debate ganha mais relevância em se tratando do trabalho docente, exercido em grande parte por mulheres. Desta forma “caberia, por exemplo, discutir aquela qualificação tácita das professoras adquirida na socialização para o trabalho doméstico e a maternagem<sup>13</sup>, assim como na sua execução cotidiana, paralelamente ao trabalho docente”. A dimensão e qualidade destas características não são avaliadas nem reconhecidas, e sim vistas de forma pejorativa, “relacionando características maternas e domésticas das professoras com incompetência técnica” (CARVALHO, 1996, p. 82).

---

<sup>13</sup> “A diferenciação entre maternagem (*mothering*) e maternidade (*motherhood*) parece-me relevante para dissociar os processos biológicos da maternidade dos processos socioculturais de cuidado com os filhos” (CARVALHO, 1996, p. 78).

#### 4 LUGAR DE FALA DAS MULHERES

Swain (2000) descreve que o conceito da *verdadeira mulher* é cunhado a partir da maternidade, estabelecendo que o corpo biológico selou o seu destino. A reprodução, um traço corpóreo, que passa a ocupar o lugar central, moldou o ideal do feminino na rede de significações sociais.

A imagem da mãe resgatando um "pecado original" do feminino fez um longo caminho no seio do cristianismo desde o paraíso. Permanece, entretanto, a garantia, o selo de qualidade que distingue as mulheres entre elas e lhes atribui um lugar social. A reprodução, assim, é um dos signos e uma das marcas que criam as mulheres e o feminino em um sistema de poder e de hierarquia, subordinando-as ao masculino (SWAIN, 2000, p. 49-50).

Por este ângulo, a *necessidade da maternidade* e o *instinto materno* são considerados criações sociais que se perpetuam, e a “instituição social do casamento e seu corolário, a maternidade, aparecem como elementos constitutivos do "ser mulher" enquanto *locus* ideal do feminino” (SWAIN, 2000, p. 54).

O assujeitamento, a auto representação das mulheres enquanto matrizes do humano, a imagem de sua inserção social e histórica atrelando corpo, sexo, desejo, identidade em torno da maternidade e heterossexualidade, vem interinar e reproduzir o binário, o sistema sexo/gênero, a inteligibilidade de um mundo desenhado no masculino, distribuidor de tarefas segundo a modelagem e a utilidade dos corpos (SWAIN, 2000, p. 59)

Yannoulas (1992) aponta que, apesar do postulado de igualdade, desde as revoluções burguesas até hoje, vivenciamos o mesmo conflito: o da existência de duas identidades diferenciadas, masculina e feminina, e o estabelecimento de formas de conduta e espaços específicos para ambas. Particularmente, a partir do século XIX, observa-se uma preocupação direcionada em estabelecer marcadores para cada sexo, como nas referências feitas por vários cientistas sociais (Comte, Simmel, Marx, Engels, Durkheim, dentre outros). São essas identidades que permitiram discriminar a práxis dos seres humanos em virtude do sexo.

Apesar de reconhecer a notoriedade dos pesquisadores citados, a escolha por conduzir esta seção somente com mulheres pesquisadoras foi influenciada pelo clássico *Pode o subalterno falar?*, de Gayatri Spivak (2010). A autora questiona a posição discursiva de quem fala, não pelo que se expressa, mas sob a lógica de que, quando se fala por outrem, retira deste sujeito a possibilidade de falar de si, por si mesmo.

Nesse contexto, para Spivak, se o discurso do subalterno é obliterado, a mulher subalterna encontra-se em uma posição ainda mais periférica pelos problemas subjacentes às questões de gênero. A teórica exemplifica sua crítica por meio do relato de uma história que privilegia o subalterno feminino, pois, segundo ela: "Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade" (ALMEIDA, 2010, p. 17).

Devido a escolhas teóricas e metodológicas, e para construir um conhecimento plural, o gênero dos pesquisadores não foi levado em consideração em grande parte desta dissertação. Entretanto, com o intuito de sustentar a visibilidade e a legitimidade das mulheres nas discussões acerca da construção do conhecimento, esta seção é escrita somente com pesquisas de autoras, visando descrever o surgimento e relevância da epistemologia feminista, e breves apontamentos sobre gênero.

#### **4.1 Epistemologia Feminista: a Construção de um Conhecimento Plural**

Ao longo da história surgiram mulheres que não aceitaram a sua condição, lutaram pela sua liberdade e, algumas vezes, pagaram com a própria vida. Entretanto, a primeira onda do feminismo só ocorreu a partir do final do século XIX, na qual as mulheres inglesas e, posteriormente, em vários países, organizaram-se para lutar pelo direito ao voto (PINTO, 2010). O sufrágio universal, direito conquistado pelos homens da classe trabalhadora, não abrangeu as mulheres, por isso, elas se organizaram e travaram uma luta em prol da mesma conquista (ALVES; PITANGUY, 1991).

As reivindicações feministas são acompanhadas por diversas teorizações em vários setores, dentre as quais Collin (2009, p. 61) cita a originalidade de *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, em articular as questões da relação entre os sexos e “mostrar que suas modalidades sociológicas, econômicas, psicológicas são o fruto de uma estrutura única”, atribuída não a uma estrutura *natural*, mas de dominação. Embora essa dominação exercida pelos homens sobre as mulheres pareça estar presente em todas as sociedades e épocas históricas, “é apresentada como culturalmente construída e, portanto, passível de ser superada”.

Apesar de designar os homens como detentores do universal, e indicar a possibilidade, ou até a necessidade de uma igualdade na diferença, Simone de Beauvoir “não chega a interrogar a parcialidade do universal, que foi apropriado pelos homens, e a necessidade de redefini-lo”, o que algumas das suas herdeiras fizeram (COLLIN, 2009, p. 61).

A noção de historicidade remete aos inumeráveis perfis de formações sociais dispersas no tempo e no espaço, cujas práticas e suas significações não podem ser senão singulares. Desta forma, quando os feminismos colocam em questão o "natural" e a "natureza" humana, como sendo as bases imutáveis do ser, revelam a multiplicidade do social e as possibilidades infinitas de sentidos atribuídos às práticas, às culturas e aos seres. A história mostra assim seu caráter de construção, resultado de uma operação de racionalização e redução do social, de apagamento da pluralidade e da diferença. A própria noção de *diferença*, neste sentido, é construída historicamente (SWAIN, 2000, p. 48-49).

Já a década de 1960 é caracterizada por uma grande mobilização na luta contra a discriminação racial, o colonialismo, pelos direitos das minorias e reivindicações estudantis, evidenciando o individual sobre o coletivo e “deixando claro que o ser social não se esgota na sua experiência de classe” (ALVES; PITANGUY, 1991, p. 58). Sendo profundamente influenciado por este cenário, a segunda onda do movimento feminista surge com toda a força, desta vez, questionando as relações de poder entre homens e mulheres (PINTO, 2010, p. 16). Levantam-se discussões e lutas ao longo desta trajetória, em que se destacam a contestação à sociedade privada e à família burguesa nuclear e monogâmica, além da denúncia da exploração da sua força de trabalho, nas esferas produtiva e reprodutiva, e da apropriação do corpo feminino (CISNE, 2014).

Löwy (2009, p. 40) acrescenta que, neste momento histórico, iniciou-se uma reflexão sobre a ciência e o gênero, tema que ainda hoje causa controvérsias. O termo *ciência e gênero* foi descrito por pesquisadores adeptos do relativismo metodológico na ciência, e “sem negar a existência de fenômenos naturais independentes da vontade humana, postula que a compreensão deles é uma atividade social e cultural que, como tal, não é independente do tempo e do lugar da sua produção”. Enquanto isso, outros pensadores argumentaram que a ciência é a implementação de um método, um sistema de regras que garante a sua aceitação, independentemente de quaisquer outras considerações. Isso torna difícil a inclusão do gênero, uma vez que a construção do saber universal não pode ser afetada pelas características dos pesquisadores, quer sejam inerentes ao gênero, ou outras.

Atualmente, ainda há historiadores advertindo sobre os perigos de se observar de forma sexuada modelos culturais comuns aos dois sexos, conforme relata Rago (1998). Perrot (2009) descreve que há, e não há, uma maneira feminina de fazer/escrever a história. Sim, porque há um modo específico feminino de abordar e reescrever a história, e não, em se considerando o método, a forma de trabalhar e procurar fontes, comum a todos os pesquisadores.

Em resposta ao discurso do saber universal, pesquisadoras que estudavam a relação entre ciência e gênero, dentre elas Sandra Harding, Donna Haraway, Ruth Bleier, Ludmilla

Jordanova, Evelyn Fox Keller e Helen Longino apresentaram uma visão diferenciada da ciência. Partindo da premissa de que o conhecimento sobre as leis da natureza provém de um trabalho em grupo, e de um coletivo de seres humanos, ele não pode ser totalmente dissociado do lugar e do tempo da sua produção, pois “não há cultura fora da cultura, nem história natural fora da História” (LÖWY, 2009, p. 41).

Seguindo o mesmo pensamento, Haraway (1995, p. 33) esclarece que a “questão da ciência para o feminismo diz respeito à objetividade como racionalidade posicionada”. Em consequência disso, suas imagens não transcendem os limites, não são visões de cima, “mas sim a junção de visões parciais e de vozes vacilantes numa posição coletiva de sujeito que promete uma visão de meios de corporificação finita continuada, de viver dentro de limites e contradições, isto é, visões desde algum lugar” (HARAWAY, 1995, p. 34).

Refletindo sobre a epistemologia feminista, conceitos e contrapontos, Rago (1998, p. 7) questiona que é difícil falar de uma epistemologia “sem tocar na discussão sobre os perigos da reafirmação do sujeito ‘mulher’ e de todas as cargas constitutivas dessa identidade no imaginário social”, já que todo este movimento nasce a partir da luta pela emancipação do dito sujeito de “sexo frágil”. É pela luta por visibilidade das questões femininas, pela conquista e ampliação dos seus direitos específicos, pelo fortalecimento da sua identidade, que se constitui um campo feminista do conhecimento e nasce um contradiscurso feminista. Porém, o campo teórico que é constituído transforma-se a tal ponto que o sujeito perde a centralidade.

Para Longino (1995, p. 21 apud RAGO, 1998, p. 8), esta é uma das principais dificuldades quando se tenta conceitualizar o campo epistemológico que inicia um conhecimento sobre as mulheres. A autora observa que, só depois do desenvolvimento do pensamento feminista em áreas como história, antropologia, psicologia, literatura, sociologia, dentre outras, passou a se pensar nos conceitos em que o feminismo operava. “A reflexão filosófica foi posterior à prática teórica”.

Isso significa, conforme Rago (1998, p. 9) que: (i) houve uma incorporação dos conceitos feministas em diferentes áreas do conhecimento científico, de fora para dentro, sendo que os temas da mulher e do gênero foram incorporados a diversos campos; (ii) esta incorporação não se deu de forma tranquila, já que a entrada de temas feministas em campos epistemológicos masculinos provocou muitas destabilizações, e mesmo rupturas; (iii) portanto, essa incorporação remete a várias questões, como,

a que vem uma epistemologia feminista? Para que necessitamos de uma nova ordem explicativa do mundo? Para melhor controlar o pensamento e o mundo? Uma nova ordem das regras para trazer poder político a um setor que se sente excluído? Sandra

Harding pergunta, então, ao lado de muitas outras feministas, se não estaríamos correndo o risco de repor o tipo de relação poder-saber que tanto criticamos.

Showalter propõe uma crítica feminista genuinamente centrada na mulher, independente e intelectualmente coerente, sem endossar separatismos ou excluir da prática feminina algum instrumento intelectual. É preciso indagar muito mais minuciosamente o que as mulheres querem saber, e como encontrar respostas que surjam da experiência própria. “Deve encontrar seu próprio assunto, seu próprio sistema, sua própria teoria, e sua própria voz” (SHOWALTER, 1994, p. 29).

## 4.2 Apontamentos sobre Gênero

Dentre os vários questionamentos e posicionamentos feministas, faz-se importante uma breve elucidação sobre as reflexões acerca do termo *gênero*, e as categorias desenvolvidas como consequência, desde a segunda onda do feminismo. Conforme Scott (1995, p. 72) a aparição desse termo é supostamente atribuída às feministas anglo-saxãs, com o intuito de rejeitar o determinismo biológico associado ao termo *sexo* e enfatizar o caráter social e relacional das distinções embasadas no sexo.

A antropóloga Gayle Rubin (1975, 1999) propôs a expressão *sex gender/systems* para destacar a interdependência sistêmica entre os regimes matrimoniais que oprimem as mulheres (nos quais elas não tem direito sobre si mesmas, sobre as outras mulheres e sobre os homens, os direitos – privilégios de gênero – que eles têm sobre elas e sobre a sua sexualidade) e os processos econômicos e políticos globais (MATHIEU, 2009, p. 227).

Na nova compreensão feminista, Delphy (2009) descreve que o patriarcado explica uma formação social na qual os homens detêm o poder, ou melhor, o poder é dos homens, sendo quase sinônimo de *dominação masculina* ou *opressão das mulheres*. Esses termos referem-se ao mesmo objeto designado anteriormente por *subordinação*, *sujeição das mulheres* ou *condição feminina*.

O patriarcado teve início, provavelmente, da descoberta do papel masculino na procriação, quando o homem passou a controlar a sexualidade das mulheres, “Do conceito abstrato de controle vem o conceito da superioridade/transcendência do homem sobre a natureza e a mulher”, nascendo então o mito e a crença de um deus todo poderoso e transcendente, e não imanente, como nas sociedades matrilineares. “Junto com a noção de

transcendência e de controle foi pouco a pouco se formando a noção de moralidade. A moralidade seria o controle a partir do próprio oprimido” (MURARO, 1993, p. 64).

Butler (2010, p. 64) levanta considerações relevantes sobre o direcionamento da teoria feminista, ao buscar justificar historicamente a opressão feminina através do patriarcado, que começou a se configurar como um conceito universalizante, “capaz de anular ou reduzir as expressões diversas da assimetria do gênero em diferentes contextos culturais”. Logo, as “justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (QUIRINO, 2015, p. 231).

O conceito de *gênero* também foi discutido pelas feministas com tendências marxistas, como um importante recurso analítico para refletir “os caminhos através dos quais os atributos e lugares do feminino e do masculino são social e culturalmente construídos”, mas com ressalvas. Como *gênero* é relacional, permite concatenar tanto a dominação como a emancipação que “envolvem relações de interação, conflito e poder entre homens e mulheres” (ARAÚJO, 2000, p. 69-70).

Saffioti (2004, p. 138) descreve que “gênero é um conceito por demais palatável, porque é excessivamente geral, a-histórico, apolítico e pretensamente neutro. Exatamente em função de sua generalidade excessiva, apresenta grande grau de extensão, mas baixo nível de compreensão”.

Para o feminismo materialista o trabalho é central em sua materialidade e enquanto prática social. A divisão sexual do trabalho profissional e do trabalho doméstico subjacente à divisão sexual do poder e do saber também é central para essa corrente do feminismo materialista. Ele critica a partir de uma perspectiva de gênero a teoria marxista das classes sociais (DELPHY, 1977; HIRATA E KERGOAT, 1994) porque ela não permite apreender o lugar das mulheres na produção e na reprodução social (HIRATA, 2018, p. 15).

Michèle Ferrand esclarece em entrevista (RIAL; LAGO; GROSSI, 2005, p. 681) que, a adoção do termo *gênero*, equivalente a *sexo social*, não contou com a aprovação das pesquisadoras francesas “principalmente em razão da polissemia e da indefinição que seu uso trazia em diversas esferas”. Já *relações sociais de sexo* permitia “mostrar como a dominação masculina resulta de um duplo processo: a *biologização do social* e a *socialização do biológico*, ou seja, que o social interpretava o sexo biológico, conferindo-lhe um determinado sentido”.

Enquanto categoria histórica, o gênero pode ser concebido em várias instâncias: como aparelho semiótico (LAURETIS, 1987); como símbolos culturais evocadores de representações, conceitos normativos como grade de interpretação de significados,

organizações e instituições sociais, identidade subjetiva (SCOTT, 1988); como divisões e atribuições assimétricas de características e potencialidades (FLAX, 1987); como, numa certa instância, uma gramática sexual, regulando não apenas relações homem–mulher, mas também relações homem–homem e relações mulher–mulher (SAFFIOTI, 1992, 1997b; SAFFIOTI e ALMEIDA, 1995) etc. (SAFFIOTI, 2004, p. 45).

Conforme Saffioti (2004, p. 45), “cada feminista enfatiza determinado aspecto do gênero, havendo um campo, ainda que limitado, de consenso: o gênero é a construção social do masculino e do feminino”. É a partir desse conceito que a construção da feminilidade foi pensada para este estudo. Mesmo que o recorte a ser pesquisado seja o trabalho, acredita-se que a forma como a mulher se percebe, fruto das interações familiares, sociais, políticas e econômicas, influencia de forma particular e coletiva na trajetória profissional.

## 5 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Para conduzir a investigação visando compreender como se deu a construção da trajetória laboral de mulheres engenheiras que fizeram a transição de carreira para a docência, optou-se pela metodologia e procedimentos aqui descritos, conforme Gonzalez Rey (2005), Guimarães (2014), Gil (2002), Pinto, Carreteiro e Rodriguez (2015), Gaulejac (2014), Duarte (2004), Saffioti (2004), e outros.

O capítulo está dividido em duas partes, começando pela abordagem metodológica e a explicação das escolhas teóricas e métodos aplicados, e os procedimentos metodológicos, com o passo a passo da condução da pesquisa desde os procedimentos éticos, passando aos sujeitos de pesquisa e concluindo com a coleta, organização e análise de dados por meio da metodologia de História de Vida.

### 5.1 Abordagem metodológica

Escolher uma temática de pesquisa requer do pesquisador o compromisso pessoal de envolvimento com tema, acesso às experiências pessoais vivenciadas, busca por conhecimento para aprofundar a discussão acerca do que se propõe a fazer, tudo isso considerando a influência de sua subjetividade. Afinal, a pesquisa é determinada pelo posicionamento político do pesquisador, sem se esconder atrás do suposto manto da neutralidade (FINE *et al.*, 2006).

Por ser uma pesquisa qualitativa, e pela especificidade da História de Vida, alguns capítulos serão escritos em primeira pessoa. Acredito que em alguns capítulos é importante me posicionar como sujeito que interage com o estudo. Claro, mantendo a distância que julguei necessária para descrever o *eu* e o *outro*. A transição de carreira de mulheres é a minha inquietação, e ser engenheira em mudança para professora no Nível Superior foi o ponto de partida da investigação. Compreendendo a importância da imbricação com essa pesquisa, e as limitações dessa mesma imbricação, o processo de recolhimento e análise contou com a figura de uma mediadora<sup>14</sup> (aqui a coorientadora de mestrado) para auxiliar no afastamento do fenômeno, necessário para a análise.

---

<sup>14</sup> Trabalhei discutindo as “entrevistas com um mediador que tenha tanto experiência clínica quanto conhecimentos teóricos ligados à psicanálise, aqui designada como “fase de mediação”, como proposto por Guimarães (2014, p. 83). Ver p. 74.

A escolha teórica e metodológica para a condução do trabalho não foi algo simples, nem feita com clareza desde o começo estudo. Pelo contrário, surgiu de dúvidas e reflexões, receios e curiosidades, provocações e coragem para mudar a trajetória no decorrer do caminho, com o intuito de alinhar subjetividade e objetividade para “compreender um fenômeno humano inscrito no registro do social” (ROESLER, 2012, p. 92). Portanto, optei por conduzir a investigação no campo sociológico com as Relações Sociais de Sexo e, no psicológico, com a História de Vida, tendo a Sociologia Clínica como teoria de *enlace* dos dois campos.

Por buscar entender as razões e motivações para a mudança profissional dos sujeitos deste estudo, a pesquisa é caracterizada como qualitativa. Essa abordagem é, em si mesma, um campo de investigação que atravessa várias disciplinas e temas, que perpassa o complexo campo histórico, alcançando um significado diferente em cada momento. Contudo, de forma genérica, “ela é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006), através “de um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”.

Gonzalez Rey (2005, p. 5) descreve a Epistemologia Qualitativa como contraponto aos modelos positivistas, deixando de priorizar o instrumentalismo e os processos classificatórios e valorizando o conhecimento construído a partir do campo. “A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento”, entendendo o conhecimento como algo produzido e não como apropriação direta da realidade. A “legitimação do singular como fonte de conhecimento” (GONZALEZ REY, 2005, p. 11) faz da pesquisa um processo de construção teórica a partir das subjetividades, nos informando, ao mesmo tempo, sobre os sujeitos e a subjetividade social em vários espaços e tempos históricos.

Conforme aponta Guimarães (2014, p. 81),

a pesquisa qualitativa se refere à tentativa de entender um universo que não pode ser quantificado. A ênfase neste tipo de pesquisa está na interpretação do sujeito. Lida-se com a subjetividade tanto do pesquisador quanto do pesquisado, e é esta a grande contribuição que este tipo de pesquisa pode oferecer.

A preocupação do investigador deve concentrar-se no “significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida” (GUIMARÃES, 2014. p. 81), sendo a perspectiva do sujeito de pesquisa a fonte de alimentação do estudo. Por isso, torna-se importante lidar com cautela em relação ao processo escolhido para a condução do trabalho.

Busca-se identificar os fatores que contribuíram para a ocorrência dos fenômenos acerca das motivações do sujeito de pesquisa, aprofundando o conhecimento sobre a vida das

peças e explicando a razão ou o porquê das ocorrências. Para cumprir esse intento, a pesquisa explicativa mostrou-se mais adequada. Segundo Gil (2002, p. 28), “pode-se dizer que o conhecimento científico está assentado nos resultados oferecidos pelos estudos explicativos”, sem menosprezar a importância das pesquisas exploratórias e descritivas “porque quase sempre [elas] constituem etapa prévia indispensável para que se possam obter explicações científicas”.

A base lógica de investigação será o método fenomenológico, que propõe “avançar para as próprias coisas”. Por coisa entende-se simplesmente o dado, o fenômeno, aquilo que é visto diante da consciência” (GIL, 2002, p. 14). Portanto, o “objeto de conhecimento para a Fenomenologia não é o sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito”.

A pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos, como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo a abordagem positivista. Assim, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado. As técnicas de pesquisa mais utilizadas são, portanto, de natureza qualitativa e não estruturada (GIL, 2002, p. 15).

Compreender como se deu a construção da trajetória laboral de mulheres engenheiras que fizeram a transição de carreira para a docência, objetivo deste estudo, passou por transcrever as histórias de vida das mulheres engenheiras e professoras da Educação Básica, a partir de suas narrativas e dos sentidos atribuídos por elas aos acontecimentos que vivenciaram ao longo da vida, ressaltando a construção e imbricação da feminilidade e da carreira.

## 5.2 Procedimentos Metodológicos

Adotei como metodologia a História de Vida, com ênfase na trajetória laboral (CARRETEIRO, 2017; PINTO; CARRETEIRO; RODRIGUEZ, 2015), com o suporte da figura do mediador conforme Guimarães (2014). Como técnicas de suporte utilizei o Projeto Parental e Análise das Trajetórias Sociais (GAULEJAC, 2014), para compreender como se deu a transição de carreira da engenheira professora, por meio da articulação dos registros sociais e psicológicos, e desenvolvi o Mapa Pessoal, para a organização dos dados.

Antes de conduzir as dinâmicas do Projeto Parental e da Análise das Trajetórias Sociais, eu mesma passei por essa experiência, assessorada por uma psicóloga clínica durante todo o processo. Acredito que essa prática foi fundamental para ampliar minha percepção tanto no recolhimento, como na transcrição e análise das histórias.

A descrição detalhada da metodologia, clareza, riqueza de dados, documentação, organização e triangulação são, dentre outras, formas de legitimar a condução do trabalho. A adoção de um conjunto de critérios faz com que o pesquisador esteja constantemente refletindo sobre o objeto e processo de pesquisa, embasando ainda mais sua compreensão e interpretação, e fazendo com que essa atividade não seja meramente técnica e objetiva, mas que também envolva “as subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados” (GODOY, 2005, p. 88).

A condução da pesquisa foi realizada conforme a seguinte cronologia, detalhada nos subitens do capítulo: apresentação e aprovação do projeto no Comitê de Ética; contato com as participantes da pesquisa; recolhimento das histórias de vida, organização e análise dos dados.

### **5.2.1 Procedimentos éticos**

Com base nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, o projeto dessa dissertação foi apresentada ao Comitê de Ética e Pesquisa, CEP/CONEP, do CEFET-MG, no dia primeiro de maio de 2019, sendo aprovada no dia 6 de junho de 2019, registrada no CAAE, com o número 13388619.9.0000.8507.

O papel desse Comitê é garantir normas reguladoras para a realização de pesquisa envolvendo seres humanos, alicerçadas nos quatro principais referenciais da Bioética (Conselho Nacional de Saúde, 1996): autonomia, não maleficência, beneficência e justiça. Um de seus principais objetivos é garantir condições mínimas necessárias para que pesquisas envolvendo seres humanos sejam realizadas, sem incorrer em riscos e prejuízos para os participantes (ROESLER, 2012, p. 109).

Conforme resoluções, procuramos seguir o cronograma inscrito no ato da apresentação do projeto ao Comitê, e todas as participantes foram informadas e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE, antes da pesquisa de campo ser iniciada.

### **5.2.2 Sujeitos da pesquisa**

Iniciei com a participação de quatro mulheres, cujas características em comum fossem: que todas tivessem concluído a formação acadêmica em alguma das Engenharias, que tivessem atuado como professoras na Educação Básica, seja na rede pública ou privada, e que fossem egressas do PEFPD, sem distinção quanto à instituição.

Como a pesquisa qualitativa visa à compreensão do que não é quantificável e privilegia a subjetividade sócio-histórica, trabalhei com um número reduzido de sujeitos tanto para aprofundar na história de cada uma, quanto pela limitação de tempo e recursos disponíveis para a condução do trabalho.

A partir da minha rede de contatos e de indicações, encontrei participantes elegíveis à pesquisa. Este procedimento não probabilístico para o levantamento de sujeitos de pesquisa é denominado como bola de neve – *snowball* –, conforme Vinuto (2014). As conversas ocorreram por telefone e *WhatsApp*.

Dessa forma, encontramos as quatro participantes da pesquisa:

**Quadro 1** - Perfil das participantes

Nome	Idade (anos)	Estado civil	Filhos	Habilitação Engenharia	Formação (ano)	Atuação (anos)	Habilitação Docente	Formação (ano)	Atuação (anos)
Diadorim	35	solteira	0	Engenharia de Bioprocessos	2015	0	Biologia	2017	1
Alice 1	30	solteira	0	Engenharia Mecânica	2015	0	Física	2018	3
Alice 2	30	casada	2	Engenharia de Produção	2014	0	Matemática	2016	4
Enedina	33	solteira	0	Engenharia Civil	2015	0	Física	2019	6

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Estes dados foram solicitados na primeira abordagem por telefone com cada participante. No transcorrer da pesquisa de campo, solicitei que cada uma escolhesse um pseudônimo para a pesquisa, um nome, personagem, ou pessoa que as representasse. Como duas delas optaram por Alice, neste momento iremos distingui-las com a numeração 1 e 2.

Inicialmente, percebi que todas estão na mesma faixa etária, e também não trabalharam como engenheiras. Todas alegaram que tentaram uma colocação por anos, e algumas ainda tentam, sem sucesso. Complementaram dizendo que, no círculo de amizade delas, poucos ou nenhum dos colegas engenheiros e engenheiras conseguiram uma posição no mercado de trabalho na área da Engenharia.

Outra observação é que todas conseguiram trabalhar como professoras na Educação Básica. Ademais, alegaram que todos, ou a maioria dos colegas engenheiros com a mesma formação no PEFPD, se recolocaram no mercado de trabalho como professores.

As quatro participantes iniciaram o processo de recolhimento das histórias, de forma individual, que ocorreu entre os meses de julho a outubro de 2019. Devido à limitação de recursos financeiros e de tempo, e aos pontos em comum das histórias, vistas em conjunto com a base teórica, dei prosseguimento às histórias de Diadorim – personagem do livro *Grande Sertão: Veredas* (ROSA, 1994) – e Alice 1, sendo chamada a partir daqui como Alice – personagem do livro *Aventuras de Alice no País das Maravilhas e Através do espelho e o que Alice encontrou por lá* (CARROLL, 2009).

### 5.2.3 *História de Vida Laboral*

Utilizei a metodologia da História de Vida Laboral baseada em Carreiro (2017), e Pinto, Carreiro e Rodriguez (2015), acrescentando dois métodos para recolhimento das histórias, o Projeto Parental e a Análise de Trajetórias Social (GAULEJAC, 2014) e um método para organização dos dados, o Mapa Pessoal, desenvolvido para essa pesquisa.

Em se tratando de trabalho, Carreiro (2017, p. 433) acredita que, em momentos de movimento na trajetória profissional, como uma ruptura, mudança, desemprego, aposentadoria, dentre outros, é propício trabalhar com a metodologia História de Vida Laboral. O emprego dessa metodologia, na perspectiva individual, “tem ocorrido quando uma reflexão sobre a trajetória se faz oportuna”.

Conforme Carreiro (2017, p. 433), “[a] história laboral coloca em destaque não só os eventos vividos, mas também os sentidos que têm para o sujeito narrador, como ele os interpreta e que valores lhes atribui”. Entre o fato ocorrido e o momento em que é narrado, há uma série de acontecimentos que influenciam na construção do sentido.

Durante a interação entre pesquisador e narrador, não é apropriado um roteiro rígido de perguntas, e sim uma exploração ampla a partir de eixos temáticos, permitindo que o pesquisador possa compartilhar suas dificuldades, os pontos nublados, e assim desdobrar as possibilidades de acompanhar a trajetória seguida pelo sujeito. Portanto, recomenda-se a entrevista semidirigida em profundidade como a principal ferramenta para colher a história de vida, além de suportes múltiplos como a elaboração de uma linha de vida laboral e também documentos, diários, fotos, vídeos e gravações, que podem ser utilizados isoladamente ou em conjunto (PINTO, CARREIRO, RODRIGUEZ, 2015).

Para sintetizar, o processo de coleta, organização e análise dos dados está esquematizado no quadro abaixo, sobre o qual discorro a seguir.

**Quadro 2** - Esquema da coleta, organização e análise de dados

Coleta	Organização	Análise
Entrevistas Semidirigidas com Mediação – três encontros	Mapa Pessoal	Transcrição da Histórias de Vida
Projeto Parental – um encontro		Análise da Trajetória Laboral
Análise das Trajetórias Sociais – um encontro		

Fonte: Elaborado pela autora.

#### a) Entrevistas Semidirigidas com Mediação

Para Duarte (2004) a entrevista não é, por si só, a única forma para coleta de dados qualitativos, muito menos caracteriza uma pesquisa como qualitativa. Como instrumento de coleta, ela divide esse espaço com observações de campo, grupos focais, questionários, áudios, vídeos, dentre outros. Porém,

entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade (DUARTE, 2004, p. 215).

O pesquisador deve “orientar-se no sentido de como utilizar as histórias (no caso, as entrevistas) para fazer avançar a compreensão de uma dada realidade”, possibilitando acessar um contexto muito mais amplo, e trazendo à tona um universo social desconhecido, “pois é na especificidade de cada entrevista que é possível traçar uma ponte entre as vivências coletivas e individuais” (GUIMARÃES, 2014, p. 82).

Dentre os tipos de entrevista, “a semidirigida é uma espécie de guia temático, mais curto, que serve como roteiro para o encontro”, em que alguns tópicos são propostos, porém o todo da entrevista não é predeterminado. A diretividade é sutilmente alternada entre ambos participantes e, apesar de não transcorrer ao acaso, não é guiada pelo desejo exclusivo do entrevistador ou do entrevistado. “As entrevistas semidirigidas são altamente dinâmicas e, conseqüentemente, as considerações sobre como realizá-las são somente tentativas de esquematizá-las” (FONTANELLA; CAMPOS; TURATO, 2006).

Neste estudo, os dados da pesquisa foram apresentados e discutidos por uma mediadora (GUIMARÃES, 2014), com conhecimento clínico e teórico, aqui a coorientadora da dissertação, intervindo conforme esquema abaixo:



Fonte: GUIMARÃES, 2014, p. 86.

A apresentação de cada entrevista, com reflexão de ambas, pesquisadora e mediadora, possibilitou estruturar as temáticas a serem investigadas no próximo encontro. Além de direcionar a necessidade de outros métodos de recolhimento das histórias. Neste caso, a inserção do Projeto Parental e da Análise das Trajetórias Sociais surgiu no processo de mediação.

No primeiro encontro, o projeto de pesquisa foi apresentado às quatro participantes, oportunidade em que também assinaram o TCLE. Após, iniciei a entrevista de cada uma com a pergunta *quem é você?*, deixando-as elaborarem livremente suas respostas. Acredita-se que devido à apresentação do projeto, o tema trajetória profissional foi adotado por elas para começar a narrativa, já que todas contaram a trajetória profissional no primeiro encontro. As entrevistas duraram, cada uma, em torno de 1h20.

Os eixos temáticos do segundo encontro, definidos com o auxílio da mediadora, foram: a influência familiar nas escolhas profissionais, percepções de sucesso e fracasso na trajetória profissional. A duração deste encontro variou em torno de 1h a 1h30, dependendo da participante.

O terceiro encontro ocorreu em torno de três eixos temáticos: percepções sobre a Engenharia e a atuação profissional, percepções sobre a Docência e a atuação profissional, experiência enquanto mulher no mercado de trabalho. Depois das falas, aproveitei a oportunidade para fazer perguntas pontuais como datas, locais, e outras necessárias para o fechamento de cada uma das histórias. Nesta etapa, obtive relatos em torno de 1h até 1h40.

## b) Projeto Parental

Segundo Gaulejac (2014, p. 173), “o trabalho de desconstrução/reconstrução de relatos biográficos é facilitado pela alternância entre as fases de expressão verbal e a utilização de técnicas não verbais de exploração”. Entende-se que a utilização de outros suportes como desenho, jogos de encenação, imagens, dentre outros, permitem uma forma de expressão diferente da estrutura da linguagem falada, que organiza os fenômenos de forma racional.

Em seu livro *Neurose de Classe*, Gaulejac (2014, p. 174) sugere quatro suportes metodológicos pra dinâmicas de grupos com essa finalidade: “a construção de uma Árvore Genealógica, um desenho do Projeto Parental, um esquema da Análise das Trajetórias Sociais, e Sociodramas que encenam situações sociais”.

Neste estudo, foram utilizados o Projeto Parental e a Análise das Trajetórias Sociais como formas de acesso da informação não verbal, que facilita o aflorar do imaginário, “do não explicado a priori”, do imprevisível, do inexplicável, o que permite produzir um material diferente do concebido pela estrutura da linguagem oral, e que serviu de apoio à análise verbal.

Apesar de Gaulejac (2014) propor que essas dinâmicas sejam em grupo, na impossibilidade de reunir as participantes, simulei a interação do grupo no sentido de ouvir, questionar e instigar cada uma a refletir e narrar sobre o que produziu em cada uma das etapas.

É importante elucidar que o objetivo da pesquisa não foi a interpretação psicológica de qualquer material gerado a partir dos procedimentos metodológicos, mas sim trabalhar com as narrativas das mulheres, e com a explicação delas sobre suas experiências e sobre o material gerado em cada encontro.

O desenho possibilita expressar ao mesmo tempo as contradições do projeto parental, o ‘acaso’ das relações que o autor mantém com o projeto, a aceitação e recusa de seus diversos aspectos, a permanência do projeto ele, etc”. A comunicação pelo desenho expressa diretamente a relação entre o autor e sua representação (GAULEJAC, 2014, 176).

“Definimos o Projeto Parental como o ‘desenho industrial registrado’ de cada criança. Esse desenho está no cruzamento do narcisismo infantil com o imaginário dos pais. Sua exploração exige um suporte que deixe uma parte importante ao imaginário” (GAULEJAC, 2014, p. 176). Para tal, no encontro destinado ao projeto, foram disponibilizados para cada participante os seguintes itens, escolhidos com base na literatura e com o suporte da psicóloga: duas folhas de papel A3 brancas, uma caixa de lápis de cor, uma caixa de giz de cera, uma caixa

de giz pastel, uma caixa de tinta guache, quatro exemplares de revistas para recortar – *Marie Claire, Casa e Decoração, Época Negócios, e Viajar pelo Mundo* –, um lápis grafite, apontador, cola, tesoura, e lenço umedecido para limpeza das mãos.

Os encontros tiveram a duração em torno de 1h30 a 2h30, não tendo sido determinado um tempo para essa atividade. Foi pedido às participantes de fizessem dois desenhos, utilizando qualquer dos materiais disponibilizados. O tema do primeiro foi *o que meus pais queriam que eu fosse?*, sendo o mais demorado dos dois. O segundo desenho teve como tema *o que eu me tornei?*, que transcorreu de forma mais tranquila do que o primeiro.

Em um segundo momento, as autoras colocaram em palavras o que desejaram expressar nos desenhos e, depois, interagiram com meus comentários. “Começa então a análise propriamente dita do Projeto Parental, da combinação entre seus aspectos afetivos, relacionais, ideológicos e sociais, das injunções e contradições que transmite e o modo como cada participante se inscreve, se opõe, e se desloca em relação a ele” (GAULEJAC, 2014, p. 177).

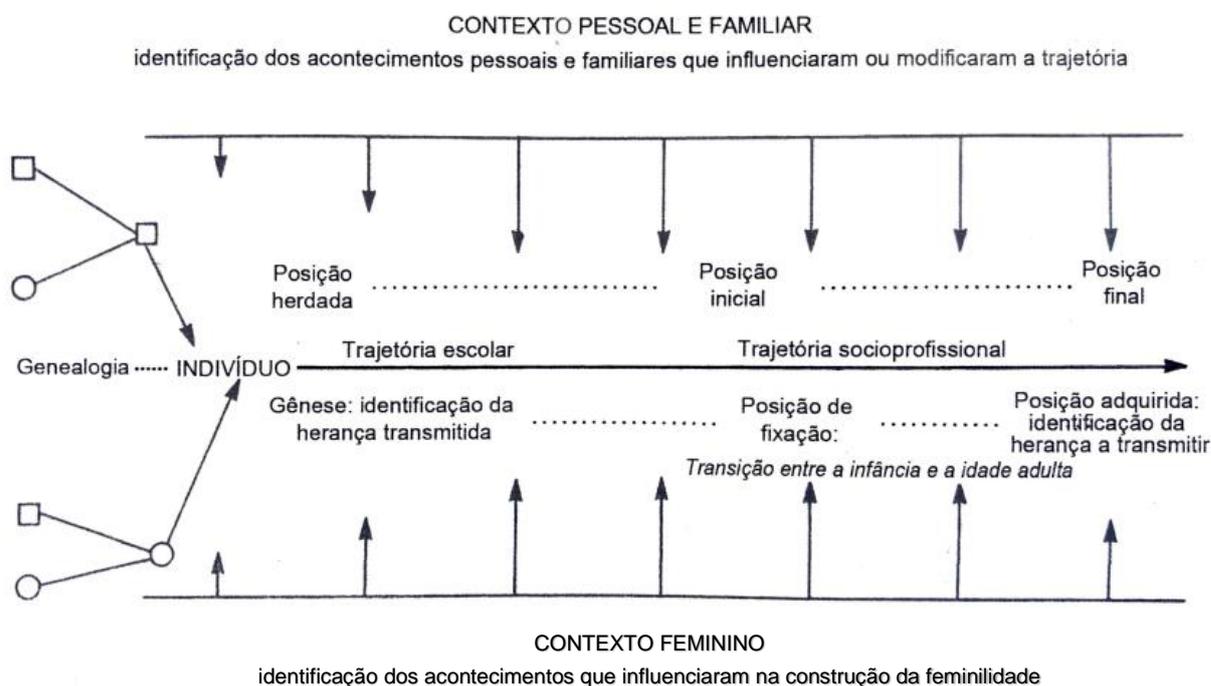
Cada uma das participantes escolheu um local e horário tranquilos para se dedicarem ao Projeto Parental. Todo o processo foi gravado em áudio e transcrito, visto que algumas falaram enquanto desenhavam, inclusive abordando assuntos até então desconhecidos para mim.

### c) Análise das Trajetórias Sociais

O último encontro foi dedicado à Análise das Trajetórias Sociais, proposta para “permitir a compreensão da passagem entre a posição originária e a adquirida”, por meio da forma escrita. Pede-se, conforme Gaulejac (2014, p. 177), que o sujeito “destaque as sequencias da sua história de vida que lhe pareçam mais significativas e que se interrogue sobre as rupturas, as ‘escolhas’, as passagens entre as sequências.

Propus às participantes a construção de uma grade que põe em perspectiva: “as características das diversas posições ocupadas a partir de indicadores socioprofissionais; os principais acontecimentos pessoais e familiares que tiveram influência sobre a trajetória [de cada uma]; os acontecimentos históricos e as mutações sociais que modificaram seu curso”. Segue abaixo o esquema:

**Figura 3** – Esquema de uma Análise da Trajetória Social



Fonte: adaptado de Gaulejac (2014, p. 179).

Devido à pesquisa ter um recorte de gênero e trabalho, e da imbricação da construção da feminilidade e da trajetória profissional, adaptei o método proposto, para estar mais alinhado ao estudo. A terceira linha, *contexto sócio-histórico* foi substituída pelo *contexto feminino*, com a descrição dos marcos cronológicos ligados ao feminino, experiências do prazer ao sofrimento, das possibilidades, das oportunidades e também das dificuldades e impedimentos por ser mulher.

Após a apresentação do esquema, todas demonstraram compreender a dinâmica e organizaram suas memórias em marcos sobre as linhas da grade. Uma observação comum às quatro participantes foi a linha da *trajetória socioprofissional*, proporcionalmente, com mais marcos que as demais, e a linha do *contexto feminino* esvaziada.

Terminado o preenchimento da grade, cada uma foi convidada a narrar a jornada descrita nas linhas, a fim de que ela contasse a própria história. De acordo com o proposto por Gaulejac (2014, p. 177), “pede-se, especificamente, que [...] destaque as sequências de sua história de vida que lhe pareçam mais significativas e que se interrogue sobre as rupturas, as ‘escolhas’, as passagens entre essas sequências”.

A trajetória é analisada simultaneamente em diacronia e sincronia. Cada posição resulta do trajeto anterior e do contexto pessoal, familiar e social que oferece às oportunidades e determina as transformações necessárias ou possíveis. As trajetórias

se inscrevem em uma história que canaliza seu sentido pelas potencialidades que oferece e as rupturas que provoca. As trajetórias descrevem a história de diversas posições ocupadas, isto é, as orientações adotadas a cada momento pelo ator-indivíduo que se determina diante dessas potencialidades e rupturas (GAULEJAC, 2014, p. 177).

A última etapa foi a que apresentou a maior discrepância em relação ao tempo para a execução. Tivemos encontros em torno de 1h30 a 4h. Como na etapa anterior do Projeto Parental, aqui as participantes também narraram experiências enquanto organizavam suas memórias, por isso, toda a dinâmica foi gravada em áudio e transcrita para enriquecer o recontar das histórias e a análise.

#### d) Mapa Pessoal

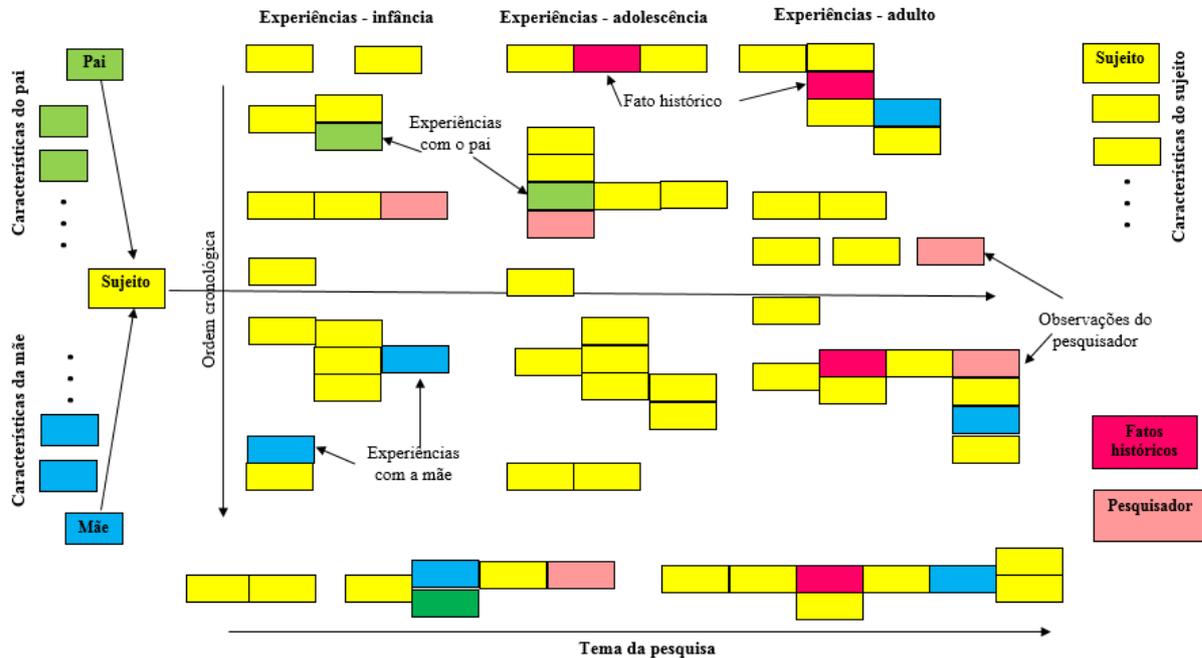
Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, e apesar da indicação para a transcrição logo após o encontro (DUARTE, 2004), as mesmas foram transcritas pela pesquisadora após o término de todo o processo. Entende-se a importância da transcrição para organização dos dados, entretanto, a pesquisadora os organizou em forma de mapas, inspirados na técnica do *Kanban*<sup>15</sup>.

O Mapa Pessoal foi pensado para ter blocos móveis, para ir inserindo novas informações a cada encontro. Por isso, ele foi confeccionado com tiras de papel adesivo colorido, de forma que pudesse, visualmente, organizar os dados e dar um panorama amplo do processo de recolhimento das histórias. Por se tratar de uma ferramenta visual, as cores distintas facilitaram a localização das informações colocadas em forma de palavras ou frases curtas.

---

<sup>15</sup> Processo de gestão visual para controlar os fluxos de tarefas, que pode ser feita com cartões coloridos.

**Figura 4 – Mapa Pessoal**



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A figura 4 mostra um esboço do Mapa Pessoal, e algumas possibilidades de montagem das informações. Vale ressaltar que, como os blocos de informações foram feitos de papel adesivas coloridas, foram movidos diversas vezes ao longo do recolhimento das histórias, para acomodar novos fatos que surgiram ao longo do processo.

A construção foi iniciada a partir das características dos pais, no canto esquerdo do desenho, passando à infância, à adolescência e à fase adulta. Para ter noção da influência dos pais na vida das participantes, todas as experiências associadas a eles foram colocadas nas respectivas cores do pai e da mãe. Durante este processo de confecção, foi possível perceber fases da vida mais influenciadas por experiências com um ou outro e até a ausência da convivência com algum deles.

As experiências da infância, da adolescência e da fase adulta foram dispostas em ordem cronológica, de cima para baixo. Portanto, terminando uma coluna basta começar no início da coluna seguinte para compreender todos os dados em ordem cronológica.

No canto superior direito, temos as características das participantes, que vão desde idade, estado civil, filhos, até traços de personalidade que cada uma julgou relevante descrever ao longo dos encontros.

No canto inferior direito, a título de legenda, estão situados os quadros com as respectivas cores do pesquisador e dos fatos históricos. Durante a narrativa, muitas vezes, as

experiências são associadas a fatos históricos e sociais, por isso julguei pertinente a adoção de um quadro distintivo para essa finalidade. Minhas inferências e as informações do diário de campo foram colocadas também de forma distinta para lembrar pontos importantes que não fizeram parte da narrativa, mas da experiência como um todo, como, por exemplo, coisas que ocorreram durante os encontros.

A parte inferior do Mapa Pessoal foi dedicada aos primeiros lampejos rumo ao objeto de pesquisa que, no decorrer dos encontros, vai tomando forma e dando subsídios para o tema pesquisado.

#### e) Transcrição das Histórias de Vida e Análise da Trajetória Laboral

Com as narrativas em mãos, o próximo passo foi contar as histórias escolhidas para a dissertação. As histórias de Diadorim e Alice foram montadas de maneira a privilegiar a construção da feminilidade de cada uma, conforme elas descreveram essa construção. Aqui retomo Saffioti (2004, p. 45) e sua observação sobre um consenso, senão geral, pelo menos da maioria, de que “o gênero é a construção social do masculino e do feminino”.

A análise de dados apresenta as figuras dos Mapas Pessoais, dos Projetos Parentais e das Análises das trajetórias Sociais, assim como a minha experiência pessoal e a descrição do campo de pesquisa. Os métodos para recolhimento e organização das histórias foram exibidos graficamente, algumas vezes, com a omissão de informações, visando apresentar o documento e, ao mesmo tempo, preservar a identidade das participantes.

Os nomes de pessoas e locais citados nas histórias foram substituídos de forma a designar a posição de cada um nos relatos. Para isso, os nomes de familiares foram substituídos por IRMÃO, IRMÃ, AVÓ, acrescido de um número para distinguir dois ou mais. A mesma forma foi seguida para os estados, cidades, bairros, dentre outros. Para as escolas, a alteração teve correlação com o grau de instrução de cada instituição, sendo que as escolas do Ensino Básico foram classificadas como ENSINO FUNDAMENTAL e ENSINO MÉDIO, a formação universitária foi designada por FACULDADE e, no caso de locais diferentes na mesma instituição, foi acrescido a palavra CAMPUS. Todas as substituições estão escritas em caixa alta, facilitando a identificação.

Nesse estudo, a análise consistiu em identificar os momentos chave para a construção da feminilidade e da trabalhadora, evidenciando os elementos que influenciaram a relação das mulheres com as situações enfrentadas no fazer-se mulher, e fazer-se trabalhadora, para compreender a transição de carreira pela qual elas passaram.

As releituras dos relatos das participantes iniciam-se pela história cronológica, no item *As trilhas de Alice* e *As trilhas de Diadorim*, para uma percepção geral dos acontecimentos. Logo após, alguns marcos da *trajetória da construção da feminilidade*, uma das linhas da Análise das Trajetórias Sociais, foram utilizados como categorias para descrever a construção da feminilidade de cada uma.

A partir das categorias, outras experiências observadas ao longo de todo o processo de recolhimento das histórias, e que, na visão da pesquisadora, seguiam o mesmo tema, foram agrupadas de forma a embasar cada categoria. Entende-se, neste estudo, que o fazer-se mulher ocorre quando o sujeito é confrontado por experiências perpassadas por estereótipos de gênero, ou melhor, experiências influenciadas por posturas vistas socialmente como apropriadas às mulheres, conforme relato pelas participantes.

Sendo o sujeito único, e também social, ele desenvolve formas personalizadas para lidar com a existência, esta atravessada por dinâmicas sociais geradas pela convivência com outras pessoas, grupos, instituições, em um tempo social-histórico. Cabe ao pesquisador trabalhar a escuta clínica plural para, durante interação com o narrador, perceber um ou vários desses eixos, e suas interações, e destacar quais os mais apropriados para a situação estudada (CARRETEIRO, 2017). Por conseguinte, o último dos itens da seção de análise, 6.3 *Tornar-se Mulher e Trabalhadora: Reflexões Transversais Sobre as Trajetórias Profissionais*, enfoca os atravessamentos comuns nas trajetórias profissionais de Alice e Diadorim, com base nas histórias, nas teorias, e na revisão de literatura, articulando aspectos psicológicos e sociais para dar suporte à análise.

## 6 HISTÓRIAS DE VIDA

Apresento ao leitor a organização e transcrição das Histórias de Vida de Alice e Diadorim. Pensando em gêneros literários, diria que a escrita foi inspirada no conto, sem a pretensão de ser classificada como uma obra literária. Em grande parte, esta opção de escrita se deve aos pseudônimos escolhidos pelas participantes, personagens de livros.

Aqui procurei transcrever e organizar as narrativas em conjunto com algumas das minhas observações e reflexões de campo – o diário de campo –, afim de demonstrar o momento histórico dessas impressões. Essas inserções, algumas perguntas feitas durante os encontros e minhas reflexões para a organização dos dados, estão sublinhadas ao longo das histórias.

### 6.1 Alice no país das maravilhas? Ou melhor, Alice através do espelho

“O que acharia de morar na Casa do Espelho, Kitty? Será que lhe dariam leite lá? Talvez o leite do Espelho não seja tão gostoso... mas, oh, Kitty! Agora chegamos ao corredor. Só se consegue dar uma *espiadinha* no corredor da Casa de Espelho deixando a porta da nossa sala de estar escancarada: é muito parecido com o nosso corredor, até onde se pode ver, só que adiante pode ser completamente diferente. Oh, Kitty, como seria bom se pudéssemos atravessar para a Casa do Espelho! Tenho certeza de que nela, oh! Há tantas coisas bonitas! Vamos fazer de conta que é possível atravessar para lá de alguma maneira, Kitty. Vamos fazer de conta que o espelho ficou todo macio, como gaze, para podermos atravessá-lo. Ora veja, ele está virando uma espécie de bruma agora, está sim! Vai ser bem fácil atravessar...”. Estava de pé sobre o console da lareira enquanto dizia isso, embora não tivesse a menor ideia de como fora parar lá. E sem dúvida o espelho estava começando a se desfazer lentamente, como se fosse uma névoa prateada e luminosa (CARROLL, 2009, p. 164-165).

“A Alice passa por aqueles dilemas até ela se encontrar como Alice, *né?*”, me diz enquanto explica a escolha do pseudônimo. Ao mesmo tempo em que ouço sobre a força dessa personagem e o seu caminho entre as escolhas e responsabilidades, não consigo deixar de pensar na Baleia, o animal de estimação da casa, que se fez presente a todo momento enquanto latia no quintal. Meus pensamentos vagavam entre Graciliano Ramos e a icônica Baleia, cadela que é personagem em *Vidas Secas* (RAMOS, 1990), já que ambas, na realidade e na ficção, são animais magros e esguios, e também em uma fala de outrora, “tenho distúrbio de imagem, [...] não consigo me ver no espelho muito bem, apesar de que agora eu apertei o botãozinho do *foda-se*”, em que Alice descreve sua jornada na construção de si, entre o que ela é, e o que esperam que ela seja, ou os padrões que esperam que ela siga.

Continuando com a explicação, Alice diz: “ela faz as escolhas e sofre as consequências, e tanto no desenho como criança, como no filme com pessoas, ela *tá* sempre fazendo escolhas e sempre tendo que ser forte naquilo que ela faz, sem ter a opção de voltar

atrás e desfazer. Ela faz e a partir dali ela tem que se virar”. Já no último dos nossos encontros, depois de rememorar a própria história, conforme Alice, “acho que fiquei mais forte, fiquei livre. Aprendi muita coisa que precisava de aprender. Várias coisas..., acho que todo mundo ensina a gente um pouquinho, não só os pais, né?”

E no jogo entre o real e o reflexo, duas passagens se sobressaem: a primeira, em que por várias vezes a frase “eu me espelho nos meus pais porque quero ter a garra e a força que eles têm” foi dita; e a segunda, pouco depois de Alice ser questionada sobre essa frase, quando ela elabora que é,

contra quando viram e falam ‘você tem que ser um espelho’, e não tenho que ser espelho de nada. Não tenho que ser espelho. ‘Porque as pessoas se espelham em você’, não espelhe em mim, não. Elas têm que ser elas, não tem que se espelhar em mim, não tem que me tomar como base para fazer as coisas. Elas têm que viver a vida delas. ‘Ah, porque você não pode cometer erros’, posso cometer erros sim, todo mundo erra, porque que tenho que acertar 100% das vezes? As coisas mais difíceis são as coisas que as pessoas esperam de você, e que você não vai suprir.

Se pudesse resumir toda a experiência em uma palavra, escolheria *refletir*. Para mim, foi impossível não pensar nas nuances entre o real e a forma como se vê, ou as reverberações, como ondas que se formam na água quando uma pedra é atirada. Neste contexto, deixando claro ser a minha percepção, assumo *reflexo* como *releitura*.

Para expor a minha releitura dos encontros com Alice, começo pela apresentação cronológica da sua história, no item *As trilhas de Alice*, que diria ser uma primeira impressão da nossa protagonista. Após, passando aos itens *A dança dos cabelos: vivenciando limites; Será que posso escolher com que roupa eu vou?; e Calça de tectel: escolhas livres ou controladas? Ou, fazendo o melhor dentre as possibilidades*, que entendo como o aprofundamento a partir do reflexo/refletir/releitura que ela faz, partindo dos pontos da linha da feminilidade da Análise das Trajetórias Sociais. Essa é uma característica que Alice demonstrou em todo o processo, o de contar em um primeiro momento, depois refletir, e recontar, reler, ou aprofundar alguns fatos.

### **6.1.1 As trilhas de Alice**

Início com o Mapa Pessoal de Alice, uma representação unificada das nossas conversas ao longo do período de entrevistas. Logo após, a organização em forma de história.

**Figura 5 – Mapa Pessoal de Alice**



Fonte: Documentos da pesquisa.

“Por parte de mãe, meu avô era caminhoneiro e minha avó doméstica... minha avó é analfabeta”. Assim começa a história da mãe de Alice, criada por sua mãe para ser dona de casa, apesar da fala incisiva de seu pai: “filha minha não vai ficar sem estudar, filha minha vai ser doutora, não vai ser doméstica, não vai ser dona de casa. Não quero filha minha desse jeito”.

O pai de Alice também veio de família pobre, doze irmãos ao todo. Entretanto, os avós “incentivavam a família a estudar. Eles falavam ‘vocês vão estudar, porque o que dá futuro é o estudo, vocês têm que estudar’. E todos, no mínimo, um técnico fizeram”. E assim seu pai formou-se técnico, casou-se com sua mãe e foram morar no interior de ESTADO 1 por conta do emprego dele.

Eles fizeram a graduação e eu já era nascida, e estudaram à noite porque minha mãe cuidava de mim durante o dia, e meu pai trabalhava [...]. Ele trabalhava como técnico em obra [...]. Ele corria muito, corria muito, e minha família toda aqui [em CIDADE 1], então eles estavam sozinhos [no interior]. Então assim... é uma batalha, né? Você tá sozinho, com criança, corre aqui, corre ali, e eles conseguiram formar.

Nesse período, Alice era filha única e permaneceu assim até os sete anos quando nasceu sua irmã e, depois mais uma, completando a família. “E sempre incentivaram a gente a estudar”, continua ela, e, citando o pai, “você e suas irmãs... eu e sua mãe temos graduação, e vocês têm que ir além”. Nesse “ir além”, seu pai nunca escondeu a predileção pela Engenharia Civil ou Arquitetura e, apesar de as filhas não seguirem à risca, todas são engenheiras. Assim, fica marcada a relevância do estudo, perpetuando a importância dada desde os antepassados para a mudança de vida que a educação poderia proporcionar. “E eles querem que a gente faça mestrado e continue na vida acadêmica”.

Outra coisa importante para seus pais é a estabilidade. “O futuro, uma vida estável, um futuro estável... o que me desse estabilidade. Acho que é isso que eles queriam para mim, não passar aperto, uma vida tranquila, diferente da vida que eles tiveram quando eram crianças”.

Depois da formatura em matemática, seus pais vieram para a região metropolitana de CIDADE 2, passaram em concursos, e começaram a lecionar em escolas da rede pública. Quando chegaram, passaram a morar perto da Companhia do Corpo de Bombeiros. “Adorava morar perto do Corpo de Bombeiros, porque ia lá e passava na frente do Corpo de Bombeiros. E lá tem um helicóptero na caixa d’água, eu ficava alucinada com aquele helicóptero”. Enquanto conta essa experiência vivida aos cinco anos, volta um pouco atrás, quando ainda morava no interior, e relembra, “quando escutava o barulho do avião, eu saía correndo de dentro de casa igual uma louca desesperada, e ficava procurando o avião no céu, até achar. Era apaixonada com avião. Eu falava que ia ser comissária”.

Na infância, foi “uma pessoa supertranquila, super *sussa*... Mentira, não era, nunca fui. Aí eis que eu apronto”. E relata seu histórico de acidentes: um dedo esmagado e uma mão quase dilacerada aos três anos, o queixo quebrado aos seis anos, e uma paralisia temporária das pernas aos seis anos, decorrente do alojamento de um ovo de xistosa em sua coluna vertebral. Como a Alice das *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (CARROLL, 2009), ela busca a aventura na infância. Na adolescência e na vida adulta continuou, e continua aventurando-se, dessa vez nos esportes e na dança. “Estou fazendo musculação [...], sou apaixonada com luta, fiz capoeira um tempo, judô, [...] pretendo fazer boxe chinês [...], gosto de dança, quem sabe não entro do *pole dance* mês que vem (risos), fiz um pouquinho de forró, de samba de gafieira...”.

Ainda organizando as memórias de infância, disse: “sempre vivi com a escola dentro de casa, [...] minha vida toda sempre foi muito atrelada ao estudo, à academia... desde sempre”. Entretanto, “nunca parava numa escola muito tempo. Não porque era expulsa, ou chamavam a minha atenção. Não consigo ficar em um lugar muito tempo”. Seus pais sempre a

questionavam acaso seu rendimento escolar diminuísse e, quando relatava que não queria mais ficar naquela escola, eles procuravam outra. Assim, passou por quatro escolas particulares até a formação do primeiro grau (oitava série), permanecendo por mais tempo na última delas.

Só no ENSINO FUNDAMENTAL 2 que não troquei, e devia ter trocado. [...]. É uma escola muito boa, só que o povinho que estuda lá... Deus que me perdoe, podia juntar todo mundo e colocar na fogueira. [...]. Aí sofri um *bullying retado*, entrava na escola e não conversava com ninguém, e ninguém conversava comigo. Não podiam conversar comigo porque o cara que cometia o *bullying* não gostava de mim. Eu era considerada a *nerd* estranha que ninguém podia conversar, parecia que tinha lepra.

E eis que veio a primeira experiência em escola pública “Fui pro ENSINO MÉDIO 1, e vi que a escola pública era uma outra realidade, era muito doido, nossa!”, e continua explicando que “essa foi a primeira grande mudança. Essa mesquinhez, essa coisa mesquinha [da escola particular], não tem numa escola pública. Não tem porque ali você vê de tudo, né? Pessoas um pouco mais abastadas e pessoas sem nada”. A mesma sensação de mudança foi percebida por Alice quando começou um curso técnico, em uma instituição federal. Lembra que “quando as aulas começaram aqui no ENSINO MÉDIO 2, foi um ponto de diferença muito grande, um *gap* muito grande na minha vida. Vivía num mundo extremamente controlado, [...] e isso me deixava meio que num mundo um pouco paralelo” e lá ela teve a oportunidade de novamente conviver com pessoas vindas de realidades diferentes da dela.

Aproximadamente na mesma época, Alice relata experiências de trabalho, tanto produtivo como reprodutivo. “Aí meu pai abriu uma escola de aula particular e comecei a trabalhar com ele. Então foi aí que começou a minha vida como professora. Eu dava aula particular, era recepcionista, limpava a escola, não me importava de fazer”. E tendo irmãs mais novas, articulava o trabalho na escola com os cuidados com elas. Enquanto deixava uma na escola em que estudava, levava a outra para a escolinha do pai, “limpava primeiro o escritório, estendia um colchonete e deixava a minha irmã dormindo, e limpava o restante da escolinha. E foi assim o meu ensino médio todo, praticamente”.

Com relação as tarefas em casa, relata que a mãe sempre foi a principal responsável. Entretanto, não deixa de ressaltar a ajuda do pai, ajuda essa que ela considera acima da média em comparação com os homens da mesma faixa etária. Mesmo assim, questiona o auxílio doméstico do pai, “fico mais *puta* ainda quando... *tá* lá em casa, isso eu percebo... eu, as minhas irmãs, e a minha mãe, aí a gente arruma, faz o almoço, e meu pai não vem ajudar. Já acho errado”. Ela encontra alguns argumentos para justificar isso, como o tamanho reduzido da cozinha que não comportaria todos trabalhando, e conclui, “beleza, dou um desconto. Mas na

hora de arrumar a cozinha, depois do almoço, todo mundo pode ajudar, e meu pai fica assistindo televisão porque as três mulheres dele [as filhas] estão em casa”. E essa situação perdura até hoje.

Voltando ao estudo, Alice explica seu processo até se decidir pela Engenharia:

Fiz o técnico no ENSINO MÉDIO 2. Fiz vestibular durante muitos anos, muitos anos mesmo. Passei em vários cursos diferentes, vários... ganhei bolsa em vários cursos diferentes e não fui. Turismo e Lazer, lembro que ganhei uma bolsa de 75% e não fui. Fiz vestibular, mas não cheguei a entrar *pra* Administração, Biologia com ênfase em Biotecnologia... depois fiz vestibular pra Fisioterapia, esse eu não queria, meu tio queria que eu fizesse mais eu não queria (risos). Fiz várias coisas diferentes até que fiz o curso de comissária. [...]. Quando fiz o curso de comissária falei assim “descobri que quero mexer com avião”. [...]. Terminei meu curso de comissária, e em 2009 entrei no pré-vestibular focada em fazer engenharia aeroespacial. Não passei na FACULDADE 1, mas passei na FACULDADE 2 em Engenharia Mecânica.

Pergunto como foi a convivência com as pessoas no curso de Engenharia Mecânica, e é enfática ao dizer do carinho que os rapazes tinham por ela: “todos os que estudaram comigo passaram a ser muito carinhosos. A gente jogava truco, sinuca... sempre fui muito ruim na sinuca, e os meninos me deixavam jogar”. Após mais alguns exemplos, passando de trabalhos em grupo até jogos de futebol com os colegas, Alice afirma que era tratada “sem muita distinção, sem *coitadinhazinha* não. Me tratavam bem, me tratavam como uma igual, como uma estudante de engenharia como eles, como igual”. O que não impediu que Alice sofresse dois episódios de assédio na escola, um com um colega de sala e outro com um professor. Essas experiências, junto com a sua vontade de fazer uma habilitação específica dentro da Mecânica, a levaram a trocar de unidade de ensino, porém, permanecendo na mesma instituição.

Percebi o quanto o curso de Engenharia foi exaustivo quando Alice disse, “chorei, esperneei de raiva porque... poxa vida, não sou máquina, eles tão me sugando como se eu fosse máquina (risos). Fazia oito, nove, dez matérias por semestre (risos). Sério”. E “ficava o dia inteiro na faculdade, convivía mais com os meus amigos do que com a minha família”. Acredito que o riso foi uma tentativa de abrandar uma rotina de inúmeras disciplinas por semestre, laboratórios, monitorias e iniciação científica.

“Na Engenharia, não tem muito como andar com mulher *né?* Quase não tem. Então andava de novo no meio dos caras”. O “de novo” reforça um comportamento relatado ao longo da vida, o de conviver no espaço público mais com homens do que com mulheres, já que “as meninas eram muito fúteis, elas liam *Capricho* e faziam *quiz* da *Capricho*, e nunca tive paciência *pra* isso. Não tinha paciência *pra* ficar falando de futilidade de roupa...”. Ao passo que com os rapazes “conversava de tudo, menos de roupa e de *Capricho*. A gente conversava

de várias outras coisas. Falava de escola, da vida fora da escola, zoava... a gente brincava muito. E as meninas eram muito paradas, sentadas lendo *Capricho*, lendo horóscopo”. Comportamento diferente da infância, em que andava somente com meninas. Nessa fase, disse que “isso não era uma coisa imposta a mim, nem às meninas, mas ao mesmo tempo era”, e cita que, nos filmes e desenhos era assim, meninos andavam com meninos e meninas com meninas. “Acho que não era uma coisa que se falava, mas que vinha, sabe, de fora”.

Alice fez o estágio de Engenharia na AERONÁUTICA, o que confirmou para ela a decisão de entrar na área técnica. Sentia que estava no lugar certo, e partiu para o mercado de trabalho mesmo com pouca experiência. Só havia trabalhado na escolinha do seu pai, como recepcionista, três meses em uma empresa de fundo de pensão mortuário, como recepcionista, e como estagiária de Engenharia.

“*Ixi!* Era capaz de você andar na rua e, ao invés de cair uma folha da árvore, cair um currículo meu”. Mesmo assim, e também fazendo uma pós-graduação na área, não conseguiu nenhuma oportunidade. Somente deparou-se com vagas e entrevistas, para ela, duvidosas.

Na verdade, foi uma situação de desespero porque estava desempregada. Estava desempregada, e tipo... *putz grila*, até hoje nada? Não consegui nada e estava ficando muito chateada, e não posso ficar mais aqui esperando que caia do céu... porque o que eu podia fazer, já fiz. Fiz um curso difícil, e não *tá* dando. Se não *tá* dando, vou ter que dar um jeito. Aí comecei a procurar para dar aula [...]. Pensei “tenho que fazer alguma coisa”, e o que me sobrou foi dar aula, não tinha outra coisa.

Antes de terminar a pós-graduação conseguiu dar aula na escola onde a mãe trabalhava. “Esculhambado o cargo que peguei, por isso que peguei (risos). Ninguém queria o cargo”. A professora efetiva participava algumas vezes por semana como júri popular em julgamentos, “então um dia eu dava aula e no outro dia ela dava aula, olha que loucura... quem quer pegar esse tipo de cargo? Ninguém, por isso que peguei”. E arremata dizendo que, “não foi uma coisa que eu queria fazer, mas foi o que me sobrou, e não estava aguentando ficar sem trabalhar, só estudando”.

Ainda sobre trabalhar com essas turmas,

uma coisa que eles [os alunos] reclamavam muito é que a professora era muito sem educação e gritava demais com eles, e que eu era muito educada. Eles começaram a fazer abaixo-assinado para tirar a outra professora e ficar comigo. Falei com eles “não façam isso”, e eles falavam “a mulher grita com a gente o tempo inteiro, e você tem educação, senta e conversa, pega e explica a matéria”. Isso nas duas turmas dela.

“Quando dei aula gostei, não nego. Adorei! E era o que estava me dando oportunidade”, e continuou a reflexão sobre essa experiência:

só dava aula particular com os meus pais, mas aula particular é totalmente diferente de pegar uma sala de aula cheia de aluno, e essa experiência foi muito boa. Me surpreendi porque não queria ser professora, de jeito nenhum! Meu Deus do céu, quando me falavam que eu ia ser professora, “não”, mas... “não tem discussão”. Falavam, “mas seus pais são?”, e eu dizia “não”. Trabalhei com física no ENSINO MÉDIO 2, e adorei!

Desde então, começou a ter a necessidade de se profissionalizar porque percebia que estava ficando para trás em relação aos demais, e também não conseguia espaço nas designações temporárias do Estado. Foi quando Alice começou sua segunda graduação, o PEFPD, com habilitação em licenciatura em Física. “Achei muito bom. [...]. Foi muito bacana, os professores, a atenção deles com a gente, o contato, o carinho”. Não sabia o que esperar, mas gostou das aulas, “apesar de tomar porrada de tudo quanto é lado (risos). É uma linha de pensamento totalmente diferente do que estou acostumada. É muito diferente, a forma de analisar e de ver as situações”. E mais uma vez, agora em outra graduação, as várias tarefas – aulas, iniciação científica, participação em grupos de pesquisa, e disciplinas isoladas de mestrado – que se sobrepõem, além de ter conseguido passar no concurso público para professora na rede estadual, aguardando efetivação.

“Fiz estágio na escola da minha mãe, o estágio docente, e arranjava tempo *pro cara* que eu namorava e que não fazia questão de arranjar tempo para mim. Não sei como perdi tanto tempo da minha vida com ele”. Em outro encontro, Alice havia falado do relacionamento com o noivo que, no presente momento, era ex-noivo, depois das reiteradas ausências, depreciações, e julgamentos da forma física dela. O questionamento da sua forma física já se fazia presente em outros episódios, inclusive envolvendo seus pais, por isso, parece ser um tema sensível para ela.

Quando terminou a Formação Pedagógica de Docentes, surgiu a oportunidade de fazer um estágio que estava pendente, o do seu curso técnico do segundo grau. Foram três meses atuando em um *hostel* de CIDADE 2 como recepcionista. “E vem a história do *hostel*, que foi incrível! Adorei trabalhar naquele *hostel*. [...] os hóspedes eram ótimos, tinha cada história daquele *hostel*...”. Narrou algumas dessas histórias, da diferença de culturas, da falta de rotina quando se trabalha com o público, e outras coisas que gostava no trabalho. E novamente surge um relato de assédio, dessa vez, cometido por um vendedor da loja que ficava na frente do *hostel*.

Ainda durante esse estágio, Alice conseguiu mais uma oportunidade de trabalhar como professora, perto da sua casa. “No princípio, tive uma resistência porque peguei a pior turma da escola. Me deu muito trabalho, e hoje sou a única professora que trabalha nessa turma, sou a única que consegue dar aula na turma”.

“Quando o cara é professor, olho *pra* ele e falo ‘esse cara é *foda, véio*’. Ele se disponibilizou a vir aqui e me ensinar, não só *pra* mim, mas *pra* uma turma inteira”. Vendo a forma como se refere à docência, pergunto sobre a busca pela recolocação como engenheira. Neste momento, uma das suas irmãs passa por nós e avisa que irá sair. Alice desconversa, faz uma pausa e, depois, retoma o assunto, dizendo que sua família não sabe que ela parou de enviar currículos. “Eu parei... não falo que parei porque todo mundo quer que eu fique na Engenharia *nê?*”. “Já passei no concurso, vou ter a minha vaga garantida, isso é fato. Então, posso me dedicar ao mestrado, entendeu? Sem precisar de ficar negociando com patrão”, já que ela tem o interesse de iniciar o mestrado.

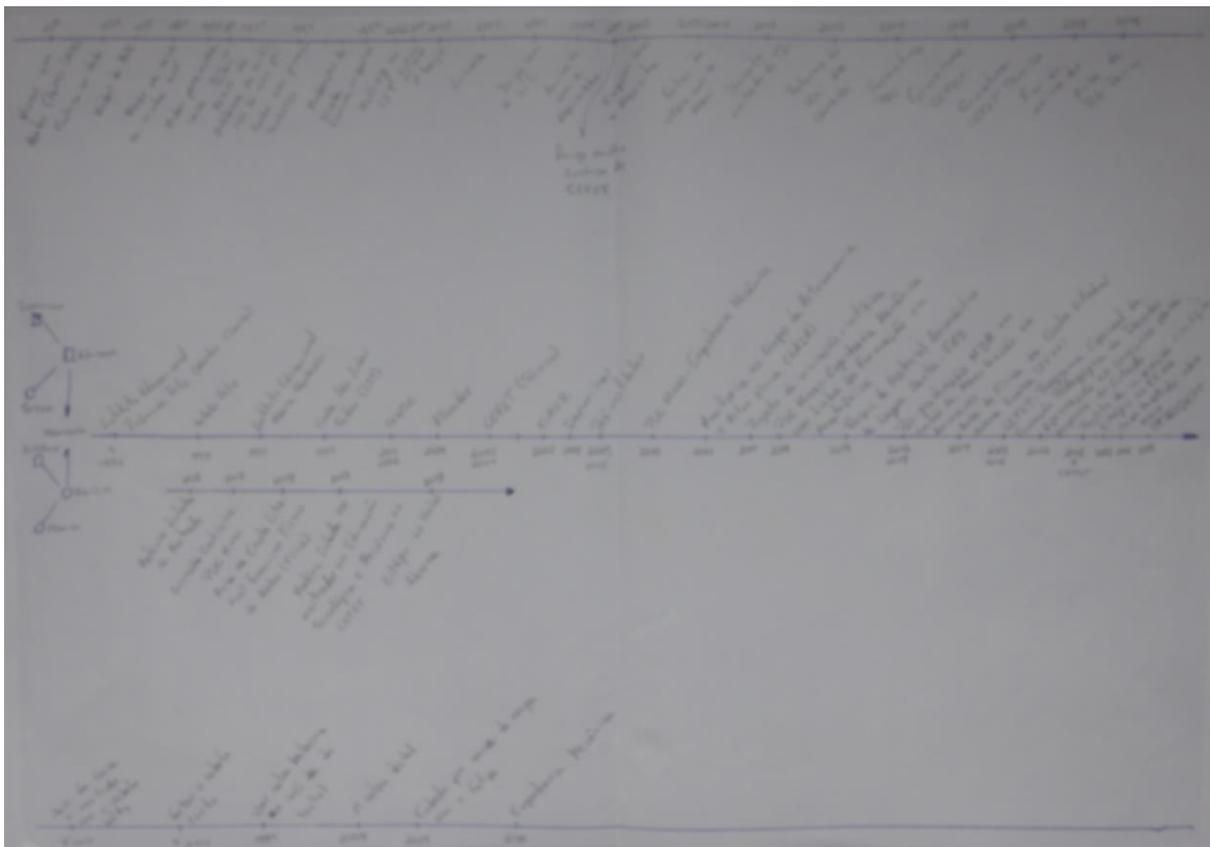
Demonstrou vários exemplos de pessoas que, segundo ela, vivem para trabalhar, enquanto ela já decidiu que quer trabalhar para viver. Não descarta a possibilidade de voltar para a área técnica, mas somente se fosse com aquilo que ela quer, que gosta de fazer, mas não está procurando, somente se surgir a oportunidade.

“Acho que se tivesse como unir os dois, sabe? Unir a Engenharia, talvez... sei lá... tipo dar aula em uma faculdade de Engenharia? Eu uniria os dois”. Para Alice, a melhor situação seria lecionar na graduação, no curso de Engenharia Mecânica, e no Ensino Médio. “O ditado é ‘dar aula é igual cachaça, você vicia’. [...] Dar aula é igual *crack*, usou uma vez, acabou (risos)”, me disse, citando uma de suas antigas professoras. E, no caso de Alice, hoje concursada, nem o questionamento das pessoas sobre os baixos salários a desanima. “ ‘[As pessoas dizem] mas não é valorizado...’. *Foda-se! É pra* vida inteira. E quando eu aposentar, vai cair na minha conta. Vou aposentar”.

### **6.1.2 A dança dos cabelos: vivenciando limites**

Esta é a Análise das Trajetórias Sociais, com a representação das linhas da família, educação/profissional/ e da feminilidade. A feminilidade foi o norteador para compreender a formação do sujeito, que se forma também por meio das práticas sociais.

**Figura 6** – Análise de Trajetórias Sociais de Alice



Fonte: Documentos da pesquisa.

Toda festa de família, natal, essas coisas, ou aniversário.... Quando era natal, era melhor, porque vinham todos os primos *pra cá*, até quem não é daqui, e a gente ia pra casa da minha AVÓ PATERNA. E minha mãe me colocava de saia ou vestido, e eu odiava isso porque queria brincar, correr, sentar no chão, mas a minha mãe queria me por arrumada. Eu queria ficar de cabelo preso, mas ela colocava bonitinho... queria brincar com os meus primos, correr, rolar no chão, e de vestido ou de saia minha mãe ficava me corrigindo o tempo inteiro, “você não pode sentar assim, tem que ficar de perna cruzada, tem que fazer...”. E sempre gostei de ficar à vontade, e isso me atrapalhava de brincar, me dava raiva. Antes de entrar *pro* ENSINO FUNDAMENTAL 2, no ENSINO FUNDAMENTAL 1, cortei o cabelo aqui na altura do queixo. Nunca chorei tanto. Olhava no espelho e falava “besteira gente, *tô* parecendo um menino”, e chorava. Gente, eu não estava parecendo um menino não.

Pedi que Alice organizasse de forma cronológica os marcos de suas experiências na construção do *ser mulher*. Ela refletiu por um tempo, com dificuldade para começar, e disse que odiava o vestido e a saia, mas que não sabia como colocar uma data, uma vez que isso sempre ocorreu. Não era só uma situação, mas algo para antes e depois dos seis anos, idade que ela escolheu para marcar a experiência. Ela queria o cabelo preso aos seis anos, e foi obrigada a mantê-lo solto por vontade da mãe. Aos sete, resolveu cortá-lo, e depois refletiu sobre sua aparência.

A partir dessa memória, agrupei as vivências dos limites no relacionamento entre Alice e seus pais. Compreendo limites como pontos de tensão na reflexão entre o que é de si e o que é o outro, a crítica a posturas e valores até que, nesse movimento dialético da ideia posta, e negada, surja uma nova forma de pensar: a forma de Alice.

“Minha mãe é uma mulher muito bonita, muito inteligente. Meu pai também é um cara muito inteligente... também acho ele bonito. Mas eles têm muitos padrões, sabe? [...]. Padrões de como agir, como andar, como ser”. Aproveito para perguntar como ela lida com isso, e me responde:

tem hora que incomoda. Pior que incomoda demais, principalmente quando tange o corpo, porque acho que... querendo ou não acho que eles ainda estão naquela visão do corpo feminino que tem que ser magro, tem que estar dentro daqueles padrões, e cobram isso, às vezes em excesso. [...]. É isso, eles ficam “tem que emagrecer!”. Não tenho que emagrecer, tenho que ser feliz.

E ressalta a importância do emagrecer para a sua mãe, “falar de corpo, *pra* ela, tem que vir com a palavra emagrecer junto. Diminuiu muito, ela não comenta, mas os olhos dela comentam, sabe? [...]. Meu corpo não é o corpo dela, e não vai ser nunca”. Para exemplificar a pressão que sofre, volta a uma conversa que elas tiveram enquanto estava noiva, em que sua mãe disse, “você tem que se cuidar, tem que emagrecer, tem que cuidar do corpo, tem que fazer dieta, porque o seu noivo é um cara bem-apegoado, *né?* [...]. Se você não emagrecer ele vai te trocar por uma magrinha da faculdade”, e ela respondeu, “então que ele troque, porque se ele não é capaz de gostar de mim como sou, o que eu *tô* fazendo com uma pessoa assim?”.

“É igual eu disse, eles são meio presos a alguns padrões de conduta e de forma de ser que me incomodam, sim”, e Alice continua pontuando os padrões dos pais, e como lida com isso. “Para o meu pai, você tem que casar. Para minha mãe, na concepção dela *pra* sair de casa tem que estar casada, e para mim não tem que estar casada. Tem que ter um emprego *pra* conseguir se manter, *pra* não voltar mais”.

Com relação a sair de casa, seu pai é mais flexível, entretanto ele “acha que para você ter uma vida plena, você tem que casar e ter filho, e que é um egoísmo não ter filho. [...]. Acho muito mais egoísmo uma pessoa que não quer ter filhos ir lá e ter um filho indesejado, só para satisfazer o terceiro” e revela que pode vir a se casar, mas não gostaria de ter filhos, e que seus pais não têm conhecimento disso. “A sociedade não cobra que a mulher tenha filhos... não? Agora fala que não vai ter filho?”.

Em outra situação, quando questionei porque ela não falava para os pais o que gostava, me deu o exemplo do sutiã. Já adolescente, Alice ficou incomodada com os seios que

apareciam na blusa branca do uniforme de escola e pediu à mãe que comprasse um sutiã. Ela comprou uma peça a seu gosto, sem aro. Porém, assim que teve a oportunidade, Alice comprou um sutiã com aro, como ela gostava. Segue a conversa entre mãe e filha, por conta do sutiã com aro:

Aí ela [a mãe] *tá* assim, “mas você não gosta de sutiã assim”, falei “gosto de sutiã com aro”. De novo, “não, você não gosta de sutiã com aro”, e disse “eu gosto de sutiã com aro” [...]. E ela, “eu não gosto de sutiã com aro”, continuei, “mas eu gosto de sutiã com aro”. E por fim ela, “mas porque você não falou isso antes?” (risos). Senhor! (risos). “Você nunca me perguntou, simplesmente chega com as coisas que você gosta, isso vale *pra* tudo”.

Sobre as brincadeiras da infância, pelo menos nos relatos, é o pai que aparece de forma ativa. Explica que na sua casa nunca houve distinção de brinquedos para meninos e meninas, “meu pai me dava carrinho de brinquedo. [Eu] brincava de boneca, mas brincava de carrinho, de montar cidade com meu pai, montar pista de carrinho, tinha carrinho de controle remoto”, deixando claro que ela e as irmãs tiveram acesso a brinquedos variados. “Brinquedo não tem sexo, brinquedo é brinquedo”. A única exceção para Alice foi o *skate*, já que sua irmã ganhou e ela não. Quando ela questionou o pai, ouviu: “porque você sempre foi diferente, você ia pegar o *skate* e ia querer sair com o *skate*, e eu ia ficar preocupado, [...] a sua irmã ia brincar com *skate* uma semana e aguardar debaixo da cama”.

Alice conta que, até a adolescência, “nunca tinha tido um contato tão direto com homossexuais. Era uma realidade muito distante”. Este foi o primeiro exemplo dado sobre o choque de realidade, quando entrou na escola pública. “Porque, *ok*, não sou homossexual, mas depois que convivi com eles passei a entender que a vida deles não é fácil. É uma vida muito carregada de preconceitos”. Depois narra sobre a necessidade de desenvolver a maturidade para conviver com colegas mais velhos. “Corri atrás desse prejuízo, *né* (risos), para poder conseguir conviver com eles, e vi o mundo muito mais livre do que o que eu vivia, e não percebia o quanto eu era presa. Aí você começa também a perceber as nuances de outras situações”.

E comecei a observar que fui mudando essa visão, comecei a ter essa consciência [...]. Porque os homossexuais sofrem preconceito, sofrem, mas comecei a ver que não são só eles, que a gente [a mulher] sofria uma carga de preconceito muito grande, e foi quando comecei a reparar. Foi quando me dei conta do tanto que tinha machismo no mundo, do tanto que a gente é reprimida. A gente é reprimida da forma de vestir, a forma de falar...

“Quando eles descobriram que dei o primeiro beijo, a minha casa quase caiu”. Me disse enquanto reflete, segundo ela, sobre os traços machistas na família. Nessa época, com

quatorze anos, fala de uma conversa com a mãe: “ ‘você vai prometer que nunca mais vai beijar na boca’. Eu vou beijar na boca de novo, e não vou fazer uma promessa de uma coisa que não vou cumprir”. E critica “a coisa de ter que ser imaculada, de não poder nem beijar na boca, pelo amor de Deus, gente!”.

Sobre sair à noite, disse que “até o ensino médio foi praticamente só estudo... ia ao shopping, fazia alguma coisinha, mas não tinha como fazer muita coisa, *né?*”. Era o que podia fazer, sendo menor de idade. Com dezoito anos, conta que foi ao primeiro *show*, “meu pai não ia me deixar ir em um *show* sozinha. O primeiro *show* que fui foi um axé, que fui só porque meu primo foi comigo, meus pais não me deixaram ir sozinha”. Depois disso, a situação mudou, porque “já era maior, já estava com uns dezenove anos, e já ia para as festas com as minhas amigas. [...]. Enquanto tive tempo de ir a festas de faculdade, fui”, marcando o final da época de festas e o início do curso de Engenharia.

E quando entrei na Engenharia, foi quando, assim... acho que sofri a carga mais pesada de preconceito, sabe por quê? Porque ninguém falava que eu fazia Engenharia Mecânica. Fazia Engenharia... fazia Engenharia e não Engenharia Mecânica. Escutei da minha mãe, sei que foi com a melhor das intenções, quando passei na FACULDADE 2 ela falou assim, “se você não quiser fazer o curso porque é a noite você não precisa”, e eu falei “vou fazer, passei na FACULDADE 2 e vou fazer”, e fiz. Aí depois foi, “[Alice], se você não quiser fazer porque é um curso que tem muito homem...”, e daí? Acho que ela estava com medo de que eu sofresse preconceito, não porque ela não achava que eu era capaz. [...]. Porque ela já sabia que é um curso que as pessoas falam “mulher que *tá* na Engenharia não é mulher”, e na Mecânica isso é muito mais forte.

Sobre o pai, Alice comenta com frequência a criação diferenciada dele, e o quanto destoa dos homens da mesma geração porque foi criado por um pai atuante nas tarefas domésticas. Entretanto, não deixa de observar alguns comportamentos que ela classifica como machistas. “Porque a mulher não pode entender de carro, e às vezes entro em atrito com meu pai porque entendo mais de carro do que ele, [...] estudei isso na faculdade [...], e às vezes percebo que dói o cotovelo do meu pai saber que sei mais de carro do que ele”. Segue explicando:

também não tenho capacidade de perceber “olha, esse barulho que estou escutando é sobre...”, não estudei para isso. Mas tenho total conhecimento para virar e falar “se você andar desse jeito no carro, pai, você vai gastar mais combustível”, e ele “ah, mas não vou não”. Digo “vai sim”, e ele continua, “ah, mas porque que eu não entendo?”. E explico: “por isso, isso e isso”. Ele diz que continua não entendendo, e penso “continua não entendendo porque *tá* doendo em você saber que eu sei mais sobre uma área que é masculina, é uma área que é de homem”. Meu pai ainda tem traços machistas muito fortes.

Durante todos os nossos encontros, enquanto comentava sobre o relacionamento com seus pais, Alice não deixa de observar o quanto eles fizeram, e fazem por toda a família, e também que as atitudes deles estão mudando conforme vão passando pelas experiências. “Eles ainda têm muito desses padrões arraigados dentro deles. Não acho que seja a melhor situação, sabe? Mas *tá*, vai mudando com o tempo. Graças a Deus muda, *né?*”

### 6.1.3 *Será que dá pra escolher com que roupa ir?*

Quando estava no último ano do ENSINO MÉDIO 2 arrumei um namorado... babaca, babaca. O cara... o relacionamento era muito abusivo. O cara queria me controlar de tudo quanto era jeito. E ele implicava até com as minhas roupas, e não deixou ninguém mandar nas minhas roupas, quem manda nas minhas roupas sou eu. Meus pais nunca implicaram muito com roupa minha, e eles me ensinaram que eu poderia usar a roupa que quisesse, mas tem certas roupas que não dão *pra* você usar. Percebo hoje que com o mundo que a gente vive realmente não é toda roupa que a gente pode usar. Apesar de muitos homens darem a desculpa de que a roupa que você *tá* usando fez com que ele ficasse com muito tesão para te estuprar.

E foi pela roupa que Alice questionou a forma como alguns homens se relacionaram com ela e as intenções deles. Seguem aqui as experiências marcadas por episódios de assédio, o que ela sentiu, como lidou com cada um e como tudo isso influenciou a sua vida.

“No primeiro namoro não tinha maldade”, assim inicia a narrativa que encaminha para as formas de controle às quais ele tentava submetê-la, desde a crítica aos ambientes que ela frequentava até as roupas que usava. Depois do término, o ex-namorado a perseguiu por três anos, mantendo atitudes como mandar pessoas vigiarem sua casa, ou enviar cartas anônimas, dentre outras. “A ponto de sentar em casa e meu pai falar *pra* mim, “[Alice], mais uma coisa que esse cara fizer, a gente vai sair daqui e vai *pra* uma delegacia. A gente vai prestar uma queixa dele e vai entrar com medida protetiva”.

Falando de outro relacionamento, seu noivado, Alice apresenta o ex-noivo como “uma pessoa extremamente cruel. Dentre os motivos para o término do noivado, alegou: “meu ex-noivo me chamou de gorda e falou que eu estava ficando preguiçosa porque estava querendo aceitar meu corpo do jeito que ele é”. “Você falar do corpo de uma mulher, *pra* mulher, dói muito... todo mundo sabe disso. E a pessoa chegar ao ponto de fazer isso é porque tinha a intenção de me machucar”. Em outros momentos, ele mencionava que ela era intelectualmente inferior a ele, já que fazia mestrado e ela não. Fora as longas ausências, às vezes, ficando sem se verem por quase um mês, estando os dois na mesma região. “O ápice de tudo foi o dia que [...] ele falou que estava gorda demais *pra* ele, que o meu corpo não dava *pra* ele, que eu tinha

que emagrecer porque ele não estava gostando. *Pô*, depois de quatro anos, depois de ter me pedido em casamento... eu já estava desse jeito”.

Por vezes, os episódios de assédio incidiram sobre trajetória da vida de Alice. O relato do vestido grego é o primeiro deles:

estava vestida de grega, num vestido lindo. As meninas que escolheram o vestido, fizeram a coisa mais linda do mundo. Era um vestido branco de uma alça só, com o desenho das folhas de louro no peito, e dele descia um negócio roxo bem clarinho... tinha um botão em cima do negócio que segurava, tipo um véu que descia até o pé... o vestido ia até o pé, e esse véu descia até o pé e encaixava no dedo [da mão], de forma que se fizesse assim, [abrindo os braços] parecia uma asa. [...]. Não esqueço, o professor de geografia falou assim na sala, “nossa, [Alice] estava linda de grega! Gente a [Alice] estava realmente muito linda!”. Aí o menino que fazia *bullying* comigo falou: “linda? Hahaha! Estava parecendo um botijão de gás amarrado!”. Nossa... botijão de gás... nossa. Aquilo doeu lá no fundo, porque realmente eu achava que estava muito bonita.

À época, por volta dos onze aos quatorze anos, ela estudava em uma conceituada escola particular. “O ENSINO FUNDAMENTAL 2 era um lugar horrível, porque as pessoas [alunos] queriam que você tivesse dinheiro, apesar de ninguém ser rico..., mas se achavam ricos”, demonstrando raiva dos colegas, inclusive mencionando que mantem poucos amigos dessa época. “Tinha que ter o celular do ano, a mochila do ano, o corpo... e por mais que você tivesse, se o cara que comete *bullying* não gostasse de você, acabou *pra* você, e foi o que aconteceu comigo”.

Nesse período, começaram a aparecer seus distúrbios de imagem:

comecei a brigar com o meu corpo porque tinha que ser magra. Eu era magérrima, mas na minha cabeça era gorda, [...] pressão *pra* emagrecer fora da realidade. Aí você vê que quer se enquadrar num padrão que não é o seu... gente, não faz sentido. Eu era magérrima, jogava, treinava segunda, quarta e sexta, quatro horas todos esses dias. [...]. E ainda estava em fase de crescimento, entrando na fase que você cresce mais rápido ainda, não tinha onde perder gordura. [...]. Daí pra frente parei de tirar foto. Não tirava mais foto porque estava muito gorda, porque eu era feia... era considerada feia.

Alice classifica essa como uma das piores fases da sua vida. “Isso foi uma coisa muito marcante. Gente, sofri demais.... Só que não contei *pros* meus pais, mas eu pensava em suicídio... chegava da escola e pensava em como ia me matar, estava pesado”. E esse sentimento só começou a mudar quando ela passou da escola particular para uma escola pública, em que a convivência com pessoas de realidades diferentes da sua a auxiliou a não se sentir oprimida dessa forma.

Durante os primeiros períodos da Engenharia, Alice foi assediada por um dos colegas de sala e por um dos professores. “Tive três motivos *pra* mudar da FACULDADE 2 CAMPUS 1. Primeiro porque achei Mecânica com ênfase em HABILITAÇÃO muito atraente [...], segundo esse cara [colega], e junto com esse cara, no mesmo patamar, foi o assédio de um professor da FACULDADE 2 CAMPUS 1”.

“No primeiro semestre, ele andava comigo como meu amigo, e eu sempre o mantive como amigo, [...] deixei isso claro [...]. Não sei o que aconteceu com ele, começou a acreditar que era meu namorado! Mesmo não dando esperança *pra* ele”. Esse colega começou a dizer para todos que era namorado dela, e passou a persegui-la em todos os locais da escola. Inclusive chegou a participar de uma disciplina na qual não estava matriculado e fazer os trabalhos no grupo em que ela estava. Um amigo chegou e falou, “[Alice], *tô* preocupado com você e com esse cara, porque todo mundo já percebeu que isso é muito errado, todo mundo já sacou. Ele *tá* doente, toma cuidado, não fica sozinha aqui dentro”. E “quando todo mundo ficou sabendo que eu ia mudar *pra* FACULDADE 2 CAMPUS 2, esse cara ficou doido, matriculou em matéria no CAMPUS 2 achando que eu ia estudar lá à noite, só que passei pro turno da manhã..., ele tentou transferir e não conseguiu”.

Sobre o assédio do professor, conta Alice,

passai arrego com o cara, porque já tinha pegado carona com vários professores [...]. Estava conversando com ele, e na hora que vi o ônibus passando, falei, “*nó*, vai demorar trinta minutos *pra* pegar o outro”, e ele, “te deixo na AVENIDA, ajuda?”. E ele foi, parou na AVENIDA... e eu fui descer do carro e ele tentou me beijar. Saí fora, saí do carro rapidinho e fingi que nada aconteceu. Só que o cara ficou com raiva por eu não ter ficado com ele, partiu *pro* pessoal, e começou a me perseguir dentro da faculdade. Ele era o cara que contratava os monitores e estagiários na FACULDADE 2 CAMPUS 1. Ele fez isso uma semana antes de dar o resultado dos alunos que iam pegar monitoria. Na semana seguinte ele entrou na sala, olhou *pra* mim e falou assim, na frente da turma inteira, “é [Alice], *cê* não pegou nenhuma monitoria né?”, falei “é, não peguei não...”. Aí ele, “pois é né, *cê* não tinha nota”. [...]. Aí o que aconteceu é que, na semana seguinte, consegui uma monitoria no CAMPUS 2 com um professor que nunca tinha me visto na vida..., olha que coisa, não? (risos).

E, mesmo trocando de unidade de ensino, permanecendo na mesma escola, ainda se sentia desconfortável e receosa de ser prejudicada de alguma forma. “Isso, a princípio, me deu muito desespero. Não tanto do aluno, porque consegui me livrar fácil, o problema era esse professor, porque tinha medo de encontrar com ele em qualquer outra matéria, entende?”

Já no trabalho, quando fez o estágio do curso técnico, Alice também sofreu episódios de assédio. Trabalhando como recepcionista em um *hostel*, conviveu com as investidas de um funcionário da loja que ficava na frente do estabelecimento. “Estava sempre

alerta, sempre esperando que ele fosse brotar de algum lugar e tentar me agarrar. Tinha que ficar esperta porque ele tentava me agarrar, então vai tentar pegar na minha bunda, tentar me beijar... tinha que dar um jeito de sair daquela situação”.

Como ela estava no último prazo para cumprir o estágio, compreendeu que não tinha outra opção a não ser continuar trabalhando e tentar contornar as sucessivas tentativas de assédio. “Tem toda uma construção que era totalmente desfavorável pra mim porque ‘ele nunca teve problema com outras funcionárias, porque foi ter com você?’. Ele ia falar que eu era louca, entende?”. E deduz, “por toda a configuração, e por ser mulher..., porque ele fazia isso comigo porque eu era uma mulher, se fosse um cara ele não ia triscar. Porque ele era forte, era branco, loiro dos olhos verdes... ele era o hétero branco, sabe? Casado, de família”.

Nessa ocasião, Alice começa a refletir sobre os reiterados episódios de assédio:

E é essa a relação de... é uma relação de força, não sei como que falo... essa relação de se sentir superior ao outro. [...]. A pessoa se acha no direito de te pegar *pra* ela, como se a gente fosse um objeto que pudesse ser tomado como posse, “é meu e ninguém mais vai ter. Eu quero agora e vai ser meu”. E cada vez que acontece uma coisa dessas é o dia que a gente perde um pouco da nossa inocência. [...]. Ainda acredito que as pessoas estão sendo boas por serem boas, mas agora acredito com um pouco mais de cautela [...]. Acredito mais em mulheres, nenhuma delas tentou me agarrar, entendeu? (risos) [...]. Elas nunca foram pessoas que me atacaram diretamente, que tentaram alguma coisa comigo sem que eu (pausa), alguma coisa sexual que, sei lá... elas nunca tentaram me perseguir [...]. Não tenho problema com mulheres. Agora, com os rapazes, preciso ser um pouquinho mais esperta.

Em cada um dos relatos perguntei se sua família sabia do ocorrido e qual foi a reação dos seus pais. Alice revelou que ninguém da sua casa soube do assédio que ela sofreu nas escolas e no trabalho. “Acho que tem coisas, assim, que eu tenho que resolver, sabe? Tô bem grandinha para ficar pedindo socorro toda hora, e eles iam ficar muito preocupados. Eu sei que eles tentam me proteger, mas eles entram muito na minha vida”. Mesmo reconhecendo que “eles têm mais experiência, sabem se o caminho é mais fácil por aqui ou por ali, mas a vida é minha. Sou eu que tenho que fazer, tenho que quebrar minha cara. Tenho que dar meu jeito, não posso depender deles para o resto da vida”.

E Alice passa do papel de filha para o papel de mulher, elaborando sobre o que ela acredita que todas nós enfrentamos:

acho que a gente tem que ser muito forte pra romper essas barreiras, senão a gente vai viver essa mesmice toda pro resto da vida. É explorada pelo patrão e é explorada dentro de casa. Você é explorada duas vezes, ou mais né? (risos). Penso que força a gente tem que ter sempre, isso não é uma opção... a gente não tem opção de ser fraca. A mulher não tem opção de ser fraca. Nem a mulher que apanha do marido tem a opção de ser fraca. Você parou para pensar nesse detalhe?

#### 6.1.4 *Calça tectel: escolha livre ou fazendo o melhor dentre as possibilidades?*

Comprei meu uniforme [escolar], minha calça tectel<sup>16</sup> que eu amava! Minha mãe lavava e eu pegava do varal e vestia (risos). Calça que usei muitos anos, até depois que saí do ENSINO MÉDIO 1 [...]. Cheguei até a treinar com essa calça porque era mais larga, confortável, não marcava, não apertava, não subia, não cortava [a barriga], enfim, era perfeita *pra* treinar. E outra, me dava uma liberdade maior de treinar a noite, porque treinava na pracinha aqui em cima, e sempre.... Todo mundo sabia que as meninas treinavam, o horário que a gente treinava, e sentava um monte de meninos na arquibancada *pra* ficar mexendo com a gente. Treinei muito tempo de short, mas com o tempo aquilo começou a me incomodar, porque os caras ficavam mexendo. [...]. Me incomodava, me deixava constrangida, e as vezes me atrapalhava no treino.

Questões de aparência e relacionamento com homens, às vezes conflituosas, se fazem presentes na trajetória de Alice. Portanto, infiro que a abordagem masculina durante o jogo, uma das práticas que ela gosta, teve um peso considerável nessa época, por volta dos quatorze anos. Esse foi um marco em que a percebi se deparando com dificuldades perpassadas por questões de gênero e, ao invés de exercer uma resistência dura, a faz de forma fluida, buscando uma estratégia para lidar com a situação. Neste caso, mudou a roupa e fez o que queria, treinar. Ademais, agiu de forma semelhante nos relatos a seguir, sem deixar de perceber, dentre as dificuldades, a de ser mulher.

“Sou fascinada pela Engenharia, do mesmo jeito que era quando entrei na Engenharia. Eu tenho uma paixão”, diz Alice em meio à enumeração das possibilidades de atuação do engenheiro. “Entender como as coisas funcionam, entender por que o motor de foguete é diferente do motor de carro? [...]. Como faço pra projetar um e o outro? Isso me fascina. Desenvolver coisas, desenvolver tecnologias me fascina, as tecnologias da Engenharia”.

E passa a falar da sua surpresa ao entrar no curso, e também das dificuldades que poderia enfrentar por ser mulher. “O fato de ter entrado em Engenharia Mecânica foi assim, foi uma surpresa e um choque muito grande, porque Engenharia já não é uma coisa tão... que tem tanta mulher. Agora Engenharia Mecânica parece que carrega um preconceito muito mais forte” e explica o estereótipo, o perfil esperado dos alunos do curso:

o cara tem que ser *hétero-top-escroto*. Tem que ser *bombado*, tem que ser descolado, tem que cantar as mulheres de forma tosca, tem que juntar em grupinho e ficar olhando as meninas da área saúde que vão de branco, para ver se a calcinha delas vai aparecer debaixo da calça branca. Tem que ser assim... tem que falar de sexo, tem que comer

<sup>16</sup> O tecido referido é o tectel, um tipo de malha sintética. Acredita-se que, por vício de linguagem, foi chamado de tectel (nota da autora).

mulher pra *carai*, né? Porque é assim que eles falam, né? “Pra *carai!*”. Tem que beber muito, tem que encher a cara. [...]. A mulher da Engenharia, e a da Engenharia Mecânica, é uma mulher estranha... é uma carga muito pesada. Porque a mulher da Mecânica era mais macho que muito homem. “Não pega uma mulher da Mecânica não porque é mais fácil ela te bater do que você bater nela”. É isso (Risos). Infelizmente ainda tem esse traço.

“Aí entraram mulheres, femininas, e eles olharam assim ‘*pô*, a sala *tá* florida’. Você sabe, o comentário é esse, a sala *tá* florida”. Apesar da diferença entre o perfil esperado para as mulheres do curso, e o perfil das alunas, relata que precisou mudar de atitude para ser respeitada. “Depois que entrei jogava futebol com os meninos (risos). Aí tipo, tive que me impor, me masculinizar e, depois, voltar ao normal porque, a princípio, as meninas são apenas uma carinha bonita dentro daquela sala”, e dá exemplos de como se masculinizou:

primeiro calça e camisa um pouco mais larga. E tive que andar rígida, enrijecer os ombros, enrijecer para andar mais ou menos igual homem, sabe, as perninhas meio jogadas assim.... Então fiz isso até poder andar normal. Sei lá, eles andam muito estranho, enrijecem o corpo, uma coisa muito esquisita. Aí depois eu voltava ao normal. Além disso, tive que impor também minhas notas, minhas atitudes, entregar os trabalhos, a forma de fazer, *pra* poder conseguir um espaço para mim. Aí, depois que consegui meu espaço, foi mais tranquilo.

Para Alice, sua mudança de comportamento ajudou a conquistar um espaço. “Você começa a ficar amiga dos caras, vira *brother* dos caras. [...]. Então cheguei no patamar de igualdade”. Aproveitei a fala e questionei sobre ser *amiga* ou *brother* dos caras. Alice pensou por um instante e falou: “boa, pode ser que eles estavam achando que tenho um pênis (risos). ‘Ela já virou tão amiga que agora tem um pênis’ (risos)”.

Depois de concluir a graduação em Engenharia Mecânica, eis que chega a hora de buscar uma colocação no mercado de trabalho. “Formei no auge da crise, em 2015, final de 2015. [...]. Mas não sei se foi só a crise, não sei se é porque sou mulher, realmente não sei.... O que sei é que, da minha sala, tem pouquíssimas pessoas que conseguiram trabalho, e dentre tem uma só que é mulher”. Assim, começa a elaborar suas reflexões acerca do fato de nunca ter conseguido trabalhar como engenheira. Já em outro encontro, retomamos o assunto e ela continuou:

fiquei deprimida, fiquei bem chateada, isso foi uma coisa que me doeu muito. [...]. Mas assim, fiquei muito feliz quando o meu ex-noivo conseguiu um emprego na área. Mas depois me questionei, “ele conseguiu...”. Não *tô* falando que ele não seja bom, porque ele é bom, mas porque que eu não consegui? Onde teoricamente eu errei? Entende? Mas acho que não fui eu que errei. Infelizmente, acho que passa por um ponto em que ele tem uma coisa que não tenho, ele é um homem na Engenharia.

“A gente pega vaga, às vezes, que vem explicitamente escrito ‘para homens’. Não vi só uma, mas várias vezes”. E, mesmo tendo regras em alguns destes sites proibindo a especificação de gênero para as vagas, “você entra, puxa a página da empresa e tem na especificação. É escondido. Ou então põe ‘preferencialmente homem’ e você já entende o recado. Eles só vão contratar uma mulher se não tiver opção, é isso que *tá* escrito”.

Questionada se chegou a participar de entrevistas, Alice narra duas delas. Em uma, não foi contratada porque a empresa queria um engenheiro que trabalhasse pelo salário de um estagiário. Na outra, uma companhia aérea, passou por todas as dinâmicas em grupo, entrevistas, testes de português e inglês, testes psicotécnicos, fez os exames toxicológicos e pré-admissionais, e quando pensava que já seria contratada,

eles me chamaram pra mais uma entrevista, e achei esquisito. Foi a entrevista mais estranha que fiz na minha vida inteirinha! O cara o tempo inteiro, “você tem certeza que quer trabalhar aqui? Pensa que você vai trocar turno... mas aqui é assim, sexta-feira a gente vai pedir pra você ficar a noite...”. Não tem problema. “Mas aqui, você tem certeza que quer trabalhar aqui com a gente? Mas você quer essa vaga?”, o tempo inteiro assim, pra ver se eu desistia da vaga. “Você fala inglês?”, e o outro, “não precisa perguntar se ela fala inglês não, as notas dela foram excelentes nos testes”. Pensei assim, *tô* dentro! Aí eles me mandaram uma mensagem falando que eu não estava mais no processo, e que não poderia participar de nenhum processo seletivo da COMPANHIA AÉREA durante um ano. “*Hã?* Amigos, o que está acontecendo aqui?”

Como Alice disse que prezava pela a liberdade e que buscava um trabalho que lhe desse autonomia, resolveu investir dentro das possibilidades que percebia possíveis. Nas suas palavras, “não trabalhei na área de Engenharia. Eu tenho a teoria da Engenharia, estudei pra caramba..., mas como professora já trabalhei” e mais,

a profissão de professor veio num momento em que estava desempregada, sem chance nenhuma de ser contratada na minha área. Então entrei no curso [PEFPD] como um plano B, uma coisa que refutava igual louca, não queria. Aí dei aula... aconteceu que me apaixonei, é um vício. E depois que dei aula falei assim, “cara, é isso que quero fazer!”.

E Alice demonstra seu amor pela profissão, sem deixar de reconhecer as dificuldades:

não é fácil... não é fácil chegar na turma e perguntar “gente, o que vocês gostam de fazer, pra preparar uma aula bacana?”, e me dizem “a gente gosta de fumar maconha professora, é isso que a gente gosta de fazer, e ir *pro* baile”. Pergunto “e além disso?”, dizem, “além disso a gente não gosta de fazer nada. A gente quer fumar maconha e ir *pro* baile, ponto”. É difícil, dá trabalho pra caramba trabalhar com uma turma dessa, e fazer a turma pelo menos não conversar enquanto você está falando. É tenso... dá

trabalho, dá dor de cabeça, a gente rebola, mas no final das contas eu prefiro, sabe? Tipo, eu gosto.

“E a profissão de professor é um retorno que posso dar de tudo aquilo que recebi. Lembro que um menino falou assim, ‘professora, você faz caridade?’, e falei que recebo pra dar aula, mas é um retorno que dou pra sociedade daquilo que ela investiu em mim”. Além do caráter social, discorre também sobre sua vida atualmente, “gosto do que faço. Não almejo ser rica, mas quero ser feliz, sou feliz hoje. Resolvo os meus problemas (risos), e gasto o meu dinheiro com o que quero”. E descreve uma lista que vai desde a depilação à laser até viagens programadas e a busca pelo mestrado. Além disso, como está aguardando a nomeação do concurso em que passou, se mostrou tranquila tanto com o presente, como com o futuro.

E assim arremato o diálogo sobre lidar com limites e possibilidades, como sempre, com as reflexões de Alice:

acho que a gente tem que crescer. É dolorido crescer, dói... dói bastante. Não é às mil maravilhas, ‘vou viver a vida de adulto, vai ser perfeito, vai ser lindo, e todo mundo vai ser feliz’... não! A gente tem que saber que não é fácil, né? Não é tudo do jeito que a gente quer, e a gente tem que se virar. Eu não posso contar com a superproteção deles [os pais] o tempo inteiro, tenho que dar um jeito de me defender.

## 6.2 Diadorim: Por amor, uma mulher se veste como homem?

Assim lá estivemos. A todos eu perguntei, em toda porta bati; triste pouco foi o que me resultaram. O que pensei encontrar: alguma velha, ou um velho, que da história soubessem – dela lembrados quando tinha sido menina – e então a razão rastraz de muitas coisas haviam de poder me expor, muito mundo. Isso não achamos. [...]. Só matriz de Itacambira, onde tem tantos mortos enterrados. Lá ela foi levada à pia. Lá registrada, assim. Em um 11 de setembro da era de 1800 e tantos... O senhor lê. De *Maria Deodorina da Fé Bettancourt Marins* – que nasceu para o dever de guerrear e nunca ter medo, e mais para muito amar, sem gozo de amor... [...].

Eu não tinha competência de querer viver, tão acabadiço, até o cumprimento de respirar me sacava. E, Diadorim, às vezes conheci que a saudade dele não me desse repouso; nem o nele imaginar. Porque eu, em tanto viver de tempo, tinha negado em mim aquele amor, e a amizade desde agora estava amarga falseada; e o amor, e a pessoa dela, mesma, ela tinha me negado [Riobaldo, buscando a origem de Diadorim] (ROSA, 1994, p. 869-870).

Meus encontros com Diadorim sempre foram profundos e aqui preciso explicar a escolha por esse termo para caracterizar estes momentos. Acredito que, pelo fato de nossa protagonista estar em processo terapêutico, já havia repensado e ressignificado parte da sua história de vida. Entretanto, ela ainda pôde se surpreender relembando fatos dos quais ainda não tinha refletido em terapia, que geralmente eram levados para a clínica, e retornavam em nossos encontros posteriores, já com algumas elaborações.

Confesso certa dificuldade em compreender, na minha percepção, o fio condutor dessa história. E esse mistério só tomou forma quando ela escolheu seu pseudônimo para a pesquisa, após o término dos nossos encontros.

Diadorim é um cangaceiro, que entra em um bando *pra* vingar a morte do pai. Tem um *Crush* com Riobaldo, que acha é gay por isso, mas no fim quando Diadorim mata Hermógenes, o assassino de seu pai, acaba sendo morto também e no preparo do seu corpo para o enterro Riobaldo descobre que Diadorim na verdade é mulher. Maria Diadorina se disfarça de homem e demonstra coragem maior que de muito cangaceiro, consegue o respeito do grupo e dos rivais, mas *pra* isso precisa se vestir e parecer homem.

Fiquei pensando nas histórias que se organizam em torno dos pais e da ancestralidade, perpassadas pelos fatos da realidade do dia a dia. Foi impossível não relembrar quando Diadorim revelou: “eu acho que já comentei que minha mãe achou que eu era menino”. A partir daí descreveu que o enxoval dela/dele estava todo comprado, esperando um menino, e até a plaquinha com o seu nome, IRMÃO, já a aguardava. Este veio a ser o nome do próximo filho homem, nascido no ano de 1988, na segunda gestação depois da dela. Neste meio tempo, a mãe sofreu um processo de aborto, perdendo este que seria o terceiro filho.

E assim começa a saga do tão esperado menino que nasceu menina. Acredito que a escolha por Diadorim/Deodorina, do *Grande Sertão: Veredas* de João Guimarães Rosa (1994), uma mulher que performa como homem por conta das demandas do pai, e que é redescoberta mulher ao final da jornada, após cumprir a sina determinada a esse homem, não seja em vão. Mas isso são reflexões de uma pesquisadora, que também podem ser do leitor? Contudo, somente Deodorina/Diadorim/Deodorina (que nasce mulher, é feita homem, e se descobre mulher) sabe por onde passam os caminhos do seu desejo e aqui só me cabe ouvir suas memórias e reorganizá-las, dentro do viés da pesquisa.

Aos meus olhos, ao invés de Teobaldo descobrir uma mulher em seu amigo de pelejas, o que vi foi a própria Deodorina retirando, peça por peça, as roupas que protegiam seu corpo do árido cangaço, descobrindo sua alma feminina. Em meio às tensões da mediação dos limites dos estereótipos de gênero, presenciei o descobrir (retirar o que cobre) e a descoberta (encontrar algo novo).

As releituras dos relatos de Diadorim iniciam-se pela sua história cronológica, no item *As trilhas de Diadorim*, para uma percepção geral dos acontecimentos. Depois foquei em três aspectos da *linha da feminilidade*, na construção do *ser mulher* a partir das experiências perpassadas por estereótipos de gênero: *A linhagem das matriarcas: mulher forte?*, e as mediações com a autoridade; *A princesinha do papai em busca do seu lugar no reino alheio*, e

sua relação com o que considera fútil, dentro do estereótipo dito feminino; e *Não às bonecas, sim às panelas e ao quadro e giz: mulher frágil?*, e o ser sensível, o permitir emocionar-se.

### 6.2.1 As trilhas de Diadorim

O Mapa Pessoal de Diadorim representa de forma gráfica a história recolhida ao longo das entrevistas. Abaixo, segue a história em narrativa.

**Figura 7** – Mapa Pessoal de Diadorim



Fonte: Documentos da pesquisa.

Diadorim conta a história da sua linhagem em meio às panelas. Daqui, ouço tanto a narrativa, quanto o chiado da panela de pressão, já que o almoço estava próximo: “eu acho que a família tradicional brasileira são mulheres sozinhas tomando conta de filho, ou porque o marido morreu, ou porque foi abandonada”, fazendo um paralelo entre a bisavó por parte de mãe, viúva no interior do ESTADO 1, e a avó por parte de pai, abandonada pelo marido com quatro filhos pequenos no norte de ESTADO 2. Justifica assim a necessidade das mulheres se colocarem, ou serem colocadas por força do destino, como chefes de família.

“E foi justamente na década de 65, 70, quando tem o êxodo rural brasileiro [que] as duas famílias vêm para CIDADE 1. E aqui, mais ou menos em 78, meu pai conhece minha mãe no ponto de ônibus. Não tem romance mais pobre que esse (risos)”. Ela disse, refletindo sobre o coronelismo baiano nos séculos passados, e a crença enraizada na família da mãe sobre a importância de se casar com um homem rico, com terras: “e de fato era, minha mãe viu depois que ela fez besteira (risos), mas já era tarde. Aí, eu acho que isso marca a vida da minha mãe”.

Eles namoraram dois anos e casaram. Eles casaram em 80, e em 82 nasceu a minha irmã. E aí começa a história do meu núcleo familiar, com todos os problemas do Brasil na década de 80: miséria, inflação, fome, vida desgraçada de ruim, tudo isso (risos). Eles moravam de aluguel quando mãe engravidou de mim, em 84. IRMÃ foi uma filha desejada, mas quando ela engravidou de mim, estavam os dois desempregados. Foi um desespero. [...]. Nesse momento minha mãe se viu com dois filhos. Ela juntou os fundos de garantia dela e do meu pai, entrou em uma dívida e comprou uma terra no longínquo BAIRRO 1.

“Mas de certa forma no começo do casamento deles, do meu pai com a minha mãe, minha mãe foi muito oprimida. Meu pai que era o mandatário lá de casa”, “ele era um opressor, *machistaço*, muito duro com a minha mãe” apesar de admitir que, com as filhas, ele costumava ser carinhoso. “Minha mãe não tinha voz sobre nada [...], [e] essa perspectiva lá de casa só muda quando o IRMÃO nasce. Aí eu acho que minha mãe se viu na necessidade de proteger o filho tão sonhado e querido dela, e aí ela começa a enfrentar o meu pai”.

Depois do relacionamento entre os pais, passo ao relacionamento dela com cada um. “Meu relacionamento com a minha mãe, agora que saí de casa, *tá* ótimo, muito bom. *Puxa meu saco*, faz almoço para mim, e também acho que o fato de eu ter saído de casa, ela sentiu, porque eu era a filha mais próxima dela”. Assim, Diadorim abre o seu relato, e depois volta com outras observações. “Minha mãe é uma pessoa narcisista, é uma mãe narcisista. Ela não é extrema, de violentar fisicamente a gente, mas psicologicamente a minha mãe fez absurdos com a gente, sabe?”.

Pergunto o que ela entende por mãe narcisista, e me responde prontamente:

a minha mãe, ela interpreta o mundo inteiro sob o ponto de vista dela, e só ela *tá* certa. Então ela acredita que ela sabe o que é melhor para você, que você tem que seguir aquilo que ela fala, que só ela é dona da verdade, só ela sabe das coisas. É uma pessoa que nunca admite estar errada, extremamente dominadora, *né?* Não te dá liberdade para nada, quer controlar a roupa que você veste, os passos que você dá. *Pra* você ter uma ideia, esse vestido que eu *tô* vestindo, minha mãe odeia esse vestido. E fiquei muito tempo sem usar porque toda vez que colocava ele para sair de casa, ela me criticava, “*cê* vai com esse vestido? Não sei o quê, não sei o quê...”.

Mudando de perspectiva, ela fala que o “pai, ele é uma pessoa completamente diferente da minha mãe. Uma pessoa passiva, e... dominada pela minha mãe. Mas ele sempre foi mais carinhoso que minha mãe, com a gente”. Para ele, ela sempre foi a “princesinha do papai”, o que, na visão dela, lhe rendeu um tratamento diferenciado já que “minha mãe, minha irmã, meu irmão ficam zoando”. Ao mesmo tempo não deixa de observar que ele é uma pessoa desencorajadora, “tudo que a gente ia fazer, ele desencorajava, ‘ah, mas isso aí não vai dar certo’, sabe?”.

“Em termos de carreira e tudo, meu pai, ele sempre teve muita abertura, *pra* ele não importava o status”, inclusive “ele achava que eu tinha que trabalhar com cozinha, porque, para ele, eu cozinhava muito bem, eu tinha que ser cozinheira. ‘Monta um restaurante’, ‘*vamo* montar um bar’, ele sempre deu essas ideias”, mas nunca na frente da mãe. “Mas ao mesmo tempo que meu pai fala essas coisas, ele sempre teve medo da gente ser independente e sair de casa. Eu acho que ele ficava, *né*, ‘vou ter que lidar com sua mãe’, minha mãe é uma pessoa narcisista, ‘vou ter que lidar com essa pessoa, sozinho’”.

Segunda filha de uma família com três irmãos, uma dois anos mais velha e outro quatro anos mais novo, Diadorim relembra as mudanças quando do nascimento do irmão. “Lembro de que, desde que ele nasceu mudou muita coisa. Me lembro que eu já tinha responsabilidade de uma pessoa adulta, tinha oito anos, sete ou oito anos de idade... já tinha a responsabilidade de uma pessoa adulta”. Nessa época o pai e a mãe estavam desempregados, e iniciaram a venda de produtos alimentícios, por influência de outros familiares que também comercializavam, cabendo a ela as tarefas de casa e os cuidados com o irmão caçula.

Diadorim disse que, apesar de estar sobrecarregada com afazeres domésticos, sempre foi uma boa aluna, mas demonstrou tristeza ao falar que a mãe nunca olhou seus cadernos, ou se preocupou se estava tudo indo bem na escola. Inclusive relata que um dos traumas na sua memória foi quando uma professora reclamou que ela estava indo para a escola muito mal arrumada e com a roupa suja. “Às vezes, levava meu irmão *pra* escola, e minha mãe me xingava porque eu estava colocando meias diferentes nele, *pra* ir *pra* escola. Mas ela não reparava a minha estética de ir *pra* escola, entendeu?”

“A gente teve uma infância muito pobre, não tinha muito brinquedo, mas gostava de brincar de coisa de menininha, só não gostava de boneca”. Me intrigou o termo *coisa de menininha*, de onde vinha esse conhecimento? Foi quando ela comparou seu comportamento ao da irmã mais velha, “ela tinha problema com esse gênero. Ela não gostava de usar a saia, ela não gostava de panelinha, ela brincava era de *lutinha*, de futebol na rua”. Percebia que isso incomodava a mãe, “ela [a irmã] queria jogar profissional, mas minha mãe também não deixou,

falou que futebol era coisa de homem, que ela *tava* parecendo uma *Maria Machado*". Diadorim volta aos brinquedos e diz que a irmã "tinha alguns carrinhos também, e a gente brincava com isso, eu fazia a estradinha e tal, mas meu negócio era natureza, quadro, e cozinha... bolinho, esses negócios".

Sua vida escolar foi marcada pela da irmã. No início, queria estar onde a irmã estivesse "sempre chorava e pedia para ficar na sala da minha irmã e, por fim, eles deixavam, pegavam uma cadeirinha e botava do lado da IRMÃ". E seguiu assim, da escola particular até à pública, durante a Educação Básica:

e IRMÃ foi pra escola municipal [...], e fez a quarta série lá. No que ela estava lá, eu estava no pré-primário no lado de cá, na escola particular. E aí IRMÃ chegava contando que tinha merenda, cantina, que fazia fila e pegava o prato .... Achava aquilo tudo muito legal (risos), aí falei que queria estudar na escola municipal (risos).

Na adolescência, apesar de continuar com a responsabilidade dos afazeres domésticos, começou a ter consciência da diferença social entre homens e mulheres, comparando-se com o irmão. "Adolescente? Ah, não podia ficar na rua até mais tarde porque rua não é lugar de menina, e menina não fica na rua até mais tarde", mesmo presenciando a permissividade com o irmão e a diferença de tratamento entre ela e a irmã.

Eu tinha que ficar dentro de casa cozinhando, lavando, passando, arrumando, fazendo a comida dele, dar banho nele, e ele ficava na rua brincando... a ponto de eu chamar "IRMÃO, vem almoçar *pra* você ir pra escola". O absurdo da vida *né?* Eu era a empregadinha da casa, porque eu era mulher, e o IRMÃO não tinha obrigação de nada lá em casa, nada, só sujar. E IRMÃ era igual um homem, ela fugia dos deveres de casa por causa disso. Ela não sabia torcer pano de chão... ela sabia virar massa, entendeu? Mas ela não sabia coisas de menina, só eu sabia.

"E aí começa a pressão do vestibular, o que você vai fazer no vestibular, e tal. E fui na ideia de agradar meu pai e minha mãe, tentar pra Medicina". Pergunto se esse era o desejo dos dois. "Ele dizia essa coisa que eu tinha que ter um restaurante, *né?* Mas ele sempre dizia isso longe dela, nunca disse na frente dela".

"Você não sabe aonde fica o seu desejo, onde *tá* a expectativa do seu pai e da sua mãe. Aí cismeí que ia fazer Medicina. Foi só pra me traumatizar essa praga porque estudava feito uma louca, chegava na hora do vestibular, aquela tensão, aquela cobrança, sabe?". E assim foram as três tentativas de Diadorim para agradar seus pais, ou a mãe? E em meio às tentativas em universidades de ESTADO 2 e do ESTADO 3, ora passado só na primeira etapa, ora ficando no número de excedentes, enquanto trabalhava para o pai com venda de produtos alimentícios,

resolveu tentar concursos públicos e o vestibular para Engenharia de Bioprocessos, escondido da família, sendo aprovada em ambos.

Quando começou o curso de Engenharia, no interior de ESTADO 2, já trabalhava como concursada no laboratório, e depois na farmácia de um hospital regional da região metropolitana de CIDADE 1. Para conciliar trabalho e estudo em cidades diferentes, passou a trabalhar nos plantões do pronto socorro, de sexta a domingo, e ir para a universidade de segunda a quinta. O período no hospital a ajudou a compreender duas coisas: que não queria ser médica e que não conseguiria fazer um curso de Engenharia enquanto exercesse aquele trabalho.

“E aí veio a fase feliz da minha vida”, conta Diadorim, enquanto descreve as várias atividades das quais fez parte durante todo o curso de Engenharia, a experiência de morar sem os pais e sua nova atividade de trabalho, que gerou tanto renda como entrosamento com a comunidade acadêmica: fazia bolos e tortas para vender no campus recém inaugurado, com poucas opções de alimentação.

Contudo em alguns relatos associados às questões de gênero, percebo outras camadas da mesma trama. Com relação aos alunos, apesar do número inferior de mulheres em relação aos homens nas Engenharias, em algumas a diferença era pequena. Mas o que salta aos olhos para Diadorim é a proporção dos concluintes, e disse que “percebi é que, no final que formam uns seis *né* (risos), a maioria são mulheres. No curso que tem mais mulheres, formam mais mulheres, estava reparando nisso”. Passando para o caso da sua turma, “quando formei foram sete formandos, um homem e seis mulheres, mas no começo quando entrou a turma, eram pouco mais homens do que mulheres”.

Ela também relatou episódios de machismo entre os alunos, como nas festas com cartazes mostrando mulheres seminuas e ingressos a preços reduzidos “pra ver se dava mulher porque, a festa... eles brincavam que eram cinco machos pra cada homem (risos)”. E quando os cartazes eram questionados pelas mulheres, “eles falavam ‘então vamos colocar os ingressos do mesmo preço’, e aí as outras meninas, também machistas [...] defendiam porque o ingresso para meninas era mais barato”. “Um ambiente machista, basicamente. Professores machistas, professoras machistas”.

Os professores tinham a capacidade de imprimir trabalhos, provas e cronogramas só para as meninas. E eles entregavam só para as mulheres, e falavam assim “os machos que se virem”, e achavam bonito falar isso. Exemplos: na aula de cálculo, os meninos imaginam uma linha de trem, e as meninas imaginam um varal, eram os exemplos que eles davam, entendeu? Passavam as meninas sem saber nada porque achavam elas bonitas. E tinha uma professora lá que falava assim, que mulher não sabe Engenharia

não... professora de química. Na verdade, ela não era engenheira, era química, e dava aula de química orgânica, e ela dizia isso, que mulher não presta *pra* Engenharia, que mulher não sabe cálculo. Mas contraditoriamente, nos cursos que tinham mulheres os melhores alunos eram as mulheres. Tanto que quando ia selecionar para a iniciação científica, que eles usavam o coeficiente [pontuação do desempenho acadêmico], só dava mulher, engraçadíssimo isso. E aí acho que eles começaram a colocar entrevista *pra* ver se diminuía o tanto de mulher que dava. Um ambiente machista, totalmente machista.

Até que “teve uma hora que falei ‘não gente, preciso formar, já fiz tudo nessa faculdade menos formar... agora vou formar’, e começou a saga pelo estágio. “Quando entrei na faculdade estava no auge do governo do PT, aí era aquela coisa, ‘faça Engenharia que você já está empregada’, ‘o Brasil está precisando de engenheiros’”, mas quando ela se formou em 2015, encontrou o mercado de trabalho em crise, o que a levou a estagiar na prefeitura de CIDADE 2, aproveitando um convênio entre a universidade e a prefeitura.

“Por fim fiz estágio na prefeitura de CIDADE 2, que era outro ambiente extremamente machista”. A prefeitura desenvolvia diversos projetos na área rural e aproveitava a mão de obra dos estagiários em vários setores, entretanto “quando era menina, eles colocavam para trabalhar dentro da prefeitura, em um papel extremamente burocrático, que você só ficava preenchendo papel lá. Quando era menino aí eles mandavam *pra* esses setores”.

Aí o cara do setor que a gente trabalhava, que contratava as estagiárias, ele se sentia orgulhoso. Colocava a gente tudo em uma mesa, e quando chegava um homem ele falava “minhas estagiárias”. E a gente precisando daquela *droga* daquele *trem pra* formar, a gente se submetia. Então consegui atuar pouquíssimas vezes, a troco de muita briga. [...]. Mas a gente conseguiu fazer pouquíssimas vezes, porque o *filho da mãe* do vice-prefeito, que era quem estava com a gente, queria as estagiárias lá na sala dele, fazendo nada com coisa nenhuma. Até esmalte *pra* gente ele deu de presente (risos). Esse foi o meu estágio.

E com a formatura começou a busca pelo emprego. Na turma de Diadorim, dentre todos os formandos somente um está empregado. Como ela fez parte do colegiado do curso, e vendia bolos, manteve contato com um grupo grande de ex-alunos em busca de uma colocação. “Não tem ninguém empregado. Os que estão empregados é porque tem um amigo do pai, na empresa do pai, [...] e esses aí conseguiram entrar. Mas assim, não exatamente na área”. “Não tem emprego, mandei currículo até para Jesus, me arrume uma vaga (risos)”. Apesar de contar com um tom engraçado, em outros momentos ficou clara a sua angústia por não ter conseguido atuar na área.

Ela não se demorou nessa situação e, após seis meses sem conseguir uma colocação, voltou a vender produtos alimentícios para o pai como antigamente. “Aí voltei *pra* essa tragédia. Um trabalho... não é nem pelo trabalho em si, mas é porque é um trabalho que não tenho

autonomia, sou empregada do meu pai. Ele me paga no dia que tem dinheiro, do jeito que ele acha que deve pagar, um inferno”.

Neste período, ela também tentou lecionar tirando o CAT e participando das designações, sem sucesso. Já havia tirado o CAT em 2012, como uma opção de trabalho no período de estudante universitária, porém, não conseguiu uma vaga à época, atribuindo isso ao fato de ser uma cidade pequena. Em 2015, já em CIDADE 1, a história se repetiu:

fui em uma escola, eram só os concursados de 2014. “Quem fez o concurso de 2014 fica”, e nessa aí eu já ia embora. Fui em duas designações e falei “não vou nessa *droga* mais não”, porque primeiro vem os que fizeram concurso, depois os que fizeram a tal inscrição que você faz, e por último os CAT. Chegava nas designações e tinham *dez nego*. Quando falava “concurso” já levantavam uns três, aí eu já ia embora. O CAT só não dá, vou ter que pegar uma licenciatura aí *pra* ver.

E a solução veio com o namorado que viu o anúncio sobre o PEFPD, em uma das escolas em que ele estudou. Assim, se abriu a possibilidade de outros planos,

quando vi o curso que o COMPANHEIRO me mostrou, falei: “o negócio é o seguinte, é só um ano, coisa rápida, vou trabalhar de [produto alimentício] de manhã, vou estudar esse *trem*, vou tirar esse certificado de licenciatura, vou fazer o concurso”. E passando nesse concurso *tô* bem na fita, porque posso seguir estudando, salário pra ter o que comer, a preocupação é ter o que comer (risos). E assim fiz, tracei esse plano.

“E aí tem um capítulo, um amigo meu conseguiu uma entrevista de emprego para mim em CIDADE 3” no mesmo período da prova para o curso de formação de professores. “Aí fiquei: vou lá *pra* ESTADO 4 e faço a entrevista pra trabalhar de engenheira, ou faço a prova de licenciatura? Fiz a prova de licenciatura”. E foi inevitável perguntar o porquê dessa decisão, quando ouvi, “porque eu tinha medo de trabalhar na indústria e ficar capturada, meu pensamento já estava comunista anticapitalista, e não queria trabalhar o dia inteiro desse jeito. Queria ter uma folga e pensei na licenciatura por causa disso”. Mas não significa o abandono da Engenharia, e sim do mercado de trabalho para engenheiros. No mundo do trabalho, sem a estrutura patrão/empregado, ela ainda pensa em desenvolver projetos futuros.

Apesar de não lembrar com clareza, disse que tinham nove engenheiros na turma de formação de professores, todos sem conseguir arrumar um emprego na área, “a grande maioria ali estava mesmo era desempregado, entendeu? Não estava aguentando..., dar um tiro *pro* lado aí *pra* ver se arruma alguma coisa. Essa foi a realidade que percebi no curso”.

Não fiz nenhuma pesquisa sobre, é uma observação minha, mas acho que tem uma predileção na indústria por rapazes, jovens, numa certa faixa etária, e eu não estava nem numa coisa, nem na outra. Já não estava nem na faixa etária, nem no sexo

pretendido pela indústria. Mas acho que a crise foi uma coisa tão forte que afetou para além das mulheres... afetou as mulheres mais jovens, afetou os rapazes, afetou gente jovem. E aqui no curso de formação pedagógica encontrei essa galera toda. Era quase que um encontro psicológico, a gente discutindo o nosso problema de voltar *pra* dentro de casa, formados, sem ter uma profissão e uma renda ainda.

Mesmo reconhecendo que o desemprego foi a porta de entrada para a formação de professores, ela demonstrou um encantamento com tudo o que aprendeu. Esse paradoxo se revela quando Diadorim descreve o curso como “uma mistura de soco no estomago com felicidade, porque tudo o que aprendi aqui me deu uma dor, me causou uma dor”. E voltou a pensar tanto nas maravilhas que aprendeu com autores como Paulo Freire, Vygotski, Carl Rogers, Skinner, dentre outros, como no reconhecimento das opressões que sofreu como aluna, inclusive na Engenharia, e a dor de “ver o mundo errado do jeito que *tá*”.

“A docência foi.... Peraí, eu parei em 2019 né? Que eu falei que foi uma loucura, veio mestrado, veio a doença do meu pai, veio a mudança, e veio a docência. Tirando a doença do meu pai, que isso não tem como medir, a coisa que mais mexeu comigo foi ser professora”. Antes de começar com a docência, Diadorim enumera outras situações que ocorreram ao mesmo tempo. Agora cursa o mestrado, mora junto com o namorado, e trabalha como professora designada até que seja nomeada, já que passou no concurso público.

E ela adoeceu já na primeira semana na escola. “Ser professora, você começa a fazer o *trem* e fala ‘meu Deus, não vou dar conta’”. “É aquilo que você falou do construir limites, você não sabe...”, aqui ela relembra uma das nossas conversas informais, em quem falamos da dificuldade de negociar os limites no início de relacionamentos, neste caso, do relacionamento dela com os alunos.

“Ah, você tem que ser um professor libertário”, mas chega lá os meninos não calam a boca se você não ameaça, entendeu? “Ah, você tem que fazer coisas criativas”, você faz e os meninos não prestam atenção. Porque é tudo muito lindo lá na licenciatura [curso]. Na hora que você chega lá, no chão, quarenta adolescentes da escola toda falando na sua cabeça, a coisa muda de figura. E ali eu não tinha construído ainda uma relação com eles de confiança e amizade, nem muito menos tinha segurança sobre até onde podia ir na escola, escola conservadora... [com] madre carmelita, cheia de evangélicos.

Apesar de ser uma escola estadual é tida como de referência em sua região, ela comentou, e continuou: “aí você fica naquela, ‘será que dou liberdade, se der liberdade esse *trem* não vai descambar *pra* avacalhação, será que a qualidade da escola não é em virtude da disciplina rígida’. Vem todos esses questionamentos, e você fica lá ‘o que eu faço, Jesus!’. Adoecei”. E assim começa a primeira experiência profissional de Diadorim, dentro de uma das

suas duas graduações. Ainda não teve a oportunidade de ser engenheira, e agora é professora na Educação Básica.

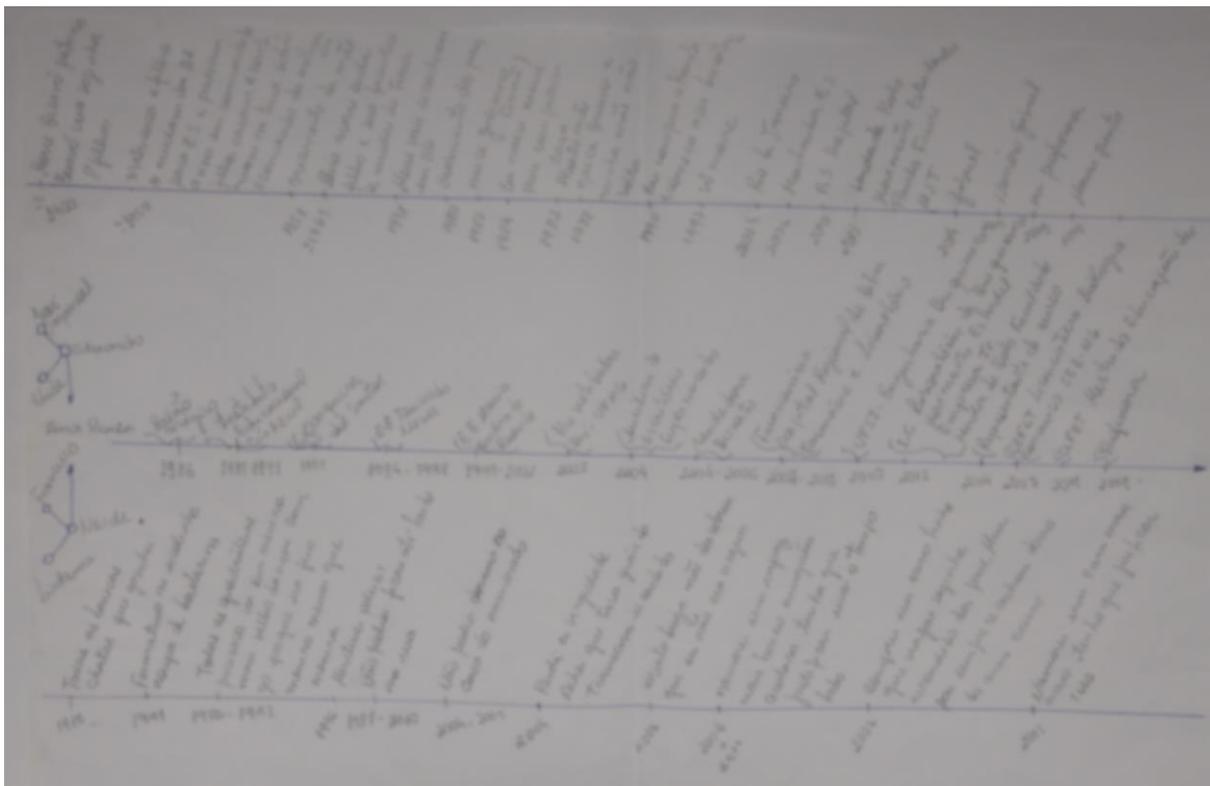
“Então assim, foi muita pressão no começo, mas ao mesmo tempo fui gostando, fui gostando cada vez mais”, e justificou:

não é rotineiro, e você tem liberdade. [...]. Se você for comprometido, se estiver envolvido, você pode testar o que você quiser com eles, lógico, dentro do escopo da escola, das possibilidades da escola, dentro do cronograma, dentro da Base Nacional Comum Curricular. Mas você pode testar, você pode fazer aula de *slide*, fazer um teatro, pode fazer um júri popular, analogia, uma série de coisas. Então você pode exercer a sua criatividade que... da maneira que você trabalha como engenheiro, no mercado de trabalho, você não pode. [...]. E outra coisa, você transforma o mundo. Aqueles meninos quando aprendem as coisas, e você fala e vê que eles estão aprendendo, estão interessados, e eles propõem coisas que você fica assim ‘gente, eles são bons’. Isso é emocionante! Não tem dinheiro no mundo que paga isso, sabe? Agora com o tempo já fui pegando a *manha* do diário eletrônico, a *manha* de conviver nos grupos, os fenômenos de grupo que tem dentro da escola... fui pegando todas as *manhas*, né? E aí vai ficando mais fácil, vai ficando cada vez mais prazeroso.

### **6.2.2 A linhagem das matriarcas: mulher forte?**

Segue abaixo a Análise das Trajetórias Sociais, com a representação das linhas da família, educação/profissional e da feminilidade, sendo a última linha aquela que orientou a organização da narrativa conforme a formação da feminilidade.

**Figura 8** – Análise das Trajetórias Sociais de Diadorim



Fonte: Documentos da pesquisa.

Foi quando conheci meu primeiro namorado, o NAMORADO, e foi com quem perdi a virgindade. [...]. Vinte e um anos..., vinte e um anos. Perdi a virgindade, e tive que esconder da minha mãe. [...]. E minha mãe só descobriu quando eu já *tava* com outro namorado, e aí foram uns quatro meses de inferno na minha vida, porque ela jogava na minha cara, me chamava de vagabunda, que perdi a virgindade no Rio de Janeiro, que perdi a virgindade com um amigo meu do ensino médio... e ela começou a criar essas paranoias [...]. Quando ela descobriu, eu já tinha uns vinte e quatro anos, já namorava outro cara. Ela não sabe nem quando eu transei a primeira vez, nem com quem. Cada época ela fala que foi alguém. [...]. Mas ela nunca me perguntou sério com quem foi, como foi, então também nunca respondi. Olha *pra* você ver? Opressão! E tomei pílula, usei camisinha, e ainda achei que *tava* grávida. O medo do *caramba* de transar, não tinha nem prazer porque tinha tanto medo da minha mãe descobrir, não conseguia nem gozar. Dificuldade danada, tanta opressão.

A opressão devido à figura autoritária da mãe é uma das características que Diadorim associa à construção da sua feminilidade, e foi o norteador das narrativas a partir daqui. Quando a pedi para traçar linhas do tempo e marcos da própria trajetória, ela revelou que para compreendê-la era importante começar em um tempo longínquo.

Por volta de 1900 [...] minha bisavó, ela teve oito filhos. Ela morava em uma roça, e quando esses filhos eram pequenos meu bisavô morreu. [...]. Então ela se viu uma mulher, no interior do ESTADO 1, numa propriedade rural, sozinha, com oito filhos para criar. E ela assumiu uma postura meio general, *pra* dar conta naquela época. [...]. Então a família da minha bisavó vivia num sistema de comunidade familiar matriarcal,

porque quem mandava e desmandava na terra era a minha bisavó, com punhos de aço. Tudo o que acontecia tinha que passar pela autorização dela. Ninguém casava, ninguém saía, ninguém viajava, ninguém se mudava se não passasse pela autorização da minha bisavó. [...] E a minha avó, ela casou também e teve oito filhos, do mesmo jeito que a minha bisavó. E ela repetiu a personalidade da minha bisavó, era uma pessoa dura, fálica, *mandona*, e meu avô uma pessoa pacífica, bonzinho, entendeu?

Essa é a marca de família que ela faz questão de registrar: a dureza necessária às mulheres para serem respeitadas e reconhecidas. Chamou minha atenção esse fato aparecer somente no nosso último encontro, para mim, fruto das reflexões de Diadorim ao tentar justificar a postura da mãe frente à vida e também compreender algumas de suas próprias atitudes influenciadas pelo seu relacionamento com seus pais.

Como Diadorim teve pouco contato com os antepassados do pai, segue contando a saga da bisavó materna, e da avó que também teve oito filhos – seguindo os moldes tanto na quantidade de filhos, como na autoridade, dessa vez, também sobre o marido. No decorrer dos anos, esse clã matriarcal passou do interior do ESTADO 1 para o interior do ESTADO 5 e, no advento da morte da matriarca, cada um dos filhos tomou o que era seu e foi fazer a vida em outras terras. “Foi quando a minha avó veio, ela se mudou para outra cidade lá perto, mas acabou indo para CIDADE 1”.

A partir desses dois núcleos, forma-se uma nova família. Pelo lado materno, o “avô era o provedor financeiro. Nessas questões, eles eram tradicionais. Ela [a avó] não trabalhava fora”, e “apesar de mandar, ainda assim, ela era responsável pelas questões domésticas”. Sem esquecer que:

[a] avó era vaidosa. Vaidosa machista. Falava mal de outras mulheres, tudo o que o machismo tem. Pintou o cabelo até morrer, porque cabelo branco é feio, fazia as unhas, andava muito bem arrumada. Essa preocupação com a aparência, futilidades, tudo isso minha avó tinha.

E pelo lado paterno, a avó, abandonada pelo avô no norte de ESTADO 2, pensou: “aqui não tem futuro, meus filhos vão ficar aqui e não vão ser nada... vão ser pescador e passar fome”. [E] vieram para CIDADE1, meu pai tinha 14 anos” e ele teve que trabalhar para ajudar em casa. “Meu pai, ele vem de uma história mais ou menos parecida [com a da minha mãe], que também tem uma mulher forte”.

Portanto, pai e mãe, conforme a visão de Diadorim, têm como referência duas mulheres autoritárias, seja pelas condições de vida ou por espelho familiar, marcando profundamente a forma como eles vão lidar com a própria família.

A partir do nascimento do irmão caçula, sua mãe passou a manifestar o que ela aprendeu, o “comportamento da mulher diante dos filhos, diante da sociedade, diante do homem, da maneira que ela vivenciou isso na casa dela, que era o comportamento da minha avó”. “E aí ela assume essa postura, e o meu pai vai cada vez encolhendo, encolhendo, encolhendo... e minha mãe crescendo, crescendo... até que chega um ponto, com a gente adolescente, que meu pai é tipo o meu avô, já não tem voz *pra* mais nada, quem manda e desmanda lá em casa é a minha mãe”.

A conversa na sala continua. O IRMÃO estava em casa para almoçar e permaneceu na sala. Diadorim deixou claro que não se incomodava com a presença dele e que os dois costumam conversar sobre as histórias da família. Foi quando começou a contar como era a sua vida antes e depois do irmão mais novo. “Minha mãe com a gente, comigo e com a minha irmã, até quando o IRMÃO nasceu, ela tinha uma postura muito bacana”, e conta como eram unidas, que costumavam brincar – ela, a mãe e a irmã –, e como vivia grudada à mãe todo o tempo. “Foi quando aprendi a ser dona de casa. [...] Ela ia lavar uma roupa e dizia ‘toma esse paninho *pra* você lavar’, e eu ‘deixa eu lavar, deixa eu lavar’, trouxe né (risos). Ela ia lavar vasilha, eu pegava um banquinho e subia na pia [...], e ela ‘toma, lava essa xicrinha’ (risos)”.

“Até o IRMÃO nascer, depois acabou. O IRMÃO destruiu a minha vida”, diz ela, enquanto os dois, ela e o IRMÃO, riem da situação, demonstrando cumplicidade. Com três crianças em casa, a mais velha ficou responsável por demandas braçais esporádicas, como as que envolviam esforço físico – “cortar uma árvore, cavar um buraco, quebrar uma parede”, e à do meio, Diadorim, coube o cuidado com a casa e com o irmão mais novo.

Como eu correspondia às expectativas de cuidar da casa, cuidar das coisas, essa responsabilidade foi colocada em cima de mim muito nova. Então com sete, oito anos eu tinha que fazer comida, dar banho no meu irmão, levar meu irmão *pra* escola, muitas vezes tinha que sair da escola correndo *pra* passar na escolinha dele *pra* buscar ele... tanto que a minha relação com o meu irmão é uma relação diferente, é uma relação assim, ele tem por mim um respeito que é quase de mãe mesmo.

E é nessa fase que nossa protagonista começa a relatar as experiências que culminariam nos traumas e fobias vividos até hoje, segundo ela, frutos das exigências contínuas da mãe: “minha mãe chegava e exigia que tudo tivesse limpo, que tivesse arrumado. [...] Sempre reclamava que as vasilhas estavam sujas, que levei meu irmão *pra* escola sem pentear o cabelo, que... sempre, sempre recebia críticas”. A partir daí, Diadorim começou a ser perfeccionista, tendo dificuldade em lidar com críticas.

Na adolescência, também há relatos de questionamentos e posturas perpassados pelo que Diadorim chama de “papel feminino da matriarca”:

era difícil como toda adolescência é, tem as partes difíceis, mais tem as partes onde comecei a superar essas coisas desse papel do feminino. [...]. Reinterpretei o papel feminino com muito mais dureza, que é o papel feminino da matriarca. Aí volto lá na minha bisavó. Não vou ficar subjugada a homem, não vou obedecer a homem. E isso perpassou meus relacionamentos todos, e começo a tentar interpretar isso só com o COMPANHEIRO. Todos os meus outros relacionamentos quem mandava era eu, nesse papel da matriarca.

Apesar de Diadorim não ter apoio com relação aos estudos, sua mãe dizia que “queria um filho médico, um engenheiro e um advogado”, e como a mãe “achou que eu estudava muito, ela achou ‘essa aí vai dar certo’. Tadinha...”. “Minha mãe sonhou em eu ser médica, por conta do status e do dinheiro, *pra* contar pros outros que tinha uma filha médica”. Diadorim critica essa postura da mãe em querer que eles pareçam ricos. “Minha mãe tem complexo de riqueza, tadinha, ela acha que a gente foi muito humilhado, porque a gente era a família mais pobre. Isso complexou ela de tal maneira que ela ficou capturada nessa ideia e não conseguiu soltar disso”.

“A Engenharia foi na minha vida desse jeito. Então assim que acabei escolhendo. Como não passei nos outros, resolvi”. Como não conseguiu passar em Medicina depois de três tentativas, e gostava de Matemática, essa foi a forma que ela encontrou para satisfazer o desejo dos pais. “E aí quando eles viram que não tinha jeito [para Medicina], mas tinha o nome ‘Engenharia’ né? Eles podiam encher a boca e falar para os outros que eu estava fazendo Engenharia. O resto não importava, era Engenharia”.

### **6.2.3 A princesinha do papai em busca do seu lugar no reino alheio**

Então como criança, assim, eu era a princesinha do papai [...]. Acho que já adolescente, muito nova, comecei a entender....

[...]

Foi quando menstruei, com quatorze anos. Fiquei toda feliz porque já tinha quatorze anos e não menstruava, e menstruei. Fiquei feliz só até a segunda hora da menstruação, quando vi aquele bucho na minha perna, aquele tanto de sangue, falei “*puta que pariu*, que que fui arrumar”. [...]. Mas é uma merda... menstruar, nossa senhora! [...]. Mas o meu entendimento de feminino... eu não tinha peito, não tinha quadril, né? Até hoje tenho pouco (risos), mas é mais um pouquinho. Então era um corpo feminino diferente, e meu entendimento de feminino era diferente. [...]. Não me achava sensual, nem muito feminina.

Aqui reúno as experiências associadas ao sentimento de “corpo feminino diferente” e ao “entendimento de feminino diferente” de Diadorim e seu comportamento com relação às normas sociais esperadas das *mocinhas*, que percebeu cedo serem difíceis de alcançar.

Já na infância, apesar de gostar das escolas em que estudou, ainda assim relatou algumas passagens a que se refere como opressões, mesmo sem perceber à época. “Toda vez que tinha que dançar quadrilha, eles tinham que chamar meninos mais velhos, porque eu era muito grande, ‘menina não pode ser maior do que o menino’”. O que na época soava como “ser importante”, já que teria que dançar com meninos mais velhos, com o passar do tempo tomou outra conotação. Na fase adulta, enfrentou alguns dilemas nesse quesito, como o incômodo por precisar justificar para todos quando namorou um homem mais baixo do que ela, ou mais novo.

Na adolescência, o corpo começou a dar sinais de amadurecimento difíceis para Diadorim. E esse incômodo logo deu lugar a questionamentos sobre o que entendia por padrões de feminilidade, “simplesmente comecei a perceber a futilidade do ser feminino, o lugar de oprimida da mulher, e acabei... sei lá... transgredindo isso aí, tendo outra interpretação das coisas”.

E essa foi a forma que encontrou para lidar com o que considera estereótipo feminino, o estar “com o cabelo muito arrumado, toda maquiada, com a roupa, sabe... aquelas roupas *alinhadinhas*, falar baixinho, não falar palavrão, conversar educadamente, e gostar de música calma”. “Então tentar parecer isso, era para mim mais estranho, mais dolorido do que tentar transgredir, entendeu? Então, achava mais fácil transgredir do que ficar tentando enquadrar”. O que a ajudou a aceitar seu corpo, que julga fora dos padrões de beleza feminina.

Comecei a criticar o comportamento das meninas, a futilidade, talvez por eu não ser uma beleza padrão. Sempre fui muito alta, *né?* [...]. Andava com meninos, não andava com meninas. Então, gostava de coisas que os meninos gostavam. Gostava de rock, rock era coisa de menino. Gostava do TIME DE FUTEBOL ..., usava boné de rock. Na adolescência, comecei a perceber que, na verdade, isso é uma construção *né?* E comecei a questionar isso também, e essa negação dessa futilidade, esse papel de mulher certinha.

“Quando a gente era criança, ele [o pai] era extremamente machista, maltratava muito a minha mãe”. Então, se na infância nossa protagonista era a “princesinha do papai”, a “mocinha da casa” que lavava, passava, cozinhava, arrumava e cuidava do irmão, na adolescência, frente ao relacionamento com os rapazes e sua percepção de não estar no padrão ideal para as mulheres, junto ao medo de ser maltratada como sua mãe foi um dia, deram início à negação do feminino. E disse: me “ajudou de certa forma a me libertar”. “Eu não quero estar nesse lugar de sofrimento de mulher”.

E aí já comecei a ser uma mulher diferente, quero ser uma mulher independente [...], não quero depender de homem. Quero ser uma mulher forte. Quero ser uma mulher que não precisa de homem, sabe? Então, teve toda essa negação do feminino, e me consolidei como sendo essa mulher que fala palavrão, que conversa besteira, que fala *broderagem*, que não tem frescura, que se tiver que trocar o pneu troca. Mas sempre me vesti feminina e tal, mas não com exagero e frescura, sabe? Não quero futilidade, não quero exagero, não quero frescura. Eu me entendi assim.

Durante o curso de Engenharia, conta sobre a luta diária para utilizar determinados laboratórios da universidade, algumas vezes, até necessitando da liberação do pró-reitor, já que o “organizador do laboratório de tratamento de esgoto faculdade é um cara extremamente machista, podre sabe? E não queria deixar que eu usasse o laboratório”. Para ele, todas as pessoas deveriam seguir o mesmo esquema para trabalharem naquele espaço, “ou era as meninhas que ele queria *dar ideia*, bonitíssimas, ou era os caras, que esses aí ele confiava. Ele dava o um serviço para esses caras, as meninas ele colocava só para fazer anotação”, e assim funcionava o laboratório. E a partir dessa experiência, Diadorim começa a elaborar acerca da construção da imagem de uma mulher forte.

“Eu era a única mulher que *tava lá*”, falando sobre a iniciação científica, e “depois entrou uma menina, mas a menina entrou porque ela era sensual e bonita. Fazer nada ela não fazia, ela usou das artimanhas outras *né?* Ela usou da estratégia de resistência”. E aqui Diadorim fala das próprias estratégias: “mas não tenho essa política que ela tem (risos), tive que ir foi na porrada mesmo”, trazendo neste momento a figura da ex-presidente do Brasil, Sra. Dilma Rouseff.

“E, por muitas vezes, você vê que a fala da mulher não é respeitada, a fala da mulher não é ouvida, e a ideia negação feminino, *né?* Vejo a Dilma... eu fico assim, *‘pô véio*, a Dilma é muito *foda*””. E continua, “ela nega o feminino dela, tanto que ela era chamada de *sapatão*. Mas aqui, se a Dilma fosse arrumadinha, fresquinha, ninguém escutava aquela mulher não... é ou não é?”. Essa é a justificativa encontrada para que Diadorim se veja respeitada: “porque eu tenho um jeito de falar, um jeito de me impor que não é feminino, é um jeito masculino”

#### **6.2.4 Não às bonecas, sim às panelas e ao quadro e giz: mulher frágil?**

Olha, lembrei de uma coisa aqui... A gente teve uma infância muito pobre, não tinha muito brinquedo, mas eu gostava de brincar de coisa de menininha, só não gostava de boneca. As minhas bonecas eu riscava, mergulhava na piscina, estragava os cabelos... essas *Barbie*, *Meu Bebê*, tudo rabiscado. De boneca não gostava. Mas brincar de cozinha eu gostava. Ia *pro* quintal, pegava vasilha de margarina pra fazer bolinho de terra, decorado de pedrinha e folha. Agora, lembro que teve um presente... o último presente que meu pai deu para gente de natal, como criança, foi um quadro e giz, *pra*

brincar de professora. Agora que você falou isso, eu lembrei. E eu adorava, colocava o quadrinho lá, né, e ficava brincando de professora. Fingia que tinha a turma, e tudo... mandava os meninos ficarem em silêncio. E aí meu irmão também... isso eu devia ter uns seis anos mais ou menos, quando ganhei esse quadro, e o IRMÃO tinha dois anos. Aí ficava ensinando ele a escrever, colorir, passava coisa *pra* ele colorir, ficava dando aulinha pra ele. Brinquei com esse quadro muito, muito mesmo, até ele acabar.

Aqui, trago elementos desde a infância que, a meu ver, auxiliam a compreender a percepção atual de Diadorim sobre sua feminilidade. Em um dos encontros em que conversamos sobre as brincadeiras dessa época, Diadorim iniciou dizendo o quanto se sentia bem desde que se mudou da casa dos pais, há pouco mais de um mês.

“Não brincava muito assim, na rua, porque tinha as minhas obrigações dentro de casa. Então não ia muito *pra* rua, e a maior parte das minhas brincadeiras era sozinha”. Logo após, fala da preocupação com a reação da sua mãe quando as amiguinhas estão na sua casa: “Quando iam as minhas amigas, eu tinha muito medo, [...] elas iam fazer uma sujeira ou quebrar alguma coisa, e minha mãe ia me xingar, [...] e eu ficava extremamente insegura com aquilo”.

Por isso, ela aprendeu a brincar sozinha no quintal de casa. Como desprezava as bonecas, passou a plantar e fazer bolinhos de barro, acrescentando depois o quadro e giz às brincadeiras. E assim, a criança que se percebia sozinha na sua floresta, passou a se ver rodeada de alunos imaginários enquanto dava aulas.

Aqui, retomo uma fala de Diadorim: “agora lembro que teve um presente... o último presente que meu pai deu para gente de natal, como criança, foi um quadro e giz, *pra* brincar de professora”. A indaguei sobre *ser o último presente como criança*, já que ela só tinha seis anos de idade. Até os seis anos, Diadorim acreditava em Papai Noel, época que sua mãe resolveu falar com ela e com os irmãos, que Papai Noel não existia, e que eram eles, os pais, que compravam os presentes. Confrontada com o real, e sabendo do seu poder de escolha, Diadorim escolhe o quadro e giz.

Em meio aos relatos, observei que eu ainda não tinha ciência de como Diadorim tinha aprendido a cozinhar. Dentre seus relatos de opressões sofridas na infância e as tarefas domésticas, ambas associadas à mãe, cozinhar não foi diferente. Mas esta narrativa floresceu perpassada por outra percepção, por um sentimento de encantamento:

devia ter uns cinco ou seis anos, por aí. Não tinha mais do que seis de jeito nenhum. Porque minha mãe saiu e ela não chegou a tempo do almoço, e a gente *tava* com fome. E tudo eu via ela fazer, e aprendia por imitação. Aí tinha ovo lá em casa, farinha... falei, “ah, vou fazer uma farofa de ovo”. [...]. Aí ela [a mãe] chegou e eu disse “mãe, fiz uma farofa de ovo, a gente almoçou e tal”. Ela disse “ah é, que legal! Você conseguiu fazer?”, e eu consegui. Aí me senti importante porque consegui fazer a

farofa de ovo. [...]. Acho que culinária... não “culinária”, porque fica parecendo uma coisa *gourmet*, mas cozinhar, é uma coisa... é uma forma de cuidar, sabe? Do outro, de você. Não sei, é uma coisa que vejo de uma maneira meio mágica, entendeu? [...]  
E fui cozinhando o resto da vida, e não parei mais.

E, quando precisou ter uma renda para conseguir se manter no curso de Engenharia, já que não conseguia conciliar o trabalho no hospital com a graduação, investiu na culinária. “Eu chutei a *bunda* do hospital e fui vender bolo na faculdade *pra* arrumar um dinheiro”. “Sempre fazia bolo nas festas de aniversário de família, *pra* minha vó, *pra* minha tia”, e quando resolveu fazer um bolo para um amigo da universidade, os colegas deram a ideia de iniciar a venda. Como era um campus novo, com poucas opções de alimentação e sem comércio, seu novo empreendimento cresceu rapidamente.

“E eu era conhecida como a menina do bolo” e, até hoje, é chamada assim pelos alunos da época. “E foi muito bacana, aí já comecei a fazer comida e tal, nessa fase foi a fase que fui feliz”. “Fiz iniciação científica, mexendo no laboratório com Bioquímica, entrei para os movimentos estudantis, e conheci o MST, Paulo Freire, a Associação dos Biólogos [...]. *Véio*, ô vida boa que vivi!”, lembrando os anos de 2013 e 2014.

Depois da formatura, retornou para a casa dos pais e não conseguiu trabalhar como engenheira. “*Já tava* no limite do desespero, porque voltei pra casa, tinha uma realidade lá [na universidade], tinha um comércio, vendia bolo, tinha meu dinheirinho, tinha o estudo, o vínculo com a universidade, e voltei pra casa sem nada”. E continua, “pensei em montar um negócio de comida mesmo, mas não montei porque não tive apoio, e nem coragem, e nem independência psicológica *pra* falar assim: vou bancar isso! Não tive essa coragem”. Para não ficar parada, voltou a vender produtos alimentícios para o pai.

E assim, meio pela falta de emprego, meio pelo desespero de voltar a trabalhar com o pai, meio pelo desejo adormecido do quadro da infância, meio para conseguir trabalhar fora do que ela acredita ser o sistema capitalista de produção... nesses entremeios, Diadorim iniciou a segunda graduação, o PEFPD, com habilitação em uma disciplina específica. Uma escolha, nesse momento, mais pela oportunidade (ou falta de oportunidade) do que pela convicção do caminho a seguir.

“Espera aí, aperta o pause que vou olhar a carne ali”. Esperei Diadorim olhar se a carne estava pronta, antes de começarmos a conversar sobre sua experiência como professora. “Agora vamos à docência”, digo, e ela sai correndo novamente. Foi acudir o irmão com dificuldades em usar o liquidificador. Na volta, me oferece um copo de suco. “É bom que fica

exemplificado *né?*”, me disse, enquanto rimos. E da minha parte, fico a pensar sobre a coincidência dela unir o cozinhar, o cuidar e a Docência, no mesmo momento.

Para uma pessoa que disse ter “fome de [...] fazer a diferença”, que se preocupa em “tentar mudar pelo menos alguma coisa que diminua um pouco essa injustiça, diminuir um pouco o sofrimento”, a Licenciatura foi percebida neste instante como um rumo a seguir:

a gente precisa de algo urgente, a gente precisa ajudar essas pessoas que estão aí, esses meninos tão perdidos, esse povo que está na rua, sabe? Ah, eu queria fazer a diferença nisso aí. Talvez por isso que gosto tanto da educação, porque encontrei um lugar para conseguir fazer isso.

E com um caminho pela frente, que não se pode dizer novo, melhor repaginado, já que a Docência sempre permeou sua vida fosse dando aulas para os primos, ou como possibilidade de trabalho enquanto fazia faculdade, e até mesmo para preencher parte da solidão enquanto criança, com seu quadro verde e os alunos imaginários das brincadeiras de outrora, Diadorim dá os primeiros passos rumo ao mestrado em Educação, incentivada pelos professores do seu curso de Licenciatura.

Depois fui fazer a disciplina isolada [no mestrado], e o primeiro livro que li, *A Mulher do Terceiro Milênio...* ou, sério mesmo. Fiquei umas duas semanas sem falar com ninguém lá em casa, porque fui perceber o quanto que o universo da minha casa era machista, o quanto que fui explorada por tantos anos só por ser mulher, a situação de privilégio que o meu irmão se encontrava, e minha mãe na condição de opressora, como ela reproduziu em mim a opressão que ela viveu. Isso tudo foi muito pesado *pra* mim, assim... foi muito dolorido. [...]. Não sei quem eu seria se tivesse nascido homem, mas te falo assim, teria tido uma vida bem mais fácil porque todas as opressões que sofri, não foi brincadeira. Exigência de ser bem-sucedida, de certo modo, meus pais insistiam nessa questão de estudar. E meu pai dizia algo interessante, que era, “estuda e arruma uma profissão *pra* você não ficar dependendo de homem, porque senão, se ele te largar, você tem de onde tirar seu sustento”. [...]. Então sempre tive isso, que queria ser bem-sucedida profissionalmente, e não entendia o quanto que o fator “ser mulher” me atrapalhava nisso.

E foi pela educação que encontrou a forma de fazer a diferença na sociedade caracterizada por ela como injusta, e também por causa dela elaborou o seu lugar social como mulher, percebendo com maior nitidez os fatores que influenciavam sua vida em diversos aspectos. “Doeu demais, tive que trabalhar muito isso na terapia *pra* conseguir chegar lá [em casa] e olhar pra cara dos dois [pai e mãe] sem ter vontade de esganar eles. [...]. Nada como a Educação”.

A partir daí, conta várias histórias vivenciadas na escola, agora como professora. Da sua convivência com outros professores, como ela percebe a classe profissional dos professores, do seu relacionamento com os alunos, e das angústias e dificuldades vividas por

estes adolescentes. Por fim, a narrativa chegou a um contratempo que ela teve em uma das turmas, com uma aluna e, depois, à homenagem que essa turma fez para ela a fim de pedir desculpas. “Isso foi muito emocionante. Na hora, segurei para não chorar, entendeu? Não vou chorar não senão vou perder a imagem de durona aqui”, disse, entre risadas.

Não me contive em meio ao clima descontraído e perguntei: “Ainda mantém a imagem de durona?”. “Ah não, tem hora que eu choro...”, falando que chorou quando uma das alunas relatou um caso de abuso sexual. “Ela *tava* dentro de sala e começou a chorar e eu chorei junto. E sempre eles me buscam, sempre acolho eles... são muito carentes, são muito sozinhos. É uma coisa que você vê, você sente que você *tá* fazendo a diferença”. Agora é Diadorim quem não consegue conter as lágrimas.

Você vê que está fazendo a diferença no mundo, que o seu trabalho não é um trabalho inócuo para movimentar capital. Acho que essa é a principal diferença. Acho que mesmo se vier leis duríssimas, mesmo se você for dar aula em uma escola particular, mesmo se tudo isso acontecer, se a gente chegar em um estado de vigília, vigília total – coisa que não acredito, mas não sei, não sabemos –, ela ainda assim é uma profissão que você transmite, que você transforma a sociedade. Porque ali, entre você e seus alunos, cria uma relação que você pode induzir eles a raciocinarem sobre temas, autocrítica. Mesmo sem você estar falando diretamente, você pode usar metáforas e analogias (risos). E eles vem com umas ideias que eu falo assim “não tinha pensado nisso, não é que esse menino tem razão?”. Como eles são inteligentes, como que eles são transformadores, e... ah, não sei, sou apaixonada. Você fala assim, “nasci *pra* coisa”.

Após alguns encontros, Diadorim começa a construir outro discurso sobre feminilidade. No primeiro momento, ela associa o feminino à autoridade e opressão, depois, com a resistência aos padrões sociais considerados femininos e, agora, com a sensibilidade, permitindo emocionar-se.

Eu pensava, tinha essa referência, essa coisa de mulher fálica, né? E aí, depois de um tempo para cá, até pelo meu relacionamento com o COMPANHEIRO, que é uma figura masculina que não tem essa toxicidade, aí comecei a resgatar o meu feminino também. Tipo, não precisa sufocar a sensibilidade, não precisa dessa dureza toda, não precisa disso tudo. Tem uma parte feminina, por mais que a sociedade despreze e ignore, ela não tem que ser desprezada, sufocada nem ignorada. A gente tem que ter orgulho disso. Estou numa fase de resgate do feminino, de poder sentir medo de barata, não gosto nem de falar essa palavra, barata, tenho pavor de barata. E quando corro de barata todo mundo fala assim, “nossa, *cê tá* igual uma menininha”, como se eu não fosse uma mulher. Esse padrão de mulher que não tem frescura, que resolve e tal, correr de barata é uma coisa... Mas agora já me sinto à vontade para correr de barata, né? E é uma coisa que tem que ser resgatada até no homem também, questões de sensibilidade, todas essas coisas... Agora estou nesse momento, resgatando a mulher feminina que existe em mim, entendeu?

### 6.3 Tornar-se Mulher e Trabalhadora: Reflexões Transversais Sobre as Trajetórias Profissionais

Devido ao caráter multidisciplinar do estudo de carreira e a indicação de integração das perspectivas do sujeito, da sociedade e da organização (ARTHUR, 2008; BENDASSOLLI, 2009; MOORE; GUNZ; HALL, 2007), o intuito deste item foi refletir sobre a questão de modo dialógico, buscando os atravessamentos entre as experiências recolhidas, à luz da literatura como base para a análise.

De um lado, temos a visão da construção e reprodução social alicerçada na divisão do trabalho (MOREIRA; GUIMARÃES; QUIRINO, 2020), conforme vários autores clássicos como Adam Smith (1996), Émile Durkheim (1999), Karl Marx e Friedrich Engels (2001), e a relação de *enjeu* entre homens e mulheres que gera uma tensão permanente em torno do trabalho e suas divisões (KERGOAT, 2009), atribuindo mais um aspecto à construção de grupos sociais a partir da divisão do trabalho (KERGOAT, 2018).

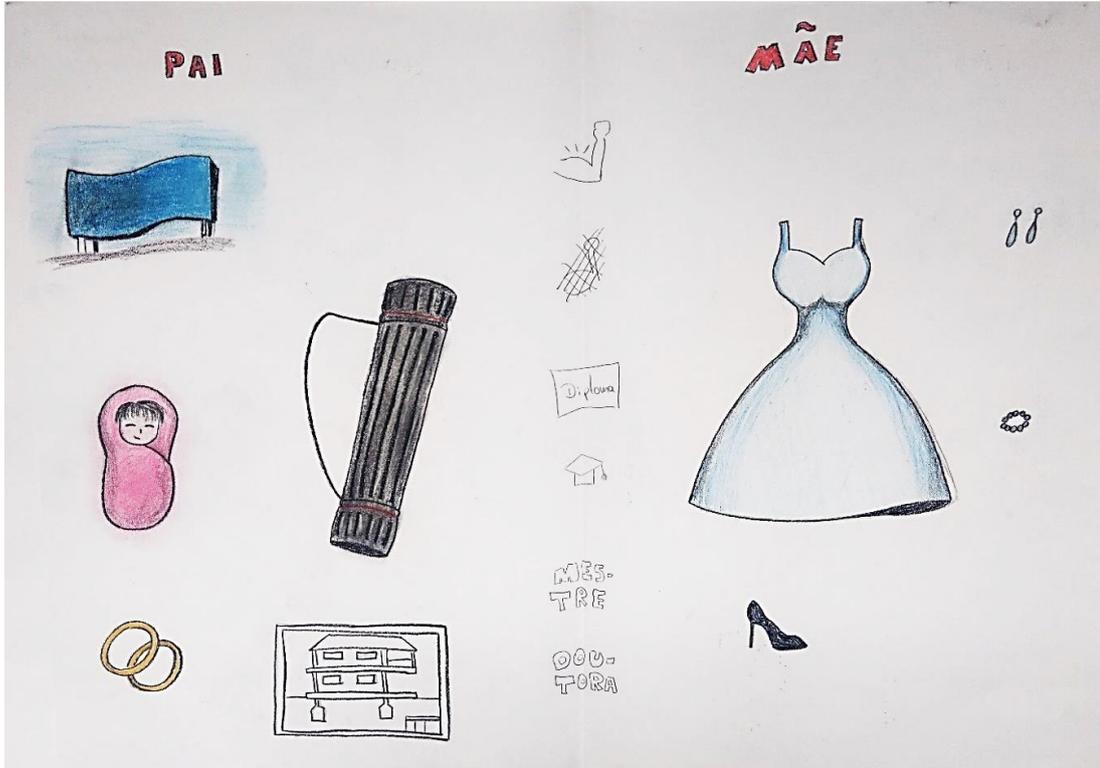
Do outro lado, há um sujeito, no nosso caso, mulher que, apesar de vivenciar no dia a dia experiências atravessadas pela disputa territorial devido ao gênero, também sofre a influência da família, da ancestralidade e de outras interações sociais. A construção da subjetividade dá ao sujeito traços únicos e uma lente individual para olhar a própria história que, por vezes, apresenta atravessamentos da estrutura social (GAULEJAC, 2005, 2014).

Conforme o caminho metodológico adotado, o Projeto Parental (GAULEJAC, 2014) foi especialmente importante para se compreender a dinâmica das entrevistadas e suas interações sociais, para que se fosse possível responder o objetivo dessa pesquisa. Esse subitem foi organizado em três partes: na primeira, são apresentados os desenhos de Alice e suas interpretações; na segunda parte, os desenhos de Diadorim e suas interpretações; e, finalmente, uma terceira parte em que faço uma análise dos intercruzamentos das histórias de Alice e Diadorim, tendo como eixo fundamental o trabalho.

#### a) Projeto Parental de Alice

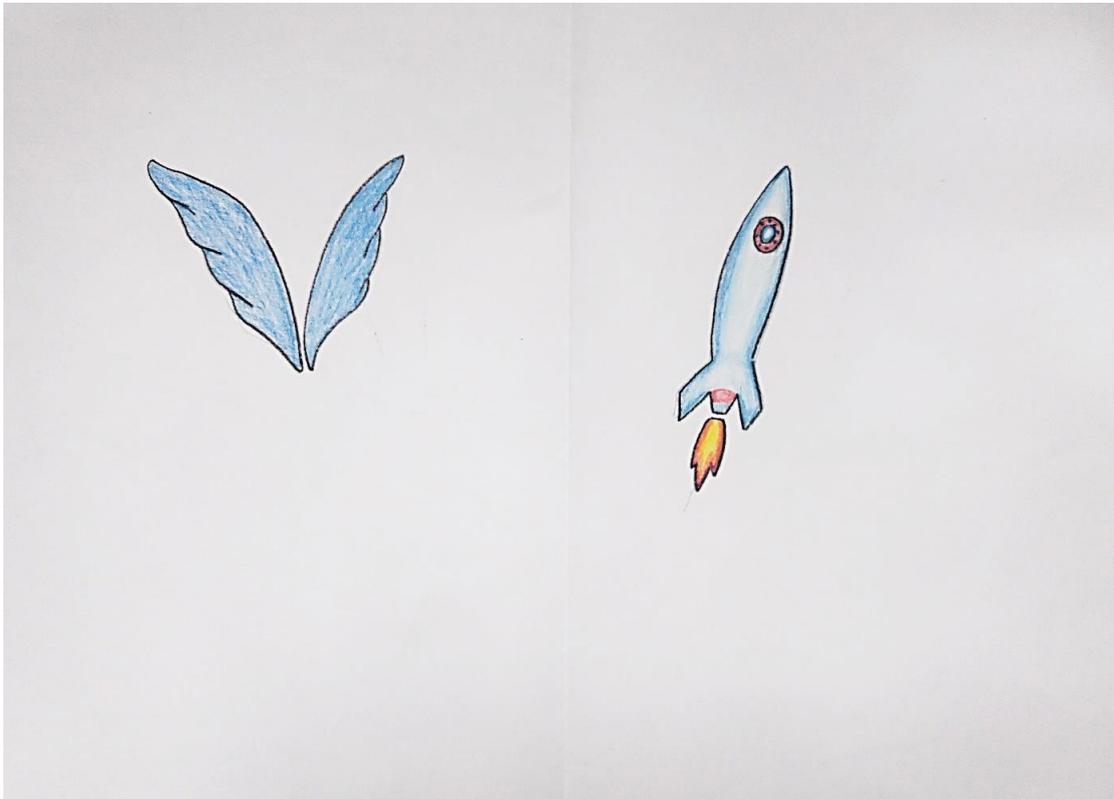
Seguem abaixo os desenhos *O que meus pais queriam que eu fosse?* – figura 9 –, e *O que me tornei* – figura 10 –, de Alice.

**Figura 9** – O que meus pais queriam que eu fosse? Alice



Fonte: Documentos da pesquisa.

**Figura 10** – O que me tornei? Alice



Fonte: Documentos da pesquisa.

O pai de Alice, hoje professor de Matemática, mas antes disso técnico na área de obras, verbalizou, desde cedo, a sua preferência de que as filhas adquirissem uma titulação maior do que a dele como técnico. Ele gostaria que elas cursassem Engenharia Civil ou Arquitetura. No Projeto Parental, figura 9, dos cinco itens desenhados e atribuídos diretamente ao pai, dois tem relação com obras civis – a vista de um prédio e a planta baixa de uma casa –, e um está relacionado com desenhos em geral – um tubo para transportar grandes formatos, como desenhos de Engenharia e Arquitetura em tamanho A3 ou A2.

Na figura 10, Alice traz um par de asas no mesmo lugar do desejo de trabalho que seu pai tinha. Enquanto desenhava, ela falou da sua visão sobre o trabalho como forma de emancipação, sem citar a Engenharia para esse fim. Já o foguete desenhado ao lado, no mesmo lugar do desejo da mãe representado na figura 9, conforme as falas de Alice, está relacionado à força necessária para romper padrões. A explicação que ela deu a essa parte do desenho começou com o foguete como um equipamento de transporte, ligado à Engenharia, e passou para a força que as mulheres têm que ter para viverem, e sobreviverem, às dinâmicas sociais desfavoráveis a elas, que vão desde os padrões sociais até a violência. Percebe-se que a parte atribuída à mãe na figura 9 representa uma vestimenta feminina – vestido, sapato, brinco e pulseira –, um item recorrente nas falas de Alice como território de disputa entre ela e a mãe, e ela e alguns dos homens que a assediaram.

O centro da figura 9 representa, segundo Alice, o que os dois, pai e mãe, desejavam para ela. No alto dois braços musculosos demonstrando uma filha forte. Como o desenho do primeiro braço não ficou a contento, houve uma segunda tentativa e, na falta de borracha como um dos materiais disponíveis, o segundo braço foi riscado. Buscando aproximações na fala dela, a força aparece novamente quando disse que não há opções para a mulher a não ser ter força, a força do foguete na figura 10.

Ainda no centro da figura 9 encontram-se o diploma, o capelo<sup>17</sup> e as palavras *mestre* e *doutora*. Quando questionada sobre o centro do desenho ter sido feito somente à grafite, Alice responde que o entorno do desenho não tinha muita importância, e que o que era realmente importante para ela não precisava de cores, era o mais simples e o que ela conscientemente tomou para si. Tendo em vista a dimensão dada a essa parte do desenho que representa a formação acadêmica, e que o mestrado e o doutorado são vias para a formação de pesquisadores

---

<sup>17</sup> Chapéu que compõe a beca de formatura.

e professores, é uma possibilidade que tornar-se professora foi compreendido por ela como forma de realização do desejo dos pais.

Alice sempre conviveu com a “escola dentro de casa”, conforme suas falas, seja pela presença dos colegas dos pais na época da graduação, ou da própria Alice dando aulas particulares na escolinha construída em casa, ou convivendo com pais professores.

#### b) O Projeto Parental de Diadorim

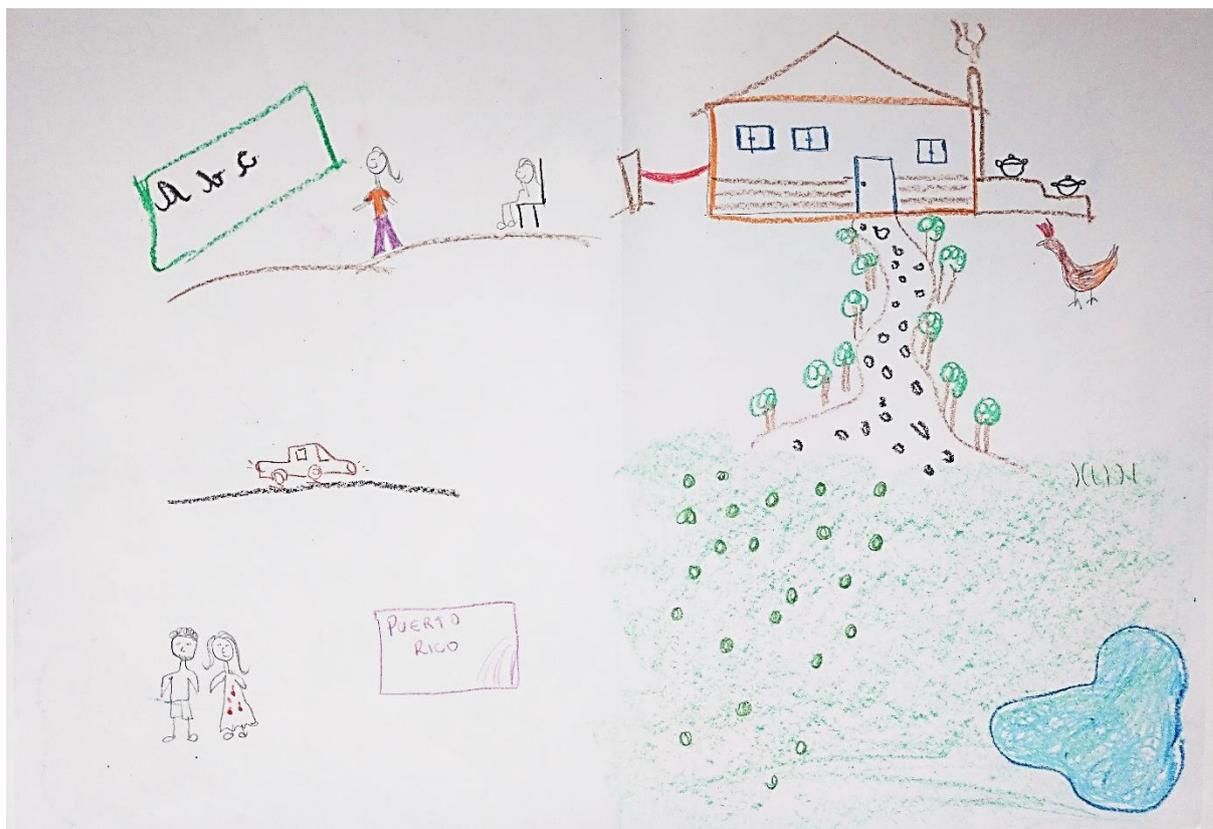
A seguir os desenhos *O que meus pais queriam que eu fosse?* – Figura 11 –, e *O que me tornei* – Figura 12 –, de Diadorim.

**Figura 11** – O que meus pais queriam que eu fosse? Diadorim



Fonte: Documentos da pesquisa.

**Figura 12** – O que me tornei? Diadorim



Fonte: Documentos da pesquisa.

Diadorim representa, do lado esquerdo da figura 11, as ambições profissionais que seus pais tinham para ela. No centro e na parte inferior, tem-se notas de dinheiro e um estetoscópio, que Diadorim explicou ser a vontade de sua mãe de que a filha tivesse muito dinheiro e *status* social e que isso viria com o exercício da Medicina. Entretanto, a mãe também manifestava o desejo de ter filhos nas ditas “profissões de prestígio” (BRUSCHINI, 2007): Medicina, Direito e Engenharias. Diante da dificuldade de entrar no curso de Medicina, ela entendeu que a Engenharia seria algo acessível e que, ao mesmo tempo, deixaria a mãe satisfeita, conforme relatado.

Na figura 12, no mesmo lugar dos anseios da mãe, representados na figura 11, Diadorim desenhou o próprio carro, um casal que faz alusão ao seu atual relacionamento afetivo, e um jogo de tabuleiro que ela joga com o companheiro nas horas de lazer – *Puerto Rico* –, e que se desenvolve em torno de acumulação de capital. O local do desenho com o *status* financeiro e profissional, foi substituído por duas novas conquistas: um carro, necessário no seu dia a dia, conforme sua fala, e também pela parceria que ela estabelece com seu

companheiro. O acúmulo de dinheiro da figura 11 ainda permanece na figura 12, porém simbolizado de forma lúdica pelo jogo de tabuleiro.

Ainda na figura 11, no alto do lado esquerdo, há o desenho de um restaurante que corrobora com a narrativa das entrevistas, mostrando o reconhecimento que o pai dava à sua habilidade culinária. Esse desenho está no mesmo lugar do quadro e da professora da figura 12. Diadorim disse nas entrevistas da sua vontade de abrir um restaurante, mas que não teve “apoio, e nem coragem, e nem independência psicológica *pra* falar assim: vou bancar isso! Não tive essa coragem”. Apesar de considerar que não poderia investir economicamente nesta habilidade enaltecida por seu pai, investiu em outra de suas habilidades também manifestada desde as brincadeiras de infância: a Docência.

Ainda na figura 12, o desenho da professora apresenta um quadro escrito com giz – o presente que ganhou no natal, e que tinha uma representação importante já que a dinâmica faz de conta/brincadeira da sala de aula diminuía o seu sentimento de solidão. Diadorim também se considerou como professora e aluna, sua atual realidade como professora da Educação Básica e aluna do Mestrado.

O quadro traz as letras “A, b e c”, como no início da alfabetização. Na sua explicação, escreveu letras no quadro porque a alfabetização é o pilar da educação. Antes dos seis anos, época que pediu o quadro, Diadorim já tinha contato com a escola. Como chorava para não ficar sozinha quando sua irmã ia estudar, seus pais a matricularam também. Mesmo mais nova, à época com dois anos, as professoras a colocavam na sala junto da irmã, devido ao choro. A irmã estava no pré-primário, local em que se aprendem as primeiras letras. Ela contou que não gostava de ficar com as crianças da sala dela porque “achava os meninos do maternal retardados (risos), não sabiam brincar, só ficavam deitados, chupando bico (risos). E eu queria ficar no *prezinho* porque brincava de massinha, escrevia e tal”, mesmo com dois anos.

### c) Entrelaços

As histórias de Alice e Diadorim apresentam alguns pontos em comum: uma figura parental com ênfase na fase lúdica infantil; o incentivo dos pais pelas carreiras de prestígio; a vivência desde a infância relacionada à Docência; as dificuldades enfrentadas por serem mulheres, inclusive com relação à carreira; e a escolha pelo serviço público.

Passando às brincadeiras da infância, na narrativa de Alice foi o pai foi que apareceu brincando com ela: “meu pai me dava carrinho de brinquedo. [Eu] brincava de boneca, mas brincava de carrinho, de montar cidade com meu pai, montar pista de carrinho, tinha carrinho

de controle remoto”. Argumentou que “brinquedo não tem sexo, brinquedo é brinquedo” para justificar que não era impedida de brincar com qualquer brinquedo, fosse atribuído a meninos ou a meninas. Na sua descrição, a presença do pai foi fundamental na infância durante as brincadeiras.

Já na narrativa de Diadorim, é a mãe quem surge de forma marcante nas brincadeiras da mesma época. Até seus quatro anos de idade, relatou: “Minha mãe com a gente, comigo e com a minha irmã, até quando o IRMÃO nasceu, ela tinha uma postura muito bacana”. Antes do distanciamento da mãe, por causa do nascimento do irmão, Diadorim “vivia grudada à ela o tempo todo”, e conta que a mãe “ia lavar vasilha, eu pegava um banquinho e subia na pia [...], e ela ‘toma, lava essa xicrinha’ (risos)”, e outras pequenas tarefas na brincadeira de “dona de casa”.

A primeira referência à Engenharia na história de Diadorim foi quando a mãe falou sobre a preferência profissional para os filhos e, na impossibilidade de passar no vestibular para Medicina, a Engenharia acabou sendo uma opção de carreira. Apesar da Engenharia não estar nos planos que a mãe traçou para ela, ainda assim, foi vista como uma possibilidade de agradá-la. Do mesmo modo, as lembranças de Alice relacionadas ao desejo do pai de ver as filhas cursando Engenharia aparecem de forma marcante. O pai, técnico na área de construção civil, dizia que queria filhas formadas em Engenharia Civil ou Arquitetura.

Observa-se na representação da Engenharia na vida delas que, apesar de terem ligação com essa profissão desde a infância, por meio dos pais, e de se formarem como engenheiras, o desenho *Quem eu me tornei?*, figuras 10 e 12 do Projeto Parental de ambas, não apresenta referências notórias dessa figura profissional, que fossem explicadas por elas como tal. Só procuraram formas de tentar explicar que a Engenharia estava presente nas figuras 10 e 12 quando questionadas sobre isso.

Ambas demonstraram um vínculo com a Docência desde a infância, uma vez que Alice vivia, “com a escola dentro de casa”, inclusive cuidando das irmãs mais novas enquanto ajudava na escola que seus pais mantinham em casa, e Diadorim optou pelo quadro e giz quando teve a primeira oportunidade de escolha, dando aulas para alunos imaginários e para o irmão mais novo, além de acompanhar a irmã mais velha na escolinha. Esse vínculo permaneceu na adolescência como ofício, já que ministraram aulas particulares para familiares, além de Alice ter ajudado os pais, profissionalmente, nessa tarefa. Na impossibilidade de seguirem a carreira de engenheiras, voltaram-se para escolhas dentro de suas possibilidades e afinidades, deixando de lado conceitos pré-concebidos como a negação de uma carreira na Docência, no caso de Alice, e a escolha por uma profissão sem *status* social, para Diadorim.

Voltando ao Projeto Parental, no desenho *O que me tornei*, figura 10, Alice fala da liberdade representada pelo par de asas, e continua explicando que, hoje, ela se sente livre porque pode fazer o que quer, adquirir o que quer, viajar, tudo associado ao exercício da atividade como professora, que dá a ela condição de se sentir livre. O mesmo desenho, figura 12, de Diadorim, traz a professora no exercício da atividade profissional. Ela se mostrou preocupada em falar detalhadamente, já que estava desenhando com muito carinho, conforme relatou. Ficou evidente a consciência de que ela estava desenhando a si própria – ela fala que “sou eu ensinando e aprendendo” –, enquanto comenta.

Também fizeram colocações sobre as dificuldades profissionais enfrentadas por serem mulheres. Conforme reflexão de Diadorim: “então sempre tive isso, que queria ser bem-sucedida profissionalmente, e não entendia o quanto que o fator ‘ser mulher’ me atrapalhava nisso”, falando da própria trajetória de trabalho desde a infância. Já para Alice a mulher “é explorada pelo patrão e é explorada dentro de casa. Você é explorada duas vezes, ou mais né? (risos). Penso que força a gente tem que ter sempre, isso não é uma opção... a gente não tem opção de ser fraca. A mulher não tem opção de ser fraca”.

Tanto Diadorim quanto Alice trazem experiências importantes relacionadas à construção da socialização feminina, fator importante para embasar as dificuldades que relataram acima. Uma delas, evidente na infância, foi o “coisas de menina”. Diadorim gostava de brinquedos de menina, vestia roupas de menina e realizava trabalhos de menina. Em alguns momentos, ela se compara com a irmã, que preferia brincadeiras e comportamentos ditos masculinos, o que chateava a sua mãe. Ela deixou claro a dicotomia de comportamento entre ela e a irmã: ela performando no esperado pela sociedade para o feminino, que agradava a mãe, e oposto ao comportamento da irmã, que desagradava a mãe. Já Alice expos que ficava de cabelos presos, vestia vestidos e se sentava de pernas cruzadas, conforme sua mãe orientava ser o adequado para meninas e o quanto isso a chateava já que queria brincar de correr, como seus primos.

A opressão foi um fator de mudança comportamental observada nas duas histórias. Na adolescência, as duas passaram a questionar o discurso social do que é apropriado à mulher, tanto na forma física como no comportamento. Elas expuseram que não se percebiam dentro do padrão de beleza valorizado pela sociedade, nem tinham afinidade com os gostos das colegas, passando a conviver mais com homens. Por isso, Diadorim optou por se comportar de forma parecida com os colegas, como uma forma de libertar-se da opressão que ela sofria, marcada pela submissão da mãe ao pai até o nascimento do irmão mais novo. Apesar de Alice não apresentar o mesmo comportamento, passou a preocupar-se com o que vestia por causa da

opressão masculina relatada na escola de forma incisiva e também em outros espaços de interação social.

O curso de Engenharia também apresentou desafios inerentes à opressão quanto ao gênero, que novamente influenciou o comportamento. Diadorim revelou os entraves que necessitaram, segundo suas palavras, de uma postura masculinizada para assegurar seus direitos. Já para Alice, os desafios foram desde a necessidade de masculinização do seu comportamento ao acúmulo de tarefas acadêmicas feitas com excelência, para ser aceita como igual pelos colegas homens, até a mudança de unidade escolar devido, em parte, ao assédio moral e sexual que sofreu.

Alice e Diadorim falam das dificuldades de serem mulheres na Engenharia, e da crise econômica como motivos para o desemprego. Elas procuraram oportunidades de emprego como engenheiras, sem sucesso. Inclusive não somente elas, mas também os colegas de escola vivenciaram, em algum grau, essa mesma dificuldade.

Na visão delas, as empresas preferem homens para assumir os postos de trabalho como engenheiros. Alice detalha os anúncios para vagas de Engenharia com preferência por homens. “A gente pega vaga, às vezes, que vem explicitamente escrito ‘para homens’. Não vi só uma, mas várias vezes”. E mesmo quando é proibido a especificação de gênero, “você entra, puxa a página da empresa, e tem na especificação. É escondido. Ou então põe ‘preferencialmente homem’, e você já entende o recado. Eles só vão contratar uma mulher se não tiver opção, é isso que tá escrito”. Da mesma forma que Alice, para Diadorim: “é uma observação minha, mas acho que tem uma predileção na indústria por rapazes, jovens, numa certa faixa etária, e eu não estava nem numa coisa, nem na outra. Já não estava nem na faixa etária, nem no sexo pretendido pela indústria”.

Diadorim fala da crise econômica: “Quando entrei na faculdade estava no auge do governo do PT, aí era aquela coisa, ‘faça Engenharia que você já está empregada’, ‘o Brasil está precisando de engenheiros’”. Realidade diferente da encontrada em 2015, quando começaram a procurar emprego e perceberam uma restrição à contratação de profissionais, devido à recessão econômica.

Com relação ao serviço público, para ambas o cargo de professora concursada representa ter renda, estabilidade, não se submeterem às regras de emprego do mercado e uma oportunidade de agirem ativamente em prol de uma mudança social.

Diadorim demonstrou preocupação em resolver as necessidades básicas, “vou tirar esse certificado de licenciatura, vou fazer o concurso, [...] passando nesse concurso *tô* bem na fita, porque posso seguir estudando, salário pra ter o que comer, a preocupação é ter o que

comer (risos)”. Alice também vê o horizonte a longo prazo, “ “[As pessoas dizem] mas não é valorizado...’. *Foda-se!* É *pra* vida inteira. E quando eu aposentar, vai cair na minha conta. Vou aposentar”. Elas afirmaram o sentimento de liberdade proporcionado pela autonomia financeira e a estabilidade no emprego.

A crítica ao atual sistema de trabalho nas empresas de Engenharia esteve presente em suas narrativas, como um dos fatores da opção pelo serviço público. Enquanto Diadorim explica que abriu mão de uma entrevista para uma vaga de engenheira “porque eu tinha medo de trabalhar na indústria e ficar capturada, meu pensamento já estava comunista anticapitalista, e não queria trabalhar o dia inteiro desse jeito”, Alice dá vários exemplos de profissionais que vivem para trabalhar, algo que ela observa em alguns engenheiros que conhece, e que ela quer trabalhar para viver, tendo uma vida sem luxos, mas com condição financeira e também tempo para dedicar a outras áreas da vida, não só ao trabalho.

Além da estabilidade, as duas demonstraram a vontade de dar um retorno para a sociedade como fator relevante para buscar a habilitação em Licenciatura. Para Alice, “a profissão de professor é um retorno que posso dar de tudo aquilo que recebi. Lembro que um menino falou assim, ‘professora, você faz caridade?’, e falei que recebo pra dar aula, mas é um retorno que dou pra sociedade daquilo que ela investiu em mim”. Segundo Diadorim, “a gente precisa de algo urgente, a gente precisa ajudar essas pessoas que estão aí, esses meninos tão perdidos, esse povo que está na rua, sabe? Ah, eu queria fazer a diferença nisso aí. Talvez por isso que gosto tanto da educação, porque encontrei um lugar para conseguir fazer isso”. Assim, tiveram a oportunidade de ingressar na rede estadual de ensino, como o fizeram, sendo hoje concursadas aguardando a nomeação efetiva e trabalhando como professoras designadas.

Para quem, como disse Diadorim, tem “fome de [...] fazer a diferença”, [e] que se preocupa em “tentar mudar pelo menos alguma coisa que diminua um pouco essa injustiça, diminuir um pouco o sofrimento”, ser professora é fazer algo a mais do que a maioria, na sua visão. Conforme Alice, “quando o cara é professor, olho pra ele e falo ‘esse cara é *foda, véio*’, [porque] ele se disponibilizou a vir aqui e me ensinar, não só pra mim, mas pra uma turma inteira”.

## 7 REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA

Nessa pesquisa, buscou-se compreender como se deu a construção da trajetória laboral de mulheres engenheiras que fizeram a transição de carreira para a docência. Para tanto foram recolhidas as histórias de vida de duas engenheiras, egressas do PEFPD, que fizeram essa transição e que, hoje, são professoras da Educação Básica, trabalhando na rede estadual de ensino de Minas Gerais. A transcrição das histórias destacou a construção social do feminino e os entrelaçamentos das dimensões subjetiva e social na trajetória das carreiras.

Na dimensão subjetiva, a História de Vida auxiliou na compreensão do caminho de cada uma, desde a infância até a atualidade. Já a dimensão social foi trazida por intermédio da construção da feminilidade, embasada nas Relações Sociais de Sexo e Divisão Sexual do Trabalho. A Sociologia Clínica foi a teoria de base para o entrelaçamento das dimensões citadas, entendendo o *sujeito* inscrito no meio *sócio histórico*.

A metodologia da História de Vida, com o recorte laboral, deu o suporte necessário para o recolhimento, organização e análise das histórias, com o aporte do Projeto Parental, da Análise das Trajetórias Sociais, das Entrevistas com Mediação e do Mapa Pessoal. Essa triangulação de métodos propiciou uma expansão do acesso a dados que enriqueceram e aprofundaram o processo.

Vale ressaltar que esta pesquisa não teve o objetivo de trabalhar com um modelo de carreira, mas compreender como se deu a construção da trajetória da carreira das entrevistadas. O enlace dos referenciais teóricos trouxe pontos de vista diferentes e possibilitou a análise do cruzamento de vários aspectos que influenciaram este fenômeno, e a utilização teórico metodológica da História de Vida ampliou a possibilidade da observação das forças familiares, eventos marcantes, e as características sociais e históricas que influenciaram esse processo.

A análise por meio de dois eixos, psicológico e social, trouxe a reflexão sobre a palavra *escolha*, dentro da história de vida. No campo profissional, se, antigamente, as pessoas escolhiam permanecer por anos nas empresas, construindo uma carreira na organização, a alta rotatividade atual trouxe um novo discurso. O que antes era *faça o seu caminho na empresa*, levando em consideração as ocupações e/ou planos de carreira de cada organização, tornou-se *faça as suas escolhas de carreira dentro do mercado*.

Então, o que seria essa *escolha* no âmbito profissional? As possibilidades de escolha são amplas, mas conforme observado nessa investigação, a opção das entrevistadas foi fortemente influenciada pelas suas histórias familiares e pelos contextos sociais, de modo a voltarem seus olhares para o que lhes fazia sentido, conforme as experiências vivenciadas desde

a infância. A convivência familiar e as questões sociais e econômicas em torno da questão de gênero foram fatores expressivos no que se trata do percurso profissional.

Conforme o Projeto Parental apresentado, as entrevistadas interpretaram que o desejo de seus pais sobre a construção de carreira seria que seguissem profissões de prestígio. Portanto, se tornarem engenheiras seria, de certa forma, uma tentativa de conciliação entre o Projeto Parental e o desejo delas de atender as expectativas dos pais.

Sobre a Docência, as entrevistadas trouxeram pistas dessa construção desde a infância e, dentre as primeiras lembranças, estavam as brincadeiras, e posteriormente as aulas, que aconteceram no ambiente doméstico. Mesmo com essas vivências, Alice, a princípio, não queria ter a mesma carreira dos pais, e Diadorim enfatizou que não tinha como primeira opção uma profissão sem o *status* social almejado pela mãe. Além da vivência doméstica com as aulas, uma outra experiência foi o cuidado com os irmãos e com a casa, o “*care*”.

Conforme anteriormente mencionado, socialmente as professoras são associadas ao *care*, inclusive ele é visto como uma habilidade feminina que as qualifica para essa prática profissional, muitas vezes tido como um *dom natural*. Aqui observamos que isso é uma naturalização do que se pressupõe como competência das meninas e das mulheres.

O que podemos inferir contextualmente é que, mesmo que as mulheres sejam socializadas considerando determinadas características femininas, isso não determina que elas tenham desejo, ou aptidão para exercer profissões que assumam esse tipo de estereótipo de gênero. Nas histórias coletadas foi possível perceber que as entrevistadas constroem parte das suas infâncias tendo o cuidado com casa, com os irmãos e o lecionar como práticas no ambiente familiar, e a partir desses elementos apontados pelas próprias entrevistadas é que elas dão o significado para compreender o forte laço emocional que ambas demonstram com o *ser professora*.

Passando às adversidades no exercício da Engenharia, é necessário começar pelas dificuldades que enfrentaram durante a faculdade, conforme elas revelaram, que foram desde o machismo, passando à mudança de comportamento para se sentirem aceitas por seus pares, chegando até ao assédio moral e sexual. Ainda conforme os relatos, para elas, distanciar-se do estereótipo associado ao feminino e aproximar-se do masculino, junto com o acúmulo de tarefas, faria com que fossem respeitadas em comparação às demais mulheres.

A literatura aponta vários fatores que desencorajam as mulheres em relação ao curso de Engenharia. No recorte dessa pesquisa, observou-se que as relações sociais estabelecidas na escola foram fatores que dificultaram a permanência delas durante a formação. Esse período acadêmico exigiu, segundo elas, um esforço maior do que o dos colegas para se que se sentissem

tratadas com igualdade. Aqui, nossas entrevistadas manifestaram que concluíram o curso, porém, com um grau de dificuldade maior quando comparado aos homens que não precisavam comprovar a competência todo o tempo, como elas.

A diferenciação devido ao gênero continuou sendo percebida durante a tentativa de inserção no mercado. Ainda conforme os relatos, a observação das vagas direcionadas para homens, dos processos seletivos tendenciosos e de colegas homens tendo mais oportunidades como engenheiros fez com que elas refletissem sobre a imbricação de gênero e trabalho. Até então, elas justificavam para elas mesmas que esse *gap* estava na falta de oportunidade devido à crise econômica, contudo, a partir de suas próprias vivências, compreenderam a preferência do mercado por homens, e que quanto menor o número de vagas, mais a mulher é excluída dessa área.

O que se vê hoje sobre a situação da mulher no mercado de trabalho, mais especificamente na Engenharia, é que a ampliação do acesso a essa área parece não ter sido acompanhada pela aceitação do direito das delas a esse espaço. Mesmo tendo avanços ao longo do tempo, é importante enfatizar o papel da mulher na luta para se romper barreiras dentro de uma sociedade baseada no modelo patriarcal. Isso mostra o quanto é relevante continuar questionando, investigando e apresentando pesquisas que revelam a situação de grupos marginalizados, sejam quais forem.

A opção por apresentar as histórias de vida fazendo um recorte da construção da feminilidade demonstrou o quanto é desafiante, para o sujeito, lidar com um conjunto de discursos e práticas que afetam a sua atuação devido ao seu gênero. As entrevistadas falaram em vários momentos o quanto é difícil ser mulher, seja por meio das entrevistas e na linha da feminilidade da Análise das Trajetórias Sociais. Essa percepção veio associada ao entendimento de que as mulheres, de modo geral, têm menos oportunidades do que os homens. Isso foi relatado nas narrativas e demonstrou, nessa pesquisa, o quanto é difícil para as entrevistadas sustentar o ser dócil, estar no dito padrão de beleza, cuidar da casa, cuidar dos mais vulneráveis – entende-se crianças mais velhas cuidando de crianças mais novas –, e ainda ser bem-sucedida na vida, que seria: estudar, ter uma profissão de prestígio, casar e ter filhos.

Apesar de descrever o *peso* que socialização feminina exerce sobre as mulheres, e de reconhecer que é um fator incide sobre a trajetória profissional, esta investigação demonstrou que a construção da carreira é fortemente influenciada por três grandes fatores: 1) as escolhas subjetivas dessas mulheres; 2) o histórico familiar/social a que o sujeito está submetido; 3) o contexto político e socioeconômico ao qual essas mulheres estão submetidas. Portanto, a construção da carreira de um sujeito não pode ser reduzida apenas a suas possibilidades

profissionais, e necessita ser observada em um contexto mais amplo em que uma diversidade de fatores que precisam ser conjugados.

Este trabalho teve como intuito contribuir para a linha II do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, *Processos Formativos em Educação Tecnológica*, trazendo de forma inovadora para o programa a utilização da metodologia História de Vida. Como limitações da pesquisa elencamos alguns desafios vivenciados como: assumir teorias novas para a pesquisadora, e trabalhar a análise à luz dessas teorias; compreender em um curto espaço de tempo a metodologia de História de Vida; a transcrição e organização de um grande volume de dados gerados tanto nas entrevistas como nas dinâmicas para recolhimento das histórias; e o tempo, visto que o mestrado em si já disponibiliza um tempo curto para o desenvolvimento da pesquisa, aumentando ainda mais o desafio de trabalhar com a História de Vida.

Compreendem-se que a construção do conhecimento se dá a partir de trabalhos anteriores que deixaram possibilidades em aberto para se avançar nas discussões. Da mesma forma que cada pesquisa não encerra o debate acerca do tema, a partir da investigação aqui apresentada, propõe-se como futuros temas de pesquisa: a transição profissional de mulheres em outras categorias profissionais, inclusive na área operacional e sem formação no Ensino Superior; e a transição profissional de homens, com a imbricação entre a formação da masculinidade e do trabalhador. Sugere-se também outras possibilidades teóricas para abarcar eixos que não foram privilegiados neste estudo, como a formação do sujeito por meio de teorias como a Psicanálise.

Assim como a apresentação das histórias de vida foi iniciada com obras literárias, como proposto pelas entrevistadas para representá-las, encerram-se as reflexões trazendo novamente a Literatura, entendendo que a arte não limita, mas amplia a percepção de cada um.

Ficou ali sentada, os olhos fechados, e quase acreditou estar no País das Maravilhas, embora soubesse que bastaria abri-los e tudo se transformaria em insípida realidade... a relva só farfalharia ao vento, e as águas da lagoa só se encrespavam ao ondular dos juncos... as xícaras de chá tilintantes se transformariam no tinir dos sinos das ovelhas, e os gritos agudos da Rainha na voz do pastorzinho... e os espirros do bebê, o guincho do Grifo, e todos os outros barulhos esquisitos se converteriam (ela sabia) no alarido do movimentado terreiro da fazenda [...].

Por fim, imaginou como seria essa mesma irmãzinha quando, no futuro, fosse uma mulher adulta; e como conservaria, em seus anos maduros, o coração simples e amoroso de sua infância; e como iria reunir outras criancinhas à sua volta e tornar os olhos delas brilhantes e impacientes com muitas histórias estranhas, talvez até com o sonho do País das Maravilhas de tanto tempo atrás; e como iria sofrer com todas as mágoas simples dessas crianças, e encontrar prazer em todas as alegrias simples delas, lembrando sua própria vida de criança [irmã de Alice, refletindo sobre a história que Alice lhe contou]. (CARROLL, 2009, p. 148-149)

E me cerro, aqui, mire e veja. Isto não é o de um relatar passagens de sua vida, em toda admiração. Conto o que fui e vi, no levantar do dia. Auroras. Cerro. O senhor vê. contei tudo. Agora estou aqui, quase barranqueiro. Para a velhice vou, com ordem e trabalho. Sei de mim? Cumpro. O Rio de São Francisco – que de tão grande se comparece – parece é um pau grosso, em pé, enorme... Amável o senhor me ouviu, minha ideia confirmou: que o Diabo não existe. Pois não? O senhor é um homem soberano, circunspecto. Amigos somos. Nonada. O diabo não há! É o que eu digo, se for... Existe é homem humano. Travessia (ROSA, 1994, p. 874-875).

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. O que documenta a história oral? Possibilidades para além da construção do passado. **II Seminário de História Oral**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6767>. Acesso em: 06 abr. 2019.

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Prefácio – Apresentando Spivak. *In*: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é Feminismo?** São Paulo: Brasiliense, 1991.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARANHA, Maria Lucia Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

ARAÚJO, Clara. Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero. *In*: **Crítica Marxista**. São Paulo: Boitempo, n. 11, 2000. p. 63-70.

ARTHUR, Michael B. Examining contemporary careers: A call for interdisciplinary inquiry. **Human Relations**, v. 61, n. 2, p. 163-186, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0018726707087783>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BARROS, Vanessa Andrade; TARABAL, Fernanda. Considerações sobre a pesquisa em história de vida. *In*: SOUZA, Eloisio Moulin. (org.). **Metodologias e análises qualitativas em pesquisa organizacional**. Vitória: EDUFES, 2014. *E-book*. p. 41-64.

BAZZO, Walter Antônio. PEREIRA; Luiz Teixeira do Vale. **Introdução à Engenharia**: conceitos, ferramentas e comportamentos. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

BENDASSOLLI, Pedro F. Recomposição da relação sujeito-trabalho nos modelos emergentes de carreira. **RAE Revista de Administração de Empresas**, v. 49, n. 4, p. 387-400, 2009. Disponível em: <https://www.fgv.br/rae/artigos/revista-rae-vol-49-num-4-ano-2009-nid-43589>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 7929, 6 abr. 1939. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm). Acesso em: 26 dez. 2018.

BRASIL. Lei do Império de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil**: Brasília, DF, v. 1, pt. 1, p. 71, 1827. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 26 dez. 2018.

BRUSCHINI, Cristina. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 537-572, 2007. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/340>. Acesso em: 26 dez. 2018.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 64, p. 4-13, 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1179>. Acesso em: 26 dez. 2018.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. Trabalho, educação e rendimentos das mulheres no Brasil em anos recentes. *In*: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana. (org.). **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Editora Senac, 2007. p. 43-88.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CAMPAGNOLI, Adriana de Fátima Pilatti Ferreira; COSTA, Araci Carmen; FIGUEIREDO, Alcio Manoel de Sousa; KOVALESKI, Nadia Veronique Jourda. A mulher, seu espaço e sua missão na sociedade: análise crítica das diferenças entre os sexos. **Emancipação**, v. 3, n. 1, p. 127-153, 2003. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4021466>. Acesso em: 26 dez. 2018.

CARRETEIRO, Teresa Cristina. História de vida laboral e aposentadoria: uma metodologia em discussão. **Psicologia em Revista**, v. 23, n. 1, p. 430-441, dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/16702>. Acesso em: 16 abr. 2019.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no país das Maravilhas e Através do espelho e o que Alice encontrou por lá**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, p. 77-84, mai./ago. 1996. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE02/RBDE02\\_08\\_MARILIA\\_PINTO\\_DE\\_CARVALHO.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE02/RBDE02_08_MARILIA_PINTO_DE_CARVALHO.pdf). Acesso em: 01 out. 2017.

CASTRO, Fernando José Gastal. **Burnout, projeto de ser e paradoxo organizacional**. 2010. 392f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CHAUÍ, Marilene. Sobre o direito à preguiça. *In*: NOVAES, Adauto. (org.). **Mutações: Elogio à preguiça**. São Paulo: Edições SESC SP, 2015. p. 77-105

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014.

COLLIN, Françoise. Diferença dos sexos (teoria da). *In*: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène. SENOTIER, Danièle. (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 59-66.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-69922016000100099&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-69922016000100099&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 26 dez. 2018.

COMBES, Danièle; HAICAULT, Monique. Produção e reprodução. Relações sociais de sexo e de classe. *In*: KARTCHEVSKY-BULPORT, Andrée *et al.* **O sexo do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELPHY, Christine. Patriarcado (teorias do). *In*: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle. (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 173-178.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. (org.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2006. p. 15-43.

DOLTON, Peter; MARCENARO, Oscar; DE VRIES, Robert; SHE, Po-Wen. **Global teacher status index 2018**. Londres: Varkey Foundation, 2018. Disponível em: <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/policy-research/global-teacher-status-index-2018>. Acesso em: 26 dez. 2018.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, v. 20, n. 24, p. 213-225, dez. 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216>. Acesso em: 26 dez. 2018.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ENGENHARIADATA. **Formação e mercado de trabalho em engenharia no Brasil**. São Paulo: Observatório da Inovação e Competitividade da Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <http://engenhariadata.oic.nap.usp.br/>. Acesso em: 26 dez. 2018.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; CAMPOS, Claudinei José Gomes; TURATO, Egberto Ribeiro. Coleta de dados na pesquisa clínico-qualitativa: uso de entrevistas não dirigidas de questões abertas por profissionais da saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 14, n. 5, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/2814/281421864025/>. Acesso em: 26 dez. 2018.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Trabalho doméstico, serviços domésticos. *In*: FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam. (org.). **O trabalho das mulheres: Tendências contraditórias**. São Paulo: SOF, 1999.

GAULEJAC, Vincent de. **A neurose de classe**: trajetória social e conflitos de identidade. São Paulo: Via Lettera, 2014.

GAULEJAC, Vincent de. Historia de Vida – Entre a sociologia clínica y psicoanálisis. *In*: GAULEJAC, Vincent de; MARQUEZ, Suzana Rodriguez; RUIZ, Elvia Taracena. **Historia de vida – Psicoanálisis y Sociologia Clínica**. México: Universidad Autónoma de Querétaro, EdicionesUAQ, 2005.

GAULEJAC, Vincent de. Historias de vida y sociología clínica. **Revista Temas Sociales**, v. 23, jun. 1999. Disponível em: [www.sitiosur.cl/publicaciones/Temas\\_Sociales/TemasSociales023.pdf](http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Temas_Sociales/TemasSociales023.pdf). Acesso em: 01 fev. 2020.

GAULEJAC, Vincent de. O âmago da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito. **Cronos**, v. 5-6, n. 1-2, p. 59-77, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3233>. Acesso em: 01 fev. 2020.

GAULEJAC, Vincent de. Psicossociologia e sociologia Clínica. *In*: ARAÚJO, José Newton Garcia; CARRETEIRO, Teresa Cristina. (org.). **Cenários sociais e abordagem clínica**. São Paulo: Escuta. Belo Horizonte: FUMEC, 2001. p. 35-48.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Gestão.org**, v. 3, n. 2, p. 80-89, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaoorg/article/view/21573>. Acesso em: 26 dez. 2018.

GONZALEZ REY, Fernando. O compromisso ontológico na pesquisa qualitativa. *In*: GONZALEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Thompson Learning: São Paulo, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, Ludmila de Vasconcelos Machado. **Entre o céu e o inferno**: confissões de executivos no topo da carreira profissional. 2014. 212 f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9LSPU2>. Acesso em: 26 dez. 2018.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 26 dez. 2018.

HIRATA, Helena. Flexibilidade, trabalho e gênero. *In*: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana. (org.). **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Editora Senac, 2007. p. 89-108.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014. Disponível em: <http://www.journals.usp.br/ts/article/view/84979>. Acesso em: 26 dez. 2018.

HIRATA, Helena. Gênero, patriarcado, trabalho e classe. **Trabalho Necessário**, v. 16 n. 29, p. 14-27, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4552>. Acesso em: 26 dez. 2018.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002.

HIRATA, Helena. Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho. **Tecnologia e Sociedade**, v. 6, n. 11, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2557>. Acesso em: 26 dez. 2018.

HIRATA, Helena. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho.

**Revista Educação & Tecnologia**, n. 6, p. 144-156, 2003. Disponível em:

<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1081>. Acesso em: 26 dez. 2018.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho.

**Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/344>. Acesso em: 26 dez. 2018.

HIRATA, Helena; ZARAFIAN, Philippe. Trabalho (conceito de). *In*: HIRATA, Helena;

LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle. (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 251-256.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de gênero -**

Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2018a. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 26 dez. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por**

**amostra de domicílios 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, jan./mar., 2018b. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=20636&t=o-que-e>. Acesso em: 26 dez. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores**

**sociais 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018c. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/genero/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 26 dez. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO

TEIXEIRA. **Nota técnica n. 10/2017/CGCQTI/DEED - A remuneração média dos docentes em exercício na educação básica: pareamento das bases de dados do Censo da Educação Básica e da RAIS**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em:

[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/metodologia-inedita-do-inep-abre-debate-sobre-remuneracao-media-de-professor-da-educacao-basica/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/metodologia-inedita-do-inep-abre-debate-sobre-remuneracao-media-de-professor-da-educacao-basica/21206). Acesso em: 26 dez. 2018.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. **World employment and social outlook:**

Trends 2018. Geneva: ILO, 2018a. Disponível em:

[https://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2018/WCMS\\_615594/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2018/WCMS_615594/lang--en/index.htm). Acesso em: 26 dez. 2018.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. **World employment and social Outlook: Trends 2018 Data Finder**. Geneva: ILO, 2018b. Disponível em: <http://www.ilo.org/wesodata>. Acesso em: 26 dez. 2018.

KAUFMANN Jean-Claude. **La trame conjugale** - analyse du couple par son linge, Paris: Éditions Nathan, 1992.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sócias de sexo. *In*: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle. (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 67-75.

KERGOAT, Danièle. Em defesa de uma sociologia das relações sociais. Da análise crítica das categorias dominantes à elaboração de uma nova conceituação. *In*: KARTCHEVSKY-BULPORT, Andrée *et al.* **O sexo do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

KERGOAT, Danièle. **Lutar, dizem elas...** Recife: SOS Corpo, 2018.

KERGOAT, Danièle. O cuidado e a imbricação das relações sociais. *In*: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. (org.). **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 17-26.

KERGOAT, Danièle. Ouvriers = ouvrières? Propositions pour une articulation théorique de deux variables: sexe et classe sociale. **Critiques de l'Économie Politique**, n. 5, p. 65-97, out./dez. 1978.

LÉVY, André. **Ciências clínicas e organizações sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Estudos Feministas**, v. 21, n. 3, p. 883-903, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000300007>. Acesso em: 26 dez. 2018.

LIMA FILHO, Domingos Leite; QUELUZ, Gilson Leandro. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Educação & Tecnologia**, [S.l.], v. 10, n. 1, fev. 2011. ISSN 2317-7756. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/71>. Acesso em: 26 dez. 2018.

LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheira & gerente: desafios enfrentados por mulheres em posições de comando na área tecnológica. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 3, p. 63-86, 2006a. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2485>. Acesso em: 26 dez. 2018.

LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheiras brasileiras: inserção e limites de gênero no campo profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 173-202, abr. 2006b. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/415>. Acesso em: 26 dez. 2018.

LOMBARDI, Maria Rosa. Formação e docência em Engenharia na ótica do gênero: um balanço de estudos recentes e dos sentidos da feminização. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina. (org.). **Trabalhadoras – Análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Abaré, 2013. *E-book*. p. 31-65. Disponível em:

[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31211/1/LIVRO\\_TrabalhadorasAnaliseFeminizacao.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31211/1/LIVRO_TrabalhadorasAnaliseFeminizacao.pdf). Acesso em 26 dez. 2018.

LOMBARDI, Maria Rosa; GONZALEZ, Débora de Fina. Engenharia e gênero: as mutações do último decênio no Brasil. *In*: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. (org.). **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 171-180.

LÖWY, Ilana. Ciências e gênero. *In*: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle. (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 40-44.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

MARRE, Jacques Léon. História de Vida e Método Biográfico. **Cadernos de Sociologia**, v. 3, n. 3, jan./jul., p. 89-141, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

MATHIEU, Nicole-Claude. Sexo e gênero. *In*: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle. (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 222-231.

MIRANDA, Adílio Renê Almeida; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; MAFRA, Flavia Luciane Naves; Contribuições do Método História de Vida para estudos sobre identidade: O exemplo do estudo sobre professoras. Gerentes. **Revista de Ciências da Administração**, v. 16, n. 40, p. 59-74, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2014v16n40p59>. Acesso em: 15 abr. 2019.

MOLINIER, Pascale. O ódio e o amor, caixa preta do feminismo? Uma crítica da ética do devotamento. **Psicologia em Revista**, v. 10, n. 16, p. 227-242, out. 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/210>. Acesso em: 26 dez. 2018.

MOORE, Celia; GUNZ, Hugh; HALL, Douglas T. Tracing the historical roots of career theory in management and organization studies. *In*: GUNZ, Hugh; PEIPERL, Maury. (org.). **Handbook of career studies**. London: Sage, 2007. p. 13-38.

MOREIRA, Lucimara; GUIMARÃES, Ludmila de Vasconcelos Machado; QUIRINO, Raquel. A relevância da categoria gênero e das relações sociais de sexo nas discussões sobre a organização e divisão do trabalho. **Trabalho & Educação**, v. 29, n. 1, p. 155-169, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/12168>. Acesso em: 28 jun. 2020

MURARO, Rose Marie. **A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

NUNES, Christiane Girard Ferreira; SILVA, Pedro Henrique Isaac. A sociologia clínica no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 12, 2018. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/356>. Acesso em: 19 fev. 2020.

OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, v. 5 n. 1, p. 68-77, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1667>. Acesso em: 26 dez. 2018

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Elogio da diferença**: o feminino emergente. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

PERROT, Michelle. História (sexuação da). In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle. (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 111-116.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>. Acesso em: 08 mar. 2020.

PINTO, Bruna de Oliveira Santos; CARRETEIRO, Teresa Cristina Othenio Cordeiro; RODRIGUEZ, Luciana da Silva. Trabalhando no "entre": A História de Vida Laboral como método de pesquisa em psicossociologia. **Farol-Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v. 2, n. 5, p. 976-1022, 2015. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/farol/article/view/3129>. Acesso em: 06 abr. 2019.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/31624>. Acesso em: 26 dez. 2018.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941>. Acesso em: 06 abr. 2019.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do indizível ao dizível. **Ciência e Cultura**, v. 39, n.3, p. 272-286, mar. 1987.

QUIRINO, Raquel. Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero, e relações sociais de sexo: aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista. **Trabalho e Educação**, v. 24, n. 2, p. 229-246, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7830>. Acesso em: 26 dez. 2018.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. São Paulo: Editora Record, 1990.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam. (org.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1998. p. 21-42

RIAL, Carmen; LAGO, Mara Coelho de Souza; GROSSI, Miriam Pillar. Relações Sociais de Sexo e Relações de Gênero: entrevista com Michèle Ferrand. **Revista Estudos Feministas**, v.13, n.3, set./dez. 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000300013>. Acesso em: 26 dez. 2018.

ROESLER, Vera Regina. **Posso me aposentar “de verdade”**. E agora? Contradições e ambivalências vividas no processo de aposentadoria de bancários. 2012. 255f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100800>. Acesso em: 25 fev. 2020.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 1994.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovanni. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovanni. **Do artesanal ao industrial: a exploração da mulher**. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovanni. Força de trabalho feminina no Brasil: no interior das cifras. **Perspectivas**, v. 8, p. 95-141, 1985. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/108258>. Acesso em: 26 dez. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovanni. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/202758>. Acesso em: 26 dez. 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 26 dez. 2018.

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 23-57.

SILVA, Aline Pacheco; BARROS, Carlyne Reis; NOGUEIRA, Maria Luiza; BARROS, Vanessa Andrade. "Conte-me sua história": Reflexões sobre o método história de vida. Mosaico. **Estudos em Psicologia**, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/279674982\\_Conte-me\\_sua\\_historia\\_reflexoes\\_sobre\\_o\\_metodo\\_de\\_Historia\\_de\\_Vida](https://www.researchgate.net/publication/279674982_Conte-me_sua_historia_reflexoes_sobre_o_metodo_de_Historia_de_Vida). Acesso em: 06 abr. 2019.

SILVA, Marcia Terra. **A engenheira - um estudo empírico da divisão sexual do trabalho**. 1992. 122f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/10455>. Acesso em: 26 dez. 2018.

SMITH, Adam. **A Riqueza das nações** – investigação sobre natureza e suas causas. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

SOUZA, Carolina Rodrigues Alves; CARRETEIRO, Teresa Cristina Othenio Cordeiro. Narrativas de Vida e o seu uso pela Psicossociologia. **Clínica & Cultura**, v. 5, n. 1, p. 23-36, 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/clinicaecultura/article/view/4665>. Acesso em: 19 fev. 2020.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SPINDOLA, Telma; SANTOS, Rosângela da Silva; Trabalhando com história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista de Enfermagem USP**, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342003000200014&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342003000200014&script=sci_abstract). Acesso em: 06 abr. 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG, 2010.

STEIL, Andréa Valéria. Organizações, gênero e posição hierárquica: compreendendo o fenômeno do teto de vidro. **Revista de Administração**, v. 32, n. 3, p. 62-69, 1987.

SWAIN, Tânia Navarro. A invenção do corpo feminino ou “a hora e a vez do nomadismo identitário”? **Textos de História**, v. 8, n. 1-2, p. 47-84, 2000. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/5904>. Acesso em: 26 dez. 2018.

TABAK, Fanny. Apesar dos avanços: obstáculos ainda persistem. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 3, n. 11, p. 9-20, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/6164>. Acesso em: 26 dez. 2018.

TELLES, Pedro. Evolução geral da Engenharia no Brasil. Engenharia. **Revista Militar de Ciência e Tecnologia**, v. 521, p. 83-90, 1984.

TONINI, Adriana Maria. **Novos tempos, novos rumos para a engenharia**. Belo Horizonte: Fundac-BH, 2009.

MASSA, Ana. **As solidariedades estão voltando, diz Eugène Enriquez** (entrevista). UFMG Notícias, 07 ago. 2009. Disponível em: <http://www.ufmg.br/online/arquivos/012658.shtml>. Acesso em: 28 jun. 2020.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate aberto. **Temáticas**, n. 44, p. 201-208, 2014. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2144>. Acesso em: 26 dez. 2018.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Acerca de como las mujeres llegaron a ser maestras - América Latina, 1870-1930. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, n. 175, p. 497-521, set./dez. 1992.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Sobre o que nós, mulheres, fazemos. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina. (org.). **Trabalhadoras** – Análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013. *E-book*. p. 31-65.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The global gender gap report**. Geneva: WEF, 2018. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2018>. Acesso em: 26 dez. 2018.