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

ELOIZA HELENA GONÇALVES MAIA

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE GÊNERO: ASSÉDIO MORAL E SEXUAL EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

BELO HORIZONTE
2021

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

ELOIZA HELENA GONÇALVES MAIA

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE GÊNERO: ASSÉDIO MORAL E SEXUAL EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de pesquisa II: Processos Formativos em Educação Tecnológica

Orientadora: Prof.ª. Drª. Raquel Quirino

BELO HORIZONTE

2021

Maia, Eloiza Helena Gonçalves
M217v Violência simbólica de gênero: assédio moral e sexual em uma Instituição Federal de Educação Profissional e Tecnológica / Eloiza Helena Gonçalves Maia. – 2021.
134 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.
Orientadora: Raquel Quirino.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Violência na escola – Aspectos morais e éticos – Teses. 2. Assédio sexual na educação – Teses. 3. Mulheres – Emprego – Teses. 4. Divisão sexual do trabalho – Teses. 5. Tecnologia – Estudo e ensino – Teses.
I. Quirino, Raquel. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 370.193

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

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇAO TECNOLOGICA 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

Eloiza Helena Gonçalves Maia

"VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE GÊNERO: ASSÉDIO MORAL E SEXUAL EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA"

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 29 de junho de 2021, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.ª Dr.ª Raquel Quirino – Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Nilza Helena de Oliveira
Instituto Federal de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Lindamir Salete Casagrande
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Aos meus pais Jaide Gonçalves dos Santos (*In Memoriam*) e Helena de Carvalho Gonçalves, ao meu marido Vagno Maia Benevides, aos meus filhos Rodrigo e Giovanna, e a todas as mulheres que tornaram este estudo possível.

AGRADECIMENTOS

Não quero só agradecer!! Quero externar aqui a minha GRATIDÃO!!

Primeiramente a Deus!! A Ele toda honra e toda glória!!!!

Ao meu marido, Vagno, pelo companheirismo, cumplicidade e pela dedicação em procurar sempre publicações a respeito do meu objeto de pesquisa; me acompanhar em seminários em outros estados brasileiros e estar sempre me apoiando a crescer mais.

Aos meus filhos, Rodrigo e Giovanna, pela compreensão das ausências, pelas traduções de artigos para a língua inglesa, pelas inúmeras correções do português, que após o cansaço, já nos passam despercebidos.

À minha mãe, grande inspiradora. Às minhas irmãs e ao meu irmão, por estarmos sempre juntos, vibrando com as vitórias e as conquistas uns dos outros. Em especial, à minha irmã Eliane, que apesar de todos os desafios pelos quais ela passa, sempre encontrou tempo para me orientar nas questões jurídicas para essa pesquisa, devido à sua formação profissional. Aos cunhados, cunhadas e à minha sogra, pelas palavras de incentivo.

À minha querida orientadora, professora Dra. Raquel Quirino, que me deu a oportunidade de adentrar nesse universo acadêmico, possibilitando assim o desenvolvimento de uma pesquisa, que foi produzida com muito critério e responsabilidade, para que os resultados pudessem servir de reflexão e mudanças de pensamento e que pudessem também contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Agradeço o financiamento público que mantém a estrutura do CEFET-MG, que fomenta a pesquisa em nosso país. À Instituição CEFET-MG, na figura de seus gestores, que estão sempre incentivando e possibilitando a capacitação de seus servidores.

Às professoras Magda Auxiliadora dos Santos Barbosa Bastos (UFMG) e Nanci Stancki da Luz (UTFPR), que foram as pareceristas do meu projeto de pesquisa. Além das valorosas contribuições, foram autoras de palavras bastante incentivadoras, as quais me motivaram ainda mais a seguir com meu objeto de estudo.

Às professoras Lindamir Salete Casagrande (UTFPR) e Nilza Helena de Oliveira (IFMG), que aceitaram participar da minha banca de defesa e contribuíram com valiosas sugestões para o enriquecimento do estudo.

Agradeço a todos os meus colegas do mestrado, Cristiane, Danubia, Ester, Glória, Graciela, Lorena, pelo apoio nessa caminhada. Mas em especial, gostaria de agradecer ao Thiago Eduardo Bicalho pela parceria e ao Antônio Cláudio pelas correções no meu projeto. Agradeço também à Elizabeth pela disponibilidade de sempre.

Não poderia deixar de agradecer imensamente à minha colega de trabalho e amiga Érica Barezani, pela solicitude em acompanhar minhas entrevistas de campo, dando suporte e apoio psicológico às minhas queridas e respeitadas entrevistadas, sem as quais esse trabalho não teria tido a riqueza de informações que possibilitaram a conclusão do estudo.

Às minhas companheiras de trabalho, por sempre incentivarem o crescimento profissional de cada uma e colaborarem para que o setor e os alunos não ficassem prejudicados com minha ausência temporária.

Por fim, gostaria de agradecer a mim mesma, pela perseverança e resiliência para realizar esse trabalho. Não foi fácil!!!! Mas foi gratificante!!!!

"Se ao menos uma mulher descobrir hoje o quão fabulosa ela é, então, para mim, esse será um grande dia."
(Mary Kay Ash)

RESUMO

A presente pesquisa está inserida na Linha II: Processos Formativos em Educação Tecnológica, do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Os estudos dessa linha focalizam questões da área trabalho-educação nos contextos socioeconômico e político-cultural, destacando os processos históricos e culturais, as relações entre as mudanças societárias, a educação profissional formal e não formal e o mundo do trabalho. A partir dos aportes teóricos sobre a Divisão Sexual do Trabalho (HIRATA; KERGOAT, 2002) e da Violência Simbólica (BOURDIEU, 1975, 2002, 2011), a pesquisa problematiza a violência simbólica de gênero, aqui caracterizada por assédio moral e sexual no meio acadêmico, em uma instituição federal de educação profissional e tecnológica. Buscou-se compreender como a violência simbólica de gênero se manifesta nesse contexto educacional. Foi realizado um levantamento bibliográfico acerca das temáticas discutidas em livros, bases de teses, dissertações e artigos indexados. Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, por meio remoto, com alunas da Educação Profissional e Tecnológica- EPT (atuais e/ou egressas), maiores de 18 anos, que vivenciaram esse tipo de violência, além da realização de entrevistas com coordenadores de curso dos diversos níveis envolvidos (Técnico, Graduação e Pós-Graduação). Após a coleta dos dados foi realizada uma exegese dos excertos de falas dos (as) entrevistados (as), confrontando-os com os referenciais teóricos estudados, de forma a se inter-relacionar empiria e teoria. Como resultados, destacam-se algumas formas de violências que foram relatadas, entre elas: piadinhas e brincadeiras de mal gosto, referindo-se à falta de capacidade feminina para realizar práticas em laboratórios. Falas sugerindo “aqui não é lugar de mulher.” Discriminação em relação ao “cabelo”, como fora do modelo “padrão” imposto pela sociedade como “belo”, entre outras. Espera-se que a pesquisa possa levar ao debate e à reflexão, dentro e fora das instituições federais de educação tecnológica, e auferir mudanças nas visões de mundo e comportamentos de todos os atores envolvidos nessas tramas sociais, propiciando avanços na igualdade de gêneros nesse segmento educacional.

Palavras-Chave: Violência Simbólica de Gênero. Assédio Moral e Sexual. Divisão Sexual do Trabalho. Educação Tecnológica.

ABSTRACT

This research is inserted in Line II: Formative Processes in Technological Education, of the Technological Education Post Graduate Program (PPGET) of the Technological Education Federal Center of Minas Gerais (CEFET-MG). Studies in this line focus on work-education area issues in socioeconomic and political-cultural contexts, highlighting historical and cultural processes, the relationships between societal changes, formal and non-formal professional education, and the world of work. Based on theoretical contributions on the Sexual Division of Labor (HIRATA; KERGOAT, 2002) and Symbolic Violence (BOURDIEU, 1975, 2002, 2011), this research discusses symbolic gender violence, here characterized by moral and/or sexual harassment in the academic environment of a professional and technological educational federal institution. It's sought to understand how symbolic gender violence manifests itself in this educational context. A bibliographical survey was developed on the themes discussed in books, thesis' bases, dissertations and indexed articles. Then, semi-structured interviews were conducted, throughout remote means, with students from Professional and Technological Education - EPT (current or former), over the age of 18, who have experienced this type of violence, in addition to carrying out interviews with the course coordinators of all the levels involved (Technical, Undergraduate and Graduate). After collecting the data, an exegesis of the interviewees' speech excerpts was performed, by confronting those with the theoretical references studied, in order to interrelate empirical and theory. As a result, some reported forms of violence stood out, such as bad jokes, like referring to the lack of female capacity to accomplish laboratories practices. Speeches suggesting "this is not a woman's place." Discrimination towards "hair types" that did not meet the "beauty standards" imposed by society, amongst others. It is expected that this research can lead to debate and reflection, inside and outside the technological education federal institutions, in addition to provoking change in the worldviews and behavior of all those involved in social causes, providing advance in gender equality in this educational segment.

Keywords: Symbolic Gender Violence. Moral and Sexual Harassment. Sexual Division of Labor. Technological Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Produções científicas dos Programas de Pós-Graduação no Brasil no período de 2004 a 2019, por descritores de pesquisa 22
Figura 2 - Produções científicas dos Programas de Pós-Graduação no Brasil no período de 2004 a 2019, por descritores de pesquisa e área de conhecimento..... 22
Figura 3 - Produções científicas dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, por área de conhecimento, no período de 2004 a 2019, sobre a temática violência e assédio em diversos segmentos da sociedade. 24
Figura 4 - Docentes X Número de Produções Acadêmicas Orientadas..... 25

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Programas de Pós-Graduação com produções acadêmicas sobre a temática violência de gênero e assédio relacionadas à Educação 26
Quadro 2 - Perfil das estudantes entrevistadas 79
Quadro 3 - Perfil dos Gestores entrevistados 80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1A - Curso Técnico diurno 73
Gráfico 1B - Curso Técnico noturno 74
Gráfico 2 - Graduação 74
Gráfico 3 - Pós-graduação 75
Gráfico 4A- Percentual de estudantes do curso Técnico diurno por sexo em 2020 . 76
Gráfico 4B- Percentual de estudantes do curso Técnico noturno por sexo em 2020 76
Gráfico 5 - Percentual de estudantes do curso de Graduação por sexo em 2020, ano da realização da pesquisa 77
Gráfico 6 - Percentual de estudantes do curso de Pós-Graduação por sexo em 2020 78

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

C&T - Ciência e Tecnologia

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação e Cultura

OIT- Organização Internacional do Trabalho

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONG - Organização Não Governamental

PPG - Programa de Pós-Graduação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17

1.1 Objeto e questão de pesquisa 18

1.2 Objetivos 19
1.2.1 Geral 19
1.2.2 Específicos 19

2 APROXIMAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS 21

2.1 Violência de gênero e assédio abordados em produções acadêmicas nos Programas de Pós-graduação no Brasil 21
2.1.1 Cenário de Pesquisa em Educação: “Atores” e Suas Relações 25
2.1.2 Síntese do Cenário Educacional 34

3 REFERENCIAL TEÓRICO 35

3.1 Violência Simbólica 35
3.1.1 Violência Simbólica de Gênero 35
3.1.2 Assédio Moral e Assédio Sexual 37
3.1.3 Sexismo 40
3.1.4 Masculinidade Tóxica 41

3.2 Divisão Sexual do Trabalho 42
3.2.1 Consubstancialidade e Interseccionalidade 45
3.2.2 Metáforas Referentes aos Obstáculos Enfrentados Pelas Mulheres 46

3.3 Violência Simbólica de gênero e relações de poder 48
3.3.1 Articulações Entre a Violência Simbólica de Gênero e as Relações de Poder 48
3.3.2 Manifestações do Assédio Moral e Sexual, Sexismo e Masculinidade Tóxica 50
3.3.3 Violência Simbólica no Ambiente Educacional 51
3.3.4 Barreiras enfrentadas pela mulher na trajetória profissional 51
3.3.5 Desigualdades de gênero no mundo do trabalho 53
3.3.6 A Violência Simbólica durante o processo de Formação Profissional 55

4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 56

4.1 Abordagem, métodos e instrumentos utilizados 56

4.2 Os desafios da pesquisa em tempos de pandemia e isolamento social 57

5 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES TEÓRICAS AO OBJETO DE ESTUDO..... 62

5.1 Do direito à educação..... 62
5.1.1 O que diz a Constituição Federal de 1988 sobre o direito à Educação? 62
5.1.2 Lei 9394/96, Lei 11.741/08 e Decretos 5154/04 e 8268/14 Relativos à EPT 62

5.2 Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do país 63
5.2.1 Educação Profissional e Tecnológica..... 64

5.3 Por que falar sobre assédio moral e assédio sexual nas Instituições Federais de ensino?..... 67
5.3.1 Lei 8.112/90 e Seus Desdobramentos 68

5.4 Legislação pertinente ao combate à violência de gênero 68
5.4.1 Código Civil..... 69
5.4.2 Código Penal 69
5.4.3 Lei Maria da Penha 69

6 A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – A PESQUISA EMPÍRICA 72

6.1 As estudantes da EPT - Sujeitos da pesquisa empírica 73
6.1.1 Estudantes Por Sexo, nos Cursos Escolhidos Para a Pesquisa, nos Últimos Dez Anos..... 73
6.1.2 Estudantes por sexo em 2020, nos cursos selecionados para o envio do e-mail convite 75
6.1.3 Perfil dos/as entrevistados/as 78

6.2 Violência Simbólica de gênero no ambiente escolar: perspectivas das alunas..... 80
6.2.1- Violências Psicológicas: assédio moral, “piadinhas” e “brincadeiras” 80
6.2.2 Violências psicológicas: assédio sexual..... 91

6.3 Como as estudantes enxergam o posicionamento da gestão e o que a gestão diz que pensa sobre o tema..... 94

6.4 Enfrentamento e estratégias de resistência das estudantes em suas trajetórias acadêmica e profissional 100

6.5 Pontos de reflexão para combater a desigualdade de gênero 104

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 107

REFERÊNCIAS..... 113

APÊNDICE A - REFERÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES ANALISADAS NO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO 120

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PRELIMINAR PARA SER ENVIADO ÀS ALUNAS POR E-MAIL 123

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ESTUDANTES 124

APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA GESTOR 126

APÊNDICE E- TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO 127

APÊNDICE F- TCLE ESTUDANTE 128

APÊNDICE G- TCLE GESTOR 130

ANEXO I- HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL, SEGUNDO PÁGINA OFICIAL DO MEC 132

ANEXO II- LAUDO DA PSICÓLOGA 134

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está inserida na “Linha II: Processos Formativos em Educação Tecnológica”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Os estudos dessa área focalizam questões da área trabalho-educação nos contextos socioeconômicos e político-cultural, destacando os processos históricos e culturais, as relações entre as mudanças societárias, a educação e o mundo do trabalho.

Esse estudo tangencia a reflexão acerca do papel social da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), contrapondo à violência simbólica de gênero, caracterizada por assédio moral e/ou sexual que acomete principalmente alunas, nesse ambiente escolar.

O *lócus* do estudo foi uma Instituição de EPT que, por ministrar cursos considerados predominantemente masculinos, torna-se ambiente propício para essa violência. Nas instituições federais de EPT, por seu caráter técnico, ainda predomina uma cultura machista e sexista. Para Casagrande e Souza (2016), são percebidos, por exemplo, preconceitos e discriminação quando mulheres optam por cursos tradicionalmente tidos como redutos do outro sexo.

Dessa forma, ao compreender preconceito e discriminação no campo da violência simbólica, as autoras destacam que ela está manifestada no meio universitário de diversas formas, em diferentes campos. O setor do ensino é mais propenso à ocorrência de violências pelas especificidades das próprias organizações educacionais, sem se relacionar diretamente à produtividade, mas à recusa de diferenças e às disputas de poder (HIRIGOYEN, 2006). Neste sentido, “compactuando com o conceito de Bourdieu, entendemos que, de forma sutil e até consentida por já ter sido assimilada, a violência simbólica torna-se parte do cotidiano das pessoas que não mais a percebem como violência” (CASAGRANDE; SOUZA, 2016, p. 80).

Dentro deste contexto, a presente dissertação trata-se de uma pesquisa qualitativa, na área de educação tecnológica, na qual estudou-se o ambiente acadêmico como um palco de relações antagônicas de gênero; relações essas muitas vezes carregadas de violências, que são, quase sempre imperceptíveis pelo senso comum, uma vez que esses comportamentos ficam subsumidos nas tramas sociais e vistos como comportamentos “normais.”

Nesta perspectiva, Souza (2007) complementa:

> A violência de gênero se apresenta como uma forma mais extensa e se generalizou como uma expressão utilizada para fazer referência aos diversos atos praticados contra mulheres como forma de submetê-las a sofrimento físico, sexual e psicológico, aí incluídas as diversas formas de ameaças, não só no âmbito intrafamiliar, mas também abrangendo a sua participação social em geral, com ênfase para as suas relações de trabalho, caracterizando-se principalmente pela imposição ou pretensão de imposição de uma subordinação e controle de gênero masculino sobre o feminino. A violência de gênero se apresenta, assim, como um 'gênero', do qual as demais, são espécies. (SOUZA, 2007, p. 35).

Eu, como proponente dessa pesquisa, por ter formação em Pedagogia, com atuação profissional na área da Educação Profissional e Tecnológica, defini aqui, trabalhar o assédio moral e/ou sexual de forma conceitual[1], buscando suporte na Lei Maria da Penha, quando em seu art. 7, inciso II, traz a legislação sobre a violência psicológica. Nessa pesquisa, os termos assédio moral e sexual serão utilizados como sinônimos de violência psicológica ou simbólica. Aquela que causa a diminuição da vítima, que a faz se sentir menos empoderada, com baixa autoestima, que pode se caracterizar por uma palavra rude, uma "piadinha" de mau gosto, ou uma brincadeira de conotação sexual ou não, mas que, de toda forma, a ofenda.

A escolha do tema foi motivada pela necessidade de compreender como a violência simbólica de gênero se manifesta no segmento educacional da EPT. Por critério de delimitação, adotou-se aqui o assédio moral e ou sexual como manifestações desse tipo de violência, pois ao realizar a pesquisa bibliográfica, verificou-se que o tema violência simbólica de gênero é pouco explorado nas pesquisas acadêmico-científicas, e que, no que diz respeito ao assédio moral e/ou sexual nos ambientes acadêmicos, é menos explorado ainda.

1.1 Objeto e questão de pesquisa

Sendo a educação escolar realizada mediante uma relação social entre sujeitos, que estão imersos em um processo de ensino e aprendizagem, espera-se que nos espaços acadêmicos, por seu objetivo de educar, que as relações pessoais sejam harmoniosas e respeitosas, não suscetíveis a qualquer tipo de violência. No entanto, não é o que a realidade, que se nos apresenta, evidencia.

---

[1] Não se pretende aqui, trabalhar o assédio moral e/ou sexual sob a perspectiva jurídica, na letra da lei, pois para isso, seria indispensável uma coorientação especializada na área do Direito.

A escola é palco de todos os tipos de violência, desde as mais sutis, como a violência simbólica, quanto a mais evidente violência física entre estudantes ou destes contra docentes e vice-versa. Neste sentido, no presente estudo, delimitou-se como objeto de pesquisa, especificamente, a violência simbólica de gênero caracterizada por assédio moral e/ou sexual no ambiente escolar de uma instituição federal de ensino da educação profissional e tecnológica.

Para nortear a pesquisa teórica e empírica, definiu-se como questionamento principal, a seguinte indagação: em que medida a violência simbólica de gênero, caracterizada pelo assédio moral e/ou sexual evidencia-se no ambiente escolar, em uma instituição federal de ensino da educação profissional e tecnológica?

Espera-se que o resultado da pesquisa possa beneficiar um número maior de pessoas, no sentido de fomentar o debate e a consequente criação de estratégias que possam, pelo menos, diminuir a incidência desse tipo de violência em ambiente acadêmico. Como benefício desse estudo, destaca-se a necessidade de trazer à luz da sociedade realidades submersas, já constatadas no estudo bibliográfico, que possam quebrar ciclos dominantes/dominados nas relações sociais. É preciso conscientizar também os próprios homens, que acabam carregando o “peso” da “masculinidade tóxica”, tão marcante na nossa sociedade, em grande parte machista e patriarcal.

1.2 Objetivos

1.2.1 Geral

Desvelar em que medida a violência simbólica de gênero, caracterizada por assédio moral e/ou sexual, evidencia-se no ambiente escolar, em uma instituição federal de educação profissional e tecnológica.

1.2.2 Específicos

- Evidenciar a existência da violência simbólica nos ambientes acadêmicos da EPT;

- Destacar as perspectivas das alunas em relação aos tipos de violência de gênero sofrida e identificar as estratégias de luta e resistência utilizadas por elas;
- Expressar, na visão da participante, em que medida os gestores (coordenadores de cursos), demonstram a percepção da Instituição em relação à violência de gênero no meio acadêmico;
- Evidenciar, por intermédio dos gestores (coordenadores de cursos), a percepção da Instituição em relação à violência de gênero no meio acadêmico.
- Apontar sugestões e pontos de reflexão no sentido de avançar e contribuir para a igualdade de gêneros nesse segmento educacional.

2 APROXIMAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS

2.1 Violência de gênero e assédio abordados em produções acadêmicas nos Programas de Pós-graduação no Brasil

A busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[2], considerando as teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação do Brasil entre 2004 e 2019. Os descritores pesquisados foram utilizados separadamente, contemplando pequenas variações como acentuação, sendo eles: “violência de gênero”, “violência simbólica”, “assédio moral” e “assédio sexual.”

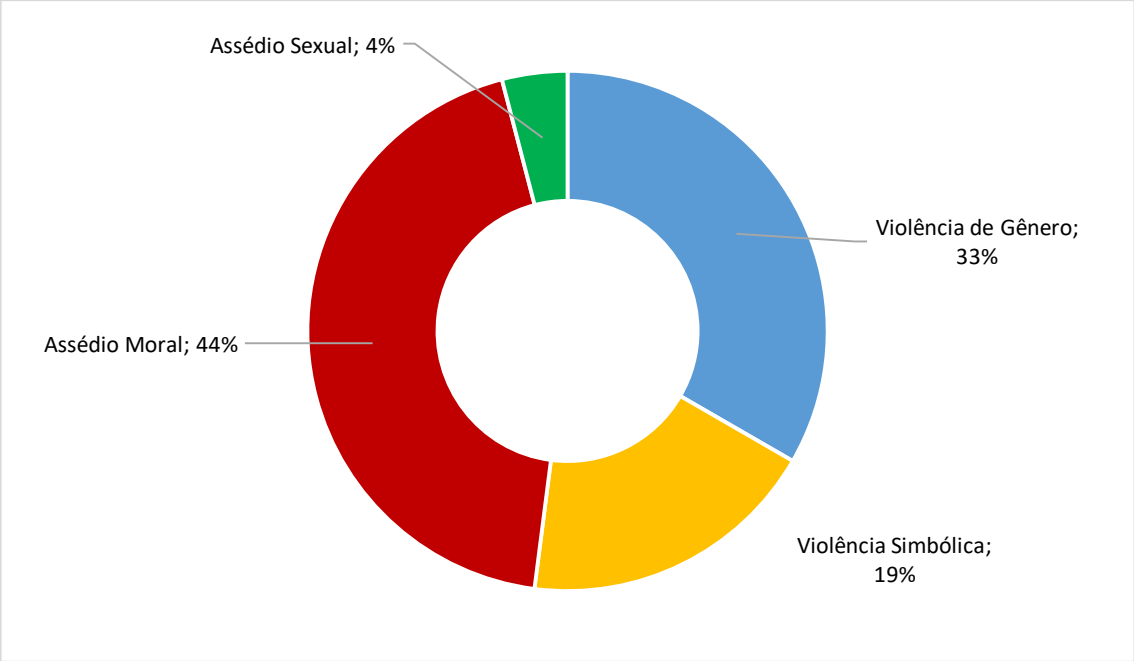
Na análise, os objetos de estudo e as áreas de concentração não mantiveram uma homogeneidade, configurando-se, então, como diversos olhares sobre a temática. Nesse contexto, apresenta-se a relação de trabalhos encontrados, segundo os descritores utilizados na busca: “assédio moral”, “assédio sexual”, “violência de gênero” e “violência simbólica.” Das 123 produções encontradas, analisou-se a área de concentração, os principais orientadores, os principais programas de pós-graduação e universidades.

Sobre a relação da temática com as áreas de conhecimento é importante destacar que, tratando-se de assuntos desafiadores e interessantes de pesquisa, como os analisados, a área de ciências sociais se destaca pelo número de produções e por contemplar todos os descritores pesquisados.

Os resultados encontrados apresentam equilíbrio entre as temáticas “violência” e “assédio”, contabilizando 64 trabalhos sobre o primeiro tema e 59 sobre o segundo. Entretanto, considerando todo o universo da pós-graduação brasileira pesquisado, tem-se uma expressividade de produções com a temática assédio moral (54), ao mesmo tempo que destaca-se a baixa produção em relação ao assédio sexual, com apenas 05 trabalhos, conforme apresentado na Figura 1.

[2] A BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes em 109 instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico (IBICT, 2018).

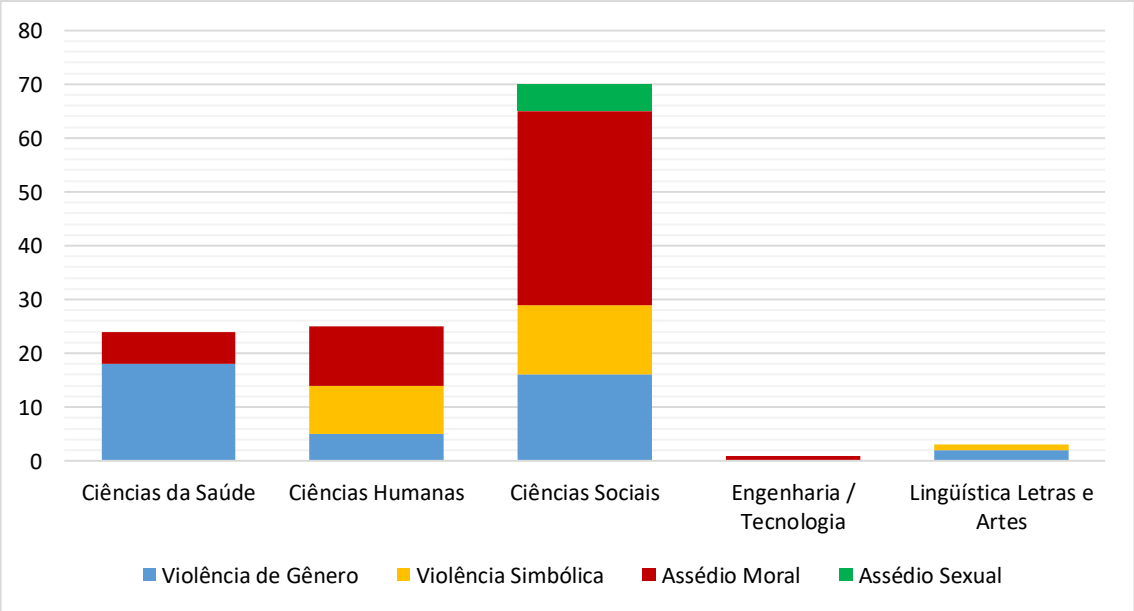
Figura 1 - Produções científicas dos Programas de Pós-Graduação no Brasil no período de 2004 a 2019, por descritores de pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa- Elaboração Própria (2019).

Um fato relevante é que todos os trabalhos com o descritor “assédio sexual” encontram-se na área de concentração das ciências sociais, conforme ilustra a Figura 2.

Figura 2 - Produções científicas dos Programas de Pós-Graduação no Brasil no período de 2004 a 2019, por descritores de pesquisa e área de conhecimento



Fonte: Dados da pesquisa- Elaboração Própria (2019).

Em termos quantitativos, as produções na área das ciências humanas podem ser equiparadas às produções da área da saúde. As áreas de engenharia/tecnologia e linguística, letras e artes apresentam um pequeno número de trabalhos. Já nas áreas de ciências exatas e da terra, ciências biológicas e ciências agrárias não foi encontrado nenhum trabalho com essa temática. O descritor “assédio moral” aparece em todas as áreas de concentração que possuem trabalhos, com exceção da linguística, letras e artes. Enquanto que o descritor “violência de gênero” aparece em todas as áreas, com exceção da engenharia/tecnologia.

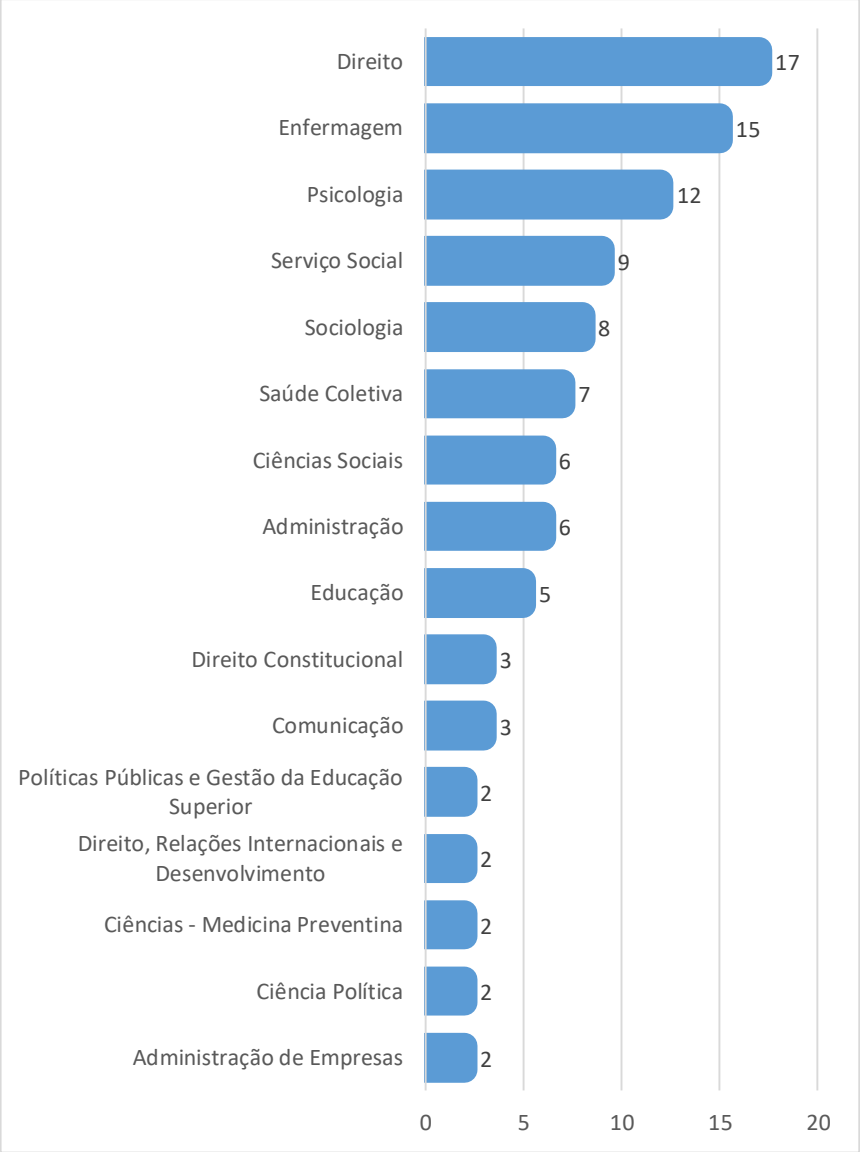
Salienta-se a importância das pesquisas no campo das ciências humanas e sociais para evidenciar a temática de violência e assédio em diversos segmentos da sociedade. Reconhecer a presença destes fatores nestas áreas requer um esforço dos diferentes programas de pós-graduação existentes para o seu entendimento global.

As produções científicas foram relacionadas quantitativamente em relação aos Programas de Pós-graduação (PPGs) que adotam essa temática como assunto de investigação, com o intuito de evidenciar universidades nas quais há maior incidência do tema, conforme Figura 3.

Os PPGs que apresentaram a maior quantidade de trabalhos foram: direito (17), enfermagem (16) e psicologia (11). Por questões de denominação dos programas, o PPG de ciências sociais foi analisado separadamente do PPG de sociologia. Caso fosse realizado conjuntamente, somaria-se 14 trabalhos. Os PPGs de educação configuram-se na 9ª posição, com 5 trabalhos, sendo todos eles produzidos em universidades diferentes. Constata-se que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade de São Paulo (USP) foram as que mais produziram teses e dissertações sobre a temática, sendo 14 e 13 produções, respectivamente. Ressalta-se, dessa forma, o destaque das instituições federais na produção dessas pesquisas científicas.

Quanto à pulverização de trabalhos, percebe-se que diversos PPGs têm apenas 2 trabalhos, como é o caso do PPG de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (FGV); Ciência Política (UFRGS); Ciências - Medicina Preventiva (USP); Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento da Pontifícia Universidade Católica (PUC Goiás) e; Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará (UFCE), conforme dados apresentados na Figura 3. Foram encontrados 22 PPGs com apenas uma produção científica.

Figura 3 - Produções científicas dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, por área de conhecimento, no período de 2004 a 2019, sobre a temática violência e assédio em diversos segmentos da sociedade.

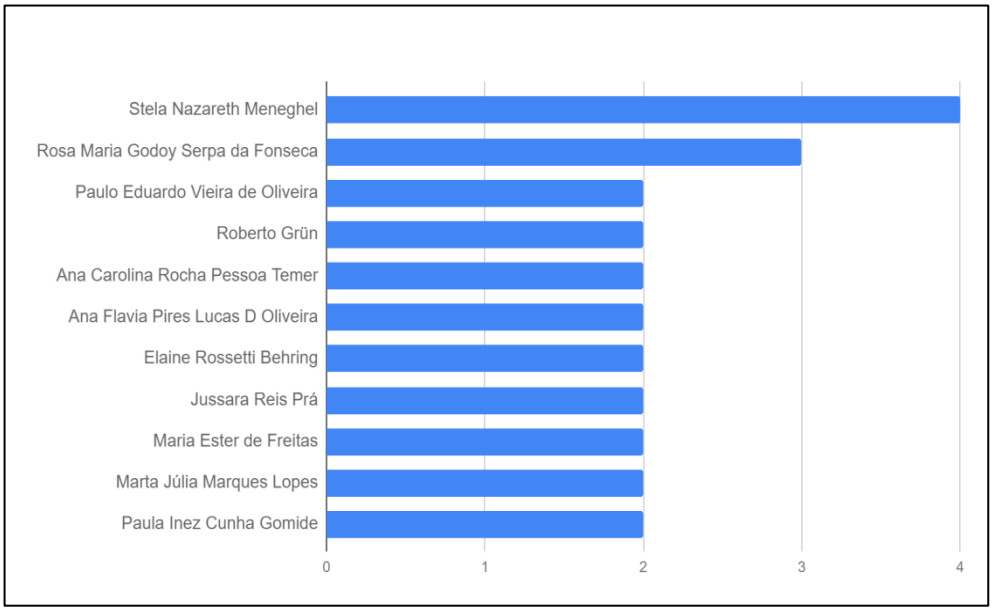


Fonte: Dados da pesquisa - Elaboração Própria (2019).

A análise dos PPGs revelou um padrão de certos docentes orientadores nas temáticas. Majoritariamente, os docentes não orientaram mais do que 2 trabalhos, com exceção da Profª. Drª. Stela Nazareth Meneghel, dos programas de pós-graduação em Enfermagem e Saúde Coletiva (UFRGS) e da Profª. Drª. Rosa Maria Godoy Serpa da Fonseca, do PPG em Enfermagem (USP), conforme Figura 4[3].

[3] Os demais docentes estão vinculados aos seguintes PPGs: Prof. Dr. Paulo Eduardo Vieira de Oliveira do PPG de Direito (USP), Prof. Dr. Roberto Grun dos PPGs de Ciências Sociais e Engenharia de

Figura 4 - Docentes X Número de Produções Acadêmicas Orientadas



Fonte: Dados da pesquisa - Elaboração Própria (2019).

Dentre todos os trabalhos presentes no cenário geral de pesquisa, foram selecionadas produções científicas que relacionavam a violência e o assédio no contexto educacional. Essas serão analisadas na seção seguinte.

2.1.1 Cenário de Pesquisa em Educação: “atores” e suas relações

A presente seção apresentará como a violência e o assédio configuram-se em diálogo com a educação. Foram encontradas 19 (dezenove) produções[4] científicas (teses e dissertações) que fazem essa relação, sendo distribuídas da seguinte forma: (9) tratam de educação e violência simbólica; (8) de educação e assédio moral; (1) de educação e violência de gênero e (1) de educação e assédio sexual.

A temática violência e o assédio no contexto educacional é abordado não somente nos Programas de Pós Graduação em Educação, mas em vários outros

Produção (UFSCar), Profª. Drª. Ana Carolina Rocha Pessoa Temer do PPG de Comunicação (UFG), Profª. Drª. Ana Flávia Pires Lucas D. Oliveira do PPG de Ciências - Medicina Preventiva (USP), Profª. Drª. Elaine Rossetti Behring do PPG de Serviço Social (UERJ), Profª. Drª. Jussara Reis Prá do PPG de Ciência Política (UFRGS), Profª. Drª. Maria Ester de Freitas do PPG de Administração de Empresas (FGV), Profª. Drª Marta Júlia Marques Lopes do PPg de Enfermagem (UFRGS) e Profª. Drª. Paula Inez Cunha Gomide do PPG de Psicologia (UTP).

[4] As referências bibliográficas das dissertações analisadas encontram-se no Apêndice A, ao final desta dissertação.

Programas. As 19 produções consideradas nesta análise abordavam os atores escolares como os estudantes, o espaço escolar desde o ensino fundamental à universidade e os profissionais que atuam nesse contexto. O cenário de pesquisa em educação é composto, portanto, de produções científicas distribuidas em diversos PPGs, conforme Quadro 1.

Quadro 1- Programas de Pós-Graduação com produções acadêmicas sobre a temática violência de gênero e assédio relacionadas à Educação

PROGRAMA(1)	INSTITUIÇÃO(2)
Administração	Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy"
Administração de Empresas	Fundação Getúlio Vargas
Educação	**Universidade Federal do Rio Grande do Norte**
	Universidade do Extremo Sul Catarinense
	Universidade Federal da Paraíba
	Universidade Federal do Espírito Santo
	Universidade Federal do Sergipe
Educação Brasileira	**Universidade Federal do Ceará**
Enfermagem	Universidade de São Paulo
Ensino	**Universidade Estadual do Oeste do Paraná**
Ensino de História	**Universidade Estadual de Ponta Grossa**
História	Universidade Federal do Espírito Santo
Políticas Públicas e Gestão do Ensino Superior	Universidade Federal do Ceará
Psicologia	Universidade Tuiuti do Paraná
	Universidade Federal do Amazonas
Psicologia Social	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Serviço Social	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Nota: **(1)** Os Programas diretamente ligados à Educação, estão grifados.
(2) A Universidade Federal do Ceará conta com 2 produções no Programa Políticas Públicas e Gestão do Ensino Superior e a Universidade Tuiuti do Paraná conta com 2 produções no Programa de Psicologia.

Fonte: Elaboração Própria (2019, grifo próprio).

As teses e dissertações relacionadas à educação têm como área de conhecimento principal as Ciências Humanas (13), seguida das Ciências Sociais (5) e, por último, Ciência da Saúde (1).

O cenário de pesquisa específico na área educacional é apresentado em cinco perspectivas, a saber: geral, do estudante, do docente, do técnico-administrativo,

relacional. Em seguida, é apresentada uma síntese da temática no cenário educacional.

2.1.1.1 Perspectiva Geral

Foram encontradas três produções científicas que abordam os temas de forma geral. Uma com o descritor “assédio moral”, outra com o de “violência de gênero” e a terceira com o de “violência simbólica.”

Coelho (2018) tem como objetivo discutir os diferentes conceitos de assédio moral, a partir da psicologia e do direito, tendo como base os tribunais brasileiros. Através de uma análise documental em processos, o pesquisador relacionou os casos de assédio moral do ponto de vista psicológico, ao referenciar os autores - Nunes e Da Rosa Tolfo - e do ponto de vista jurídico - trazendo, para isso, o Código Civil, Rodrigues Pinto - constatando, assim, que 70% dos processos de primeira instância e 95,5% dos processos de segunda instância foram julgados improcedentes. Os principais motivos dos processos foram ofensas em sala de aula e ataques a honra.

Pinto (2018) segue um caminho semelhante ao buscar identificar de que forma as identidades de gênero foram representadas nos processos judiciais. A autora realiza um estudo no campo da história, baseando sua coleta de dados em pesquisa documental e adotando a análise de conteúdo. Dentre as referências adotadas destaca-se Scott, Saffioti, Louro e Moscovici. Em seus resultados, aponta a existência de um discurso dominante reproduzindo uma dupla moral sexual, de acordo com cada gênero. Fica explícita a diferença em relação aos gêneros quando uma mulher, na condição de suposta vítima, tinha que comprovar seus valores de “mulher honesta.”

Souza (2007) analisou a série Malhação, exibida pela Rede Globo de Televisão há quase 12 anos, considerando-a operadora de um currículo cultural, com temáticas e práticas pedagógicas que colaboram na constituição do *habitus* juvenil. A autora adotou um método do tipo etnográfico virtual, tomando a praxiologia de Bourdieu como principal referencial. Malhação exibe um projeto pedagógico velado, que objetiva a formação do jovem “consumidor, heterossexual, domesticado e que para ser belo necessita ser branco, novo e esbelto” (SOUZA, 2007, p. 9).

2.1.1.2 Perspectiva do Estudante

Na análise da pesquisa, encontramos seis produções científicas que foram desenvolvidas sob a perspectiva dos estudantes, sendo que todas elas foram classificadas dentro do descritor "violência simbólica".

Cardoso (2018) procurou conhecer quais os obstáculos materiais e simbólicos que provocam a desistência de estudantes do Ensino Médio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). O instrumento principal utilizado para a coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada, essa realizada com estudantes “desistentes” (que interromperam os estudos), professores que ensinavam no PROEJA e gestores do IFRN.

O método de análise das entrevistas foi a análise categorial de conteúdo (BAUER, 2002; BARDIN, 2000; FRANCO, 2012). Do ponto de vista teórico, buscou-se apoio na Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, e na Praxiologia Social, de Bourdieu. A tomada da decisão que leva à desistência PROEJA envolve um processo “longo, tenso e sofrido, [...] decorrência dos efeitos de lugar e da violência simbólica” (CARDOSO, 2018, p. 7).

Morás (2018) investigou a cultura da escola inclusiva na perspectiva de alunos surdos que estudam no âmbito do ensino regular, com o propósito de entender a inclusão desses alunos de forma mais ampla. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com referencial teórico em Pierre Bourdieu (2013). As entrevistas aconteceram na própria escola de educação bilíngue para surdos e foram efetuadas em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela pesquisadora – que tem formação de licenciatura em Matemática e de Tradutora e Intérprete de Libras/ Português. Nos resultados encontrados, Morás (2018) ressalta que não é suficiente atender a uma determinação de matricular. Assim, por meio das concepções de Bourdieu (2014) compreende-se que a escola pública não é uma instituição neutra.

Oliveira (2016) busca compreender em sua pesquisa os motivos que levam os estudantes a evadirem dos cursos técnicos subsequentes do Instituto de Física de São Carlos (IFSC) *Campus* Criciúma. Como objetivos específicos, foram propostos: analisar o perfil socioeconômico dos estudantes evadidos e o perfil dos estudantes que permaneceram; identificar os diferentes motivos que levam os estudantes à

evasão e que não constam no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), além de apresentar elementos para a instituição e para os servidores repensarem as potencialidades de mudança em suas práticas.

A pesquisa realizada por Oliveira (2016) foi de cunho exploratório, com uma abordagem qualitativa e quantitativa. Como instrumentos de coletas de dados empíricos foram utilizados questionários com os estudantes ingressantes nos cursos subsequentes do primeiro semestre de 2014, e realizadas entrevistas com os estudantes dessa mesma turma, que foram evadindo ao longo do mesmo ano. Além disso, a pesquisa utilizou os conceitos de Maria Helena Souza Patto e Pierre Bourdieu. Como resultados, o autor ressalta que “o principal motivo da evasão é a dificuldade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo [...]. A violência simbólica também foi detectada nos depoimentos dos estudantes” (OLIVEIRA, 2016, p. 7).

Machado (2015) buscou analisar e refletir sobre a inadequação curricular no que se refere às expectativas dos adolescentes atendidos pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social do Espirito Santos (CREA/ES) durante o período de 2010-2014. A hipótese sustentada é que há inadequação curricular de um modo geral e, em particular, para atender à condição dos alunos em cumprimento de medida socioeducativa. Teoricamente, o fio condutor na análise teve como base a violência simbólica a partir de Bourdieu e Passeron (1992) e as discussões feitas por Apple e Candau (1989). A metodologia adotada foi o estudo de caso, com aplicação de um questionário prévio para formulação das entrevistas semiestruturadas com o público-alvo. Verificou-se uma discrepância entre a regulamentação das medidas e a prática no cotidiano escolar desses adolescentes, e um dos grandes entraves “[...] é a ausência de protagonismo” e o “[...] resultado disso é uma escola totalmente desinteressante para esses adolescentes” (MACHADO, 2015, p. 9).

Silva (2014) analisou, a partir dos sentidos atribuídos por um grupo de 11 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, de que modo o letramento escolar constitui-se em expressão da violência simbólica. Adotou-se como instrumento de coleta de dados o grupo focal; a codificação da Teoria Fundamentada como método de tratamento dos dados e a análise de conteúdo, baseada na unidade de análise Tema, como estratégia para a análise interpretativa das falas no grupo. Os dados foram analisados e discutidos a partir dos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais, dos Novos Estudos sobre o Letramento, da Psicologia da Educação e de conceitos sociológicos de Pierre Bourdieu. Dessa forma, como resultados Silva (2014,

p. 7) cita que “há manifestações de violência simbólica presentes na crença de que apenas o letramento escolar assegura um modo de vida superior, ascensão social e progresso pessoal [...].”

Cerqueira (2010) investigou as relações entre juventude, padrão do corpo perfeito e violência simbólica no ambiente escolar, relações que merecem atenção, principalmente se forem levados em consideração os constantes esforços da mídia em reforçar os modelos de “corpo perfeito”, excluindo todos os que fogem à “fôrma.” Toma-se como sujeitos da pesquisa jovens alunos/as das três séries do Ensino Médio Básico, de uma escola da Rede Pública Estadual da cidade de Vitória/ES. Adotou-se como metodologia o estudo de caso do tipo etnográfico, combinando as seguintes técnicas para coleta dos dados: aplicação de questionário, observação, registro minucioso em diário de campo, grupos focais e entrevistas individuais semiestruturadas. Dialoga com os autores José Machado Pais, Mario Margulis, Luiza Mitiko Yshiguro Camacho, Juarez Dayrell, Pierre Bourdieu, Marilena Chauí, Michel Foucault, Claude Fischer, José Carlos Rodrigues, Everardo Rocha, entre outros/as. Observa-se que jovens são cotidianamente discriminados/as, ridicularizados/as e rejeitados/as, sobretudo pelos/as próprios/as colegas, por não se encaixarem nos padrões de corpo perfeito.

2.1.1.3 Perspectiva do Docente

Do ponto de vista do docente, das cinco pesquisas, quatro se encaixam no descritor "assédio moral" e apenas uma na "violência simbólica". Dentre os principais autores citados nessas pesquisas estão Leymann (1980, 1996); Freitas, Heloani e Hirigoyen (2002, 2011, 2015); Soboll (2008); Barreto (2005, 2008, 2013, 2014); Soboll e Horst (2013). Já para o descritor da violência simbólica são citados, quando se fala de gênero, Segato (1998); Harding (1987, 1989); Louro (2007). Em relação à divisão sexual do trabalho, Kergoat (1993, 1996); e Hirata, 2002; e no que se refere a violência, Chauí (1985) e Saffioti (1989).

Em seu trabalho Silva (2016) tinha como objetivo compreender a configuração do assédio moral e suas implicações no trabalho dos professores de uma instituição pública de ensino superior de Manaus. O estudo baseou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicodinâmica do Trabalho Dejouriana (DEJOURS, 2004), que se caracteriza como pesquisa qualitativa. O método utilizado foi a Clínica do Trabalho e

da Ação, que propicia um espaço de fala e escuta das vivências de prazer e sofrimento no trabalho. No decorrer da clínica, houve a transposição da fala sobre o sofrimento pela perlaboração desse. Ao longo das sessões, “o grupo passa a discutir o assédio moral no contexto das relações de trabalho e passa a falar sobre o prazer de trabalhar, advindo da relação com os alunos e da produção científica [...] como enfrentamento desse problema” (SILVA, 2016, p. 9).

Teixeira (2014) procurou verificar a ocorrência de assédio moral em professores universitários e identificar os tipos de assédio moral sofridos pelos mesmos: por parte do empregador ou descendente, dos colegas ou horizontal e de alunos ou ascendente. A amostra foi composta por 285 professores (62%) de uma Instituição Privada de Ensino Superior no Estado do Paraná, Brasil, sendo 144 do sexo feminino e 141 do sexo masculino, de um total geral de 460 professores, das seis áreas de conhecimento da Instituição. Os participantes responderam a um questionário com 10 questões, incluindo 3 subescalas, compostas por 50 itens, sobre assédio moral no trabalho praticado pelo empregador, colegas e alunos. As participantes do sexo feminino foram o maior alvo dos atos negativos praticados pelo empregador, colegas e alunos. Os termos *mobbing*, *bullying*, assédio moral, assédio psicológico ou terror psicológico são utilizados como sinônimos para definir a violência.

Rodrigues (2013) propôs em seu estudo a investigação do assédio moral a partir da perspectiva de professores, em cursos de Administração de Empresas de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, ao analisar de forma objetiva, as práticas de assédio moral e as condições organizacionais que as favorecem. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, norteada pelo paradigma interpretativo, sendo que os dados colhidos, mediante entrevistas e análise documental, foram submetidos à análise de conteúdo. Como resultados, Rodrigues (2013) aponta que o assédio moral ocorre em diversas instâncias e é motivado tanto por questões de ordem pessoal, quanto por questões organizacionais e possui múltiplas faces, que se manifestam nas diferentes formas de violência sofrida pelo docente.

Caran (2007) pesquisou com o intuito de identificar a existência de Riscos Psicossociais e Assédio Moral e suas repercussões entre os docentes de uma Instituição de Ensino Superior, além dos objetivos específicos de identificar características do trabalho dos docentes; identificar a existência de riscos

psicossociais/pressão no ambiente de trabalho; e identificar as alterações à saúde dos docentes provocadas pelos riscos psicossociais/pressão no trabalho. O estudo foi de abordagem quantitativa, transversal e descritiva. O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário de 26 perguntas com questões sóciodemográficas e ocupacionais, além de 02 questões norteadoras sobre os riscos psicossociais e o assédio moral baseadas na literatura existente. Constituíram-se como sujeitos da pesquisa uma amostra de 54 docentes, 62,79% em relação ao total, sendo em sua maioria 92% do sexo feminino. Questionados sobre o assédio moral, a maioria disse ser um problema comum na universidade. Evidenciou-se que o local de trabalho tem características que afetam a saúde dos docentes e propicia a existência de riscos psicossociais e do assédio moral.

Milhomem (2010) analisou as representações sociais de gênero, e as expressões de violência simbólica no cotidiano do trabalho docente no interior da comunidade indígena Xerente. As metodologias utilizadas foram etnografia, história de vida, e observação participante. Os principais autores por categorias: gênero, Segato (1998), Harding, (1987, 1989), e Louro (2007); divisão sexual do trabalho, Kergoat, (1993, 1996), e Hirata (2002); violência, Chauí (1985) e Saffioti (1989). A coleta de dados foi constituída também de fontes secundárias por meio da consulta à literatura, no sentido de conhecer as categorias que regem o objeto em estudo; fontes documentais e estatísticas: por meio de consulta a documentos sobre as aldeias, documentos oficiais sobre o povo indígena e em especial, a etnia Xerente do Estado do Tocantins, além de consulta às estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP. As práticas de vida das mulheres Xerente se constituem a partir da coabitação de permanências e mudanças. Constroem uma identidade em conflito: ora se orientam por valores da cultura tradicional, ora “[...] por valores da cultura ocidental capitalista” (MILHOMEM, 2010, p. 8).

2.1.1.4 Perspectiva do Técnico-Administrativo

No âmbito dos técnicos administrativos, foram encontradas duas produções científicas, sendo uma com o descritor "assédio moral" e outra com o descritor "assédio sexual". As duas pesquisas são da mesma instituição. Utilizou-se, nessas produções, a metodologia Método de Delphi, questionário, e análise do discurso. Os

autores mais citados foram Hirigoyen (2002, 2002a, 2002b), Freitas (2001), Barreto (2000, 2002), Leymann (1996), Nascimento (2004), Aguiar (2008), Bourdieu (2002), Beauvoir (1970) e Louro (2004).

Damasceno (2012) procurou investigar a percepção dos servidores públicos técnicos-administrativos no tocante ao conceito de assédio moral no ambiente organizacional. Os servidores possuem conhecimento sobre o assédio moral, entendendo o essencial do fenômeno, a realização e a reiteração do ato abusivo e constrangedor. Detém percepção no que tange às causas, consequências, prevenção e combate ao assédio moral.

Lima (2018) investigou a percepção das servidoras lotadas na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFCE, no tocante ao conceito de assédio sexual. As servidoras demonstraram que, além de terem conhecimento acerca do conceito de assédio sexual, percebem a instituição em que trabalham como um ambiente que não proporciona segurança às suas trabalhadoras, no que se refere à prática desse assédio.

2.1.1.5 Perspectiva Relacional

Já no que tange a situação relacional, foram encontradas três pesquisas, sendo que duas versam sobre assédio moral e uma sobre violência simbólica. As metodologias utilizadas nessas pesquisas foram pesquisa documental, pesquisa de campo, questionário, entrevistas, entrevistas semiestruturadas, grupo focal, e análise de conteúdo. Os principais autores citados foram Heloani (2003, 2004), Hirigoyen, (2001, 2006, 2008), Gaulejac (2007), Antunes (2000, 2005), Hannah Arendt (1994), Freitas (20070, Freire (1986, 1992, 2001) e Dejours (1999, 2004).

Dolezal (2013) fez uma reflexão sobre os conceitos e significados relacionados ao assédio moral nas relações laborais, a adoção da ideologia gerencialista pelas IES privadas e de como os docentes percebem as práticas gerencialistas de controle e disciplina de sua atividade laboral. Na visão dos docentes, o modelo de gestão adotado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e suas práticas gerenciais são percebidos como instrumentos facilitadores da prática de assédio moral.

Prisco (2012) verificou que as relações conflituosas entre alunos e docentes, caracterizam-se como violência psicológica e assédio moral vertical ascendente em

duas escolas públicas estaduais. Há ocorrência de sofrimento causado pela violência psicológica e assédio moral, além dos consequentes transtornos psicossomáticos, tais como depressão, herpes, problemas na voz, desmotivação e decepção com a carreira profissional.

Santos (2017) analisou as relações de poder e a violência escolar, a partir das relações estabelecidas entre professores e estudantes do Ensino Médio, em escolas estaduais de Ribeirão Preto/São Paulo. As relações estabelecidas na escola, inclusive aquelas entre estudantes e professores, são extremamente hierarquizadas, detentoras de poder, que não permitem a troca de saberes e conhecimentos.

2.1.2 Síntese do Cenário Educacional

A temática de violência e assédio investigada no cenário educacional apresenta como principais metodologias a entrevista; análise de conteúdo; questionário; etnografia; grupo focal e pesquisa documental. No que tange às referências, os principais autores nacionais citados são Paulo Freire, Margarida Barreto, Marilena Chauí, Maria Ester de Freitas, Roberto Heloani, Guacira Louro e Heleieth Saffioti. Já os autores internacionais mais citados em pesquisas brasileiras sobre a temática foram Pierre Bourdieu, Marie-France Hirigoyen, Heinz Leymann e Serge Moscovici. Por fim, todas as perspectivas apontam a existência de violência simbólica no âmbito educacional de múltiplas formas e que afetam vários atores.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Violência Simbólica

3.1.1 Violência Simbólica de Gênero

Nas palavras de Saffioti (2004), **violência** conceitua-se como sendo a ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral, observando-se ainda que apenas as integridades psíquica e moral situam-se fora do palpável; a não ser que a violência psíquica enlouqueça a vítima, tornando-se assim também palpável (SAFFIOTI, 2004, p. 17).

Ampliando um pouco mais, chega-se ao conceito de **violência simbólica**, que, segundo Bourdieu (2012), é aquela que acontece de forma sutil, insensível e invisível a suas próprias vítimas. Para Bourdieu (2007), a dominação masculina está presente em todas as áreas na sociedade, caracterizando-se por meio do poder que o dominante exerce sobre o dominado, sem que o dominante precise exercer nenhuma forma de coerção física sobre o dominado, porque a “força ou poder simbólico” tem essa “magia” de coagir o dominado. Esse poder é carregado de pressupostos, conceitos e valores que foram introjetados no dominado pelas estruturas que fundamentam essa dominação.

Ainda como cita Bourdieu (2011, p. 7) “o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo.” E isso permite que a **violência simbólica** se camufle por detrás de esquemas inconscientes de percepção e as vítimas, por sua vez, não reconhecem ou percebem tal violência. Os princípios da dominação masculina legitimam o homem como sexo dominante, privilegiando-o na ocupação de posições de poder nas esferas social, política e econômica. E como ressalta o autor: “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação; a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la” (BOURDIEU, 2002, p. 18).

A violência simbólica torna-se parte do cotidiano das pessoas que não mais a percebem como violência. Bourdieu (1999, p. 105) percebia a estrutura universitária como um fator que contribuía para a manutenção ou propagação da violência simbólica, e, para ele, a estrutura acadêmica apresenta “um dos princípios mais decisivos da mudança nas relações entre os sexos, devido às contradições que nela ocorrem e às que ela introduz”

Em seu livro Gênero, Patriarcado, Violência, Saffioti (2004), tem como tema central a violência contra as mulheres e o patriarcado como elemento base desse fenômeno. O livro foi reescrito para uma linguagem mais popular em 2015, depois que a autora, em parceria com a Fundação Perseu Abramo, desenvolveu sua pesquisa entitulada: “A mulher brasileira nos espaços público e privado”, realizada pelo Núcleo de Opinião Pública (NOP) em 2004.

A autora afirma que patriarcado está longe de ser um conceito a-histórico, é uma engrenagem presente na base material da nossa sociedade. Sintetizando, patriarcado diz respeito a uma relação civil e não simplesmente privada; ao processo que concede direitos sexuais como uma primeira vantagem, quase que de forma irrestrita, dos homens sobre as mulheres; um tipo hierárquico de relação que está presente em todos os espaços da sociedade; possui uma base material; corporifica-se; uma estrutura de poder baseada na ideologia da violência. “Na ordem patriarcal de gênero, o branco encontra sua segunda vantagem. Caso seja rico, encontra sua terceira vantagem, o que mostra que o poder é macho, branco e, de preferência, heterossexual” (SAFFIOTI, 1987, p. 31).

A pesquisadora faz uma reflexão sobre o abuso sexual e sobre o incesto, trazendo elementos fundamentais em sua pesquisa, que comprovam a existência desses tipos de violência tanto na classe rica, quanto na classe pobre. Portanto, a violência de gênero é transclassista, está presente entre ricos e pobres.

Em relação ao conceito de gênero, Saffioti explica que o primeiro autor que estudou gênero, foi Robert Stoller[5], em 1968. Depois disso, apenas em 1975 Gayle Rubin retoma o assunto em seu famoso artigo, intitulado “O tráfico de mulheres.” No Brasil, só em 1990, começa a se alastrar o conceito de gênero, a partir da tradução

[5] A rigor, embora não haja formulado o conceito de gênero, Simone de Beauvoír mostra que só lhe faltava a palavra, pois, em sua famosa frase - "Ninguém nasce mulher, mas se torna mulher"- estão os fundamentos do conceito de gênero. Lutando contra o essencialismo biológico - "A anatomia é o destino"-, enveredou pela ação da sociedade na transformação do bebê em mulher ou em homem. Foi, por conseguinte, a precursora do conceito de gênero. (SAFFIOTI, 2004, p. 107).

de um artigo de Joan Scott, que já trazia gênero como uma categoria analítica.

Sendo “violência” e “gênero” categorias historicamente construídas, “a percepção social da violência não é única e nem universal” (GROSSI, 1994, p. 482). A violência contra a mulher é resultante de um conceito que abrange, desde a sua forma mais concreta possível, até a mais velada. Mesmo com a ampliação do conceito, ainda são escassas as pesquisas que evidenciam a forma velada de violência – a violência simbólica, traduzida pelo assédio sexual e moral, vivenciadas pelas mulheres diariamente nas escolas e nos ambientes de trabalho. Discutir, analisar e tentar conscientizar as pessoas sobre mudanças nessa forma de tratar a questão tornam-se urgentes e necessárias.

3.1.2 Assédio Moral e Assédio Sexual

Registra-se aqui o conceito de assédio, caracterizado por assédio moral e assédio sexual. Para embasar essa parte, buscou-se aporte na Constituição Federal Brasileira, no Código Civil e no Código Penal, na Lei Maria da Penha, além de embasamentos teóricos de pesquisadores da área.

Hirigoyen, a pesquisadora pioneira em introduzir o conceito, trouxe como base, a teoria do assédio moral traduzida por violência perversa no cotidiano. A autora se utiliza dos termos “agressor” e “agredido”, por entender que se trata de uma violência declarada, mesmo quando oculta, na qual o processo de destruição moral do outro, pode levá-lo à enfermidade mental ou, em casos extremos, ao suicídio. Geralmente, o assédio moral começa pelo abuso de um poder (qualquer que seja a sua base de sustentação), segue por um abuso narcísico no qual o outro perde a autoestima e pode chegar, às vezes, ao abuso sexual. Está relacionado “a um esforço repetitivo de desqualificação de uma pessoa por outra, podendo conduzir ou não ao assédio sexual” (FREITAS, 2001, p. 9).

Os assédios morais podem ser divididos em quatro formas: 1) Assédio Moral Vertical Descendente; 2) Assédio Moral Organizacional; 3) Assédio Moral Horizontal; e, por fim, 4-) Assédio Moral Vertical Ascendente.

O Assédio Vertical Descendente trata-se do tipo de assédio moral mais comum nas empresas. Esse tipo de assédio toma forma quando o assédio é praticado por um trabalhador hierarquicamente superior ao empregado assediado. No tipo de Assédio Moral Organizacional, o empregado sofre violência psicológica da própria empresa

pelo ambiente de trabalho que está inserido. Normalmente ocorre em empresas extremamente competitivas que estimulam seus funcionários a disputarem entre si, propagando o medo.

Já o Assédio Moral Horizontal, ocorre entre funcionários que ocupam a mesma posição hierárquica dentro da empresa. E finalizando, o Assédio Moral Vertical Ascendente, que apesar de extremamente raro, ocorre quando um funcionário hierarquicamente inferior assedia seu superior.

Neste estudo, embora não haja o vínculo empregatício caracterizando a subordinação, faz-se uma analogia ao assédio vertical descendente e ao assédio moral horizontal, trazendo-os para o âmbito educacional, onde o objeto de estudo é a violência simbólica de gênero praticada nas relações de poder existentes entre professor X aluna e aluno X aluna.

Segundo Freitas (2001), a violência e o assédio nascem do encontro entre a inveja do poder e a perversidade. Tanto nas organizações, em se tratando do mundo trabalho, quanto nas universidades e nas instituições em geral, as práticas de assédio são muito mais estereotipadas que na esfera privada. O assédio moral se manifesta independente do setor ou área, embora existam locais em que a violência é mais frequente, como o setor da saúde e da educação (HIRIGOYEN, 2006). Hirigoyen chama de assédio moral,

> [...] a conduta abusiva que se manifesta notadamente por comportamentos, palavras, atos, gestos, que podem causar danos à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa, colocando em risco o emprego desta ou degradando o clima de trabalho. (HIRIGOYEN, 1998, p. 55).

Freitas (2001) nos traz ainda que o assédio moral nas organizações, geralmente, nasce de forma insignificante e propaga-se pelo fato de as pessoas envolvidas (vítimas) não quererem formalizar a denúncia e a encararem de maneira superficial, deixando passar as insinuações e as chacotas. Em seguida, os ataques multiplicam-se, e a vítima é regularmente acuada, colocada em estado de inferioridade, submetida a manobras hostis e degradantes por longo período. A tendência de omissão dos colegas também é visível, principalmente quando o ataque é entre pessoas do mesmo nível hierárquico ou entre pares. Essas agressões, não infligidas diretamente, provocam uma queda de autoestima, e, cada vez mais, a pessoa sente-se humilhada, usada, suja.

Em relação ao Assédio Sexual, é qualquer conduta em que, independentemente dos sexos do assediador e do assediado, de suas posições hierárquicas no trabalho e de suas orientações sexuais, e mesmo após a não aceitação, o agressor constrange a vítima em busca de alguma forma de satisfação sexual. Abordagem não desejada, intenção sexual que não encontra receptividade da outra parte, insistência inoportuna. Esse conceito foi desenvolvido a partir da construção doutrinária e jurisprudencial no âmbito administrativo e cível.

Os elementos caracterizadores do assédio sexual são: 1) Sujeitos Ativo e Passivo; 2) Conduta Dolosa; 3) Constrangimento da Vítima; e 4) Resistência da Vítima, ainda que de forma implícita. Agressor e vítima poderão ser do sexo masculino ou feminino, hetero ou homossexual.

As modalidades de assédio sexual são duas. Por Chantagem ou Quid Pro Quo, definido quando existe exigência por parte de um superior hierárquico a um subordinado para que preste a atividade sexual como condição para a manutenção do emprego/função, ou obtenção de benefícios na relação de trabalho. Este tipo de assédio sexual está diretamente vinculado ao abuso de poder e é tipificada como ilícito penal (art. 216- A CP). A segunda modalidade é por Intimidação ou Ambiental, que se caracteriza por incitações sexuais inoportunas, solicitações sexuais ou outras manifestações da mesma índole verbais ou físicas, o que acaba por prejudicar a atuação de uma pessoa ou criar uma situação ofensiva, hostil, de intimidação ou abuso no ambiente de trabalho. Neste caso, o elemento poder é irrelevante sendo um tipo comum de assédio sexual praticado por colega de trabalho, estando ambos na mesma posição hierárquica, ou seja, o Assédio horizontal.

Grossi (1994) chama atenção para os casos de assédio sexual envolvendo subordinados intimidados que se demitem ou demissões por “justa causa” sobre fatos forjados e revela o quanto é difícil a denúncia, uma vez que as vítimas estão sujeitas às relações de poder. No entanto, a grande imprensa tem trazido casos envolvendo professores, autoridades religiosas, chefes imediatos, dentre outros.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), define assédio sexual como atos, insinuações, contatos físicos forçados, convites impertinentes, desde que apresentem uma das características a seguir: ser uma condição clara para manter o emprego; influir nas promoções da carreira do assediado; prejudicar o rendimento profissional, humilhar, insultar ou intimidar a vítima; ameaçar e fazer com que as vítimas cedam por medo de denunciar o abuso; e oferta de crescimento de vários tipos

ou oferta que desfavorece as vítimas em meios acadêmicos e trabalhistas entre outros, e que no ato possa dar algo em troca, como possibilitar a intimidade para ser favorecido no trabalho ou na escola.

Atendo-se não apenas à violência manifesta e explícita, mas à violência simbólica caracterizada como assédio moral e assédio sexual, investiga-se as consequências e as sequelas desse fenômeno no ambiente educacional.

3.1.3 Sexismo

Outros conceitos tratados foram o sexismo e a divisão sexual do trabalho, como teorias que sustentam as relações de poder do sexo masculino sobre o feminino, uma vez que na maioria dos casos, as violências de gênero são cometidas por aqueles tendo essas como vítimas.

Sexismo se refere às discriminações sexuais e ao conjunto de ideias ou ações que privilegiam um indivíduo de determinado sexo. Ele está presente em qualquer situação de discriminação de sexos. Os pressupostos que originam as ações sexistas são: (i) um gênero ou identidade sexual ser superior ao outro; (ii) diferenças físicas e biológicas entre homens e mulheres utilizadas como argumentos a favor da disparidade entre os sujeitos (iii) existência de características intrínsecas ao gênero, como a crença na sensibilidade exacerbada feminina e a força e racionalidade atributos masculinos (SANTOS, 2016).

O sexismo é uma ferramenta ideológica utilizada para justificar a distribuição desigual de poder entre homens e mulheres. Trata-se de uma ‘ideologia’ visto que penetra na imaginação e pensamento da população invertendo os fenômenos. Assim, por exemplo, é comum no Brasil o homem dizer que ‘comeu’ fulana, quando, na verdade, se fosse o caso de alguém “comer” alguém, essa pessoa seria a mulher e não o homem, já que é justamente a conformação da vulva e da vagina como uma ‘boca’ que lhes permitiria ‘comer’. O mito da “vagina dentada” expressa justamente o medo dos homens de serem castrados pela vagina no ato sexual (SAFFIOTI, 2004, p. 33).

Historicamente, os homens invejavam as mulheres por estas serem capazes de “engendrar nova vida, de produzir todos os nutrientes necessários ao desenvolvimento dos fetos e, ainda, de fabricar internamente leite para alimentar os bebês” (SAFFIOTI, 2004, p. 33). Capazes de resistirem a dores como a do parto, as

mulheres apresentam, além disso, “capacidade de suportar sofrimentos de ordem psicológica de modo invejável” (SAFFIOTI, 2004, p. 33).

A transformação da desvantagem masculina em vantagem ilustra muito bem esse modo de inversão mediante o qual as ideologias operam. Procuram provar sua “superioridade” com feitos e ações (inclusive, feitos sexuais). Escamoteiam o complexo de inferioridade com a exaltação narcísica do próprio mérito. Esbanjam virilidade e desprezam a feminilidade, considerando as mulheres seres inferiores na escala humana, menos inteligentes e mais fracas, por natureza.

3.1.4 Masculinidade Tóxica

Segundo Connell (1995) a masculinidade é uma “configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero.” Como existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade, tem-se tornado comum falar de "masculinidades", sendo importante lembrar sempre das relações de poder aí envolvidas (CONNELL, 1995, s/p.).

Apesar de existirem vários tipos de masculinidades, o modelo tido como apropriado está ancorado em um padrão hegemônico, que tem como base constructos patriarcais. Esse modelo pauta-se em predicativos como heterossexualidade, virilidade, distanciamento emocional, honra, provimento do lar, coragem, força, assertividade, competitividade, entre outros. Tais constructos influenciam diretamente a maneira como se conformam as relações interpessoais na sociedade e, de um modo geral, direcionam os homens a se preservarem em posição de poder e dominação, seja nos ambientes políticos, familiares ou de trabalho.

Neste sentido, Connell e Messerschmidt (2013) complementam:

> A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

Masculinidade tóxica é uma descrição estreita e repressiva da masculinidade que a designa como definida por violência, sexo, *status* e agressão. O termo

geralmente é usado para se referir a uma coleção vagamente interligada de normas, crenças e comportamentos associados com a masculinidade, que são prejudiciais para a sociedade como um todo. Conforme aponta Sculos (2017:

> [...] a própria defesa da masculinidade é ligada à virilidade tóxica, ou seja, os homens são agressivos quando tentam defender e propor um conceito de masculinidade, de tal forma que mostra como o debate sobre o valor normativo de um conceito de masculinidade está ligada ao caráter agressivo, competitivo, homofóbico, sexista e misógina da masculinidade tóxica. (SCULOS, 2017, p. 3).

Sexo e brutalidade são padrões pelos quais os homens são avaliados. Incentivo à violência, perpetuação e banalização do estupro, homofobia, misoginia e racismo são características de ideal cultural da masculinidade tóxica. Nesse universo onde a força é tudo, enquanto as emoções são consideradas uma fraqueza, inclusive sendo desmotivada a procura por ajuda, o homem que não trilha por esse caminho de violências, preservando seu poder de dominação, corre sérios riscos de perder seu *status* como “homem.”

3.2 Divisão Sexual do Trabalho

Segundo Hirata e Kergoat (2007), o termo “divisão sexual do trabalho” aplica-se na França a duas acepções de conteúdos distintos. A acepção sociográfica, onde estuda-se a distribuição diferencial de homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões, e as variações no tempo e no espaço dessa distribuição; além de se analisar como ela se associa à divisão desigual do trabalho doméstico entre os sexos. E a segunda acepção, que se refere a mostrar que essas desigualdades são sistemáticas e que a sociedade se utiliza dessa diferenciação para hierarquizar as atividades entre os sexos, criando um sistema de gênero.

Em ambas as acepções, conforme pregam as autoras, pode-se distinguir a divisão sexual do trabalho em dois princípios organizadores: “o princípio da separação” (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e “o princípio hierárquico” (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher – termo utilizado no sentido antropológico e ético, não no sentido econômico). Sendo tais princípios válidos para todas as sociedades e aplicados mediante um processo de legitimação - a ideologia naturalista - reduz o gênero ao sexo biológico e as práticas

sociais a “papéis sociais” sexuados que remetem ao destino natural da espécie, quer seja para o trabalho produtivo[6] e/ou reprodutivo[7].

Nessa forma de sociedade, ocorre uma divisão sexual do trabalho, onde a mulher se insere no mercado de trabalho e também é responsável pelo trabalho doméstico, cuidar do lar, de seu marido e de seus/suas filhos/as, os criando conforme os valores do modo de produção capitalista, sendo o papel do homem nesta divisão, o de provedor, tendo a preferência na execução do trabalho produtivo, enquanto à mulher, cabe tanto o trabalho produtivo quanto o reprodutivo.

> A divisão do trabalho entre os homens e as mulheres é em primeiro lugar a imputação aos homens do trabalho produtivo – e a dispensa do trabalho doméstico – e a atribuição do trabalho doméstico às mulheres, ao passo que são cada vez mais numerosas, na nossa sociedade salarial, as mulheres a querer entrar e se manter no mercado de trabalho. (HIRATA; KERGOAT, 2003, p. 113).

A divisão sexual do trabalho sustenta e estrutura as relações desiguais de gênero. Essas desigualdades entre os sexos, geradas pela sociedade, são incorporadas pelo capital como mecanismo de elevação dos lucros e domínio ideológico e social.

> [...] falar em termos de divisão sexual do trabalho é muito mais. É articular essa descrição do real com uma reflexão sobre os processos pelos quais a sociedade utiliza essa diferenciação para hierarquizar as atividades. A divisão sexual do trabalho está no centro do poder que os homens exercem sobre as mulheres. (KERGOAT, 1996, p.20 *apud* QUIRINO, 2015, p. 68).

Nas palavras de Kergoat (2010), a participação da mulher no mercado de trabalho aumenta, mas as segmentações, horizontais e verticais, entre empregos masculinos e femininos perduram. As desigualdades de salário persistem, e as mulheres continuam a assumir o trabalho doméstico. Para a autora, isso não representa nenhum impasse ou contradição interna às relações sociais de sexo, mas aponta para o fato de que o capitalismo tem necessidade de uma mão-de-obra flexível. O trabalho doméstico assumido pelas mulheres libera os homens e, para as mulheres de alta renda, há a possibilidade de repassá-lo a outras mulheres. O capitalismo

---

[6] “Trabalho produtivo” neste estudo não se refere ao sentido de trabalho que cria diretamente mais valia, conforme Marx, (s/d), mas em seu sentido mais genérico, para designar o trabalho assalariado, tanto produtivo quanto improdutivo, que se realiza na sociedade capitalista.

[7] “Trabalho reprodutivo” refere-se não somente a reprodução biológica, do ato de gerar e procriar filhos, mas a todas as atividades realizadas no espaço doméstico e familiar.

aprofunda e se apropria das desigualdades sociais e históricas entre os sexos e da divisão sexual do trabalho, fortalecendo-se numa ordem que discrimina em termos de gênero, classe e raça/etnia, ou ainda, conforme Saffioti (2004), a imbricação entre "patriarcado, racismo e capitalismo." Sistema esse que se torna funcional para que o capitalismo se desenvolva e aprofunde sua dominação, exploração e humilhação.

> A divisão sexual do trabalho é sempre indissociável das relações entre homens e mulheres, que são relações desiguais, hierarquizadas, assimétricas e antagônicas [...] de exploração e de opressão entre duas categorias de sexo construídas socialmente**.** (HIRATA, 2002, p. 281).

Kergoat (2010) traz ainda a discussão da diferenciação entre as relações intersubjetivas e sociais. As intersubjetivas são próprias dos indivíduos concretos entre os quais se estabelecem. Já as relações sociais, por sua vez, são abstratas e opõem grupos sociais em torno de uma disputa [enjeu].

A distinção entre relação intersubjetiva e relação social permite compreender que, se a situação mudou de fato em matéria de relações intersubjetivas entre os sexos e nos casais, as relações sociais, porém, continuam a operar e a se manifestar sob suas três formas canônicas: exploração, dominação e opressão, que colocam a mulher em situações exemplificadas pelas diferenças salariais, pela maior vulnerabilidade e maior risco de ser vítima de violências.

Para Kergoat (2010), são as práticas sociais, e não as relações intersubjetivas, que promovem resistências e podem levar a mudanças nas relações sociais. Exclusivamente para fins analíticos, torna-se possível distinguir entre o aspecto da opressão e o aspecto da exploração das mulheres, em que a opressão se manifesta nas relações de dominação (ideológicas), enquanto a exploração está mais diretamente ligada à dimensão econômica.

> Conceituar a divisão do trabalho em termos de relações sociais de sexo remete, não simplesmente a "vínculo social", contato, ligação social, mas à noção de prática social; a admitir que existe uma relação social de antagonismo e conflito específica entre os homens e as mulheres, e não apenas condutas biologicamente reguladas, implicando práticas sociais diferentes segundo o sexo. (QUIRINO, 2015, p. 11).

Quirino (2015, p. 6) ao discorrer sobre a divisão sexual do trabalho, afirma ser "importante categoria para compreensão do processo de constituição das práticas sociais permeadas pelas construções dos gêneros a partir de uma base material."

3.2.1 Consubstancialidade e Interseccionalidade

A consubstancialidade e a interseccionalidade, pelo fato de partirem da premissa da articulação, interseção ou enovelamento de gênero, raça e classe, tendo como ponto de maior convergência, a proposta de não hierarquização das formas de opressão, têm sido por vezes confundidas e até mesmo tomadas como similares ou intercambiáveis. Todavia, os dois conceitos diferenciam-se significativamente. Helena Hirata, parceira de Kergoat em diversas publicações, explica que:

> Embora ambas partam da intersecção, ou da consubstancialidade, a mais visada por Crenshaw no ponto de partida da sua conceitualização é a intersecção entre sexo e raça, enquanto a de Kergoat é aquela entre sexo e classe, o que fatalmente terá implicações teóricas e políticas com diferenças bastante significativas. (HIRATA, 2014, p. 63).

Kergoat (2010) adotou uma perspectiva crítica em relação à noção de consubstancialidade, notadamente a alguns de seus pressupostos teóricos, como a ideia de "relações sociais de sexo". A ideia de articular relações sociais de sexo e de classe foi proposta na França no final dos anos de 1970 por Danièle Kergoat (1978), com o objetivo de “compreender de maneira não mecânica as práticas sociais de homens e mulheres diante da divisão social do trabalho em sua tripla dimensão: de classe, de gênero e de origem (Norte/Sul)” (KERGOAT, 2010, p. 93).

> [...] as relações sociais são consubstanciais; elas formam um nó que não pode ser desatado no nível das práticas sociais, mas apenas na perspectiva da análise sociológica; e as relações sociais são coextensivas: ao se desenvolverem, as relações sociais de classe, gênero e “raça” se reproduzem e se co-produzem mutuamente. (KERGOAT, 2010, p. 94).

O conceito de interseccionalidade propriamente dito surgiu na virada dos anos 1980 para os 1990, proposto por Kimberlé Crenshaw, que a definiu como uma analogia segundo a qual vários eixos de poder constituem avenidas que estruturam terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem.

> Tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por

> consequência, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias. As mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões, posicionados nessas intersecções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o 'tráfego' que flui através dos cruzamentos. Esta se torna uma tarefa bastante perigosa quando o fluxo vem simultaneamente de várias direções. [...] A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

As relações sociais se entrelaçam, fazendo o entrecruzamento dinâmico e complexo do conjunto de relações sociais, cada uma imprimindo sua marca nas outras, ajustando-se às outras e construindo-se de maneira recíproca. Nesse estudo, optou-se por analisar a forma consubstancial considerando apenas o gênero, visto que independente das categorias raça e classe, a mulher (gênero) sofre a exploração (econômica) no mundo do trabalho e/ou opressão (ideologia) nas relações sociais.

3.2.2 Metáforas Referentes aos Obstáculos Enfrentados Pelas Mulheres

Para Kergoat (1992, p. 18), “a divisão sexual do trabalho é reconhecida como uma disputa das relações sociais de sexos”, portanto dotada de embates pelo poder, onde cabe à mulher sempre um lugar de desvantagens, cheio de obstáculos em sua trajetória. Destacam-se aqui quatro metáforas já existentes nos estudos feministas há mais de vinte anos, a saber: “Teto de Vidro”, “Labirinto de Cristal”, “do Abismo de Vidro” e do “Chão Colante.” Além dessas, foram referenciadas também duas novas metáforas criadas em 2019, por meio dos estudos de Herrera, (2019), que são “A Vitrine da Inclusão” e o “Espetáculo de Nicolau.” Essas metáforas representam a violência em forma de obstáculos enfrentados pelas mulheres muitas vezes de forma sutil, simbólica e invisível em suas trajetórias acadêmicas e carreiras profissionais.

O “Teto de Vidro” é um fenômeno que tem a ver com a ascensão na carreira profissional. São barreiras transparentes que as impossibilitam de galgar altos cargos na gestão executiva de organizações. O conceito “Labirinto de Cristal”, desenvolvido pelas pesquisadoras Alice Eagly & Linda Carli (2007), amplia a ideia de Teto de Vidro, porém para o mundo do trabalho como um todo. Para Stefanello (2013), o labirinto de cristal representa obstáculos encontrados pelas mulheres, simplesmente por

pertencerem à categoria “mulher”, estão dispostos ao longo de sua trajetória acadêmica, e até mesmo antes, na escolha da área de atuação.

O conceito proposto por Stefanello durante a especialização (2005) e aprofundado no mestrado (2008), tanto simboliza os diversos obstáculos dispostos na trajetória científica feminina, quanto apresenta suas variáveis consequências, tais como: desistência de uma determinada carreira, sua lenta ascensão e estagnação em um dado patamar profissional. Por causa dos diversos desafios e armadilhas dispostos no labirinto, os talentos femininos são perdidos ou pouco aproveitados.

Quanto ao “Abismo de Vidro”, trata-se da ascensão profissional da mulher dentro do momento mais crítico da organização, para tentar salvá-la da falência. O “Chão Colante” faz menção à dificuldade da mulher de ascensão, geralmente pelo fato de se tornarem mães, o que as deixa fora do ambiente de trabalho, ou o fato de permanecerem mesmo em posição de hierarquia mediana.

Já em relação às duas novas metáforas, “A Vitrine da Inclusão”, trata-se de colocar a mulher em cargos de gestão somente para demonstrar que a instituição é inclusiva. E finalmente o “Espetáculo de Nicolau”, que se refere à uma exigência imposta às mulheres acima de 40 anos, de apresentarem resultados de exames invasivos, como por exemplo, o Papanicolau, para ingressarem em determinados cargos, e que não é uma prática exigida aos homens, como por exemplo, exames de próstata.

Herrera (2019, p. 27), traz o quadro da mulher trabalhadora, filha, estudante, muitas vezes mãe e esposa, ultrajada por salários inferiores, julgada como subalterna em sua capacidade física e intelectual, sentindo-se perdida em seu “labirinto de cristal”, ou sem possibilidades de ascensão, pela presença de um invisível “teto de vidro”, encurralada num “abismo de vidro”, cercada por “paredes de fogo” ou fixadas no “chão colante”, sem poder demonstrar todo o seu potencial nas mais variadas carreiras. E quando são colocadas em cargos de poder hierárquico, em determinadas organizações, são expostas nas “vitrines da inclusão”, aonde os questionamentos, tais quais “como chegou lá? ”, “[...], mas é uma mulher? ”, “quanto tempo durará no poder? ” São ditos por colegas e superiores. Se entram em carreiras públicas, seja nos cargos de professoras, psicólogas, policiais, são exigidos delas exames ginecológicos invasivos e de mamografias, gerando o verdadeiro “Espetáculo de Nicolau”, que faz uma alusão ao exame Papanicolau. Então, todas essas metáforas representam

barreiras na vida das mulheres acadêmicas, profissionais e cientistas, o que não ocorre da mesma forma na vida dos homens.

O capitalismo aprofunda e se apropria das desigualdades sociais e históricas entre os sexos e da divisão sexual do trabalho, fortalecendo-se numa ordem que discrimina em termos de gênero, classe e raça/etnia, ou ainda, conforme Saffioti (2004), a imbricação entre “patriarcado, racismo e capitalismo.” Sistema esse que se torna funcional para que o capitalismo se desenvolva e aprofunde sua dominação, exploração e humilhação, principalmente em relação às mulheres.

3.3 Violência Simbólica de gênero e relações de poder

A violência simbólica está diretamente ligada às relações de poder, principalmente em uma cultura onde o capitalismo se apropria da opressão e da exploração para perpetuar a hegemonia da classe dominante. A instituição escola, inserida no contexto da sociedade, torna-se um instrumento de produção e de reprodução de tudo o que acontece no cotidiano das pessoas, e não é diferente em relação à violência.

Embora não seja um problema novo, a violência no meio acadêmico se apresenta como um novo desafio para a formulação de respostas institucionais. Denuncia-se a tolerância social com a violência, mas não se pode esquecer que os espaços institucionais, inclusive as instituições de educação, são parte dessa mesma sociedade.

3.3.1 Articulações entre a Violência Simbólica de Gênero e as Relações de Poder

Como cita Bourdieu (2011, p. 7) “o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo.” Assim, a violência simbólica se camufla por detrás de esquemas inconscientes de percepção e as vítimas não reconhecem ou percebem tal violência. Os princípios da dominação masculina legitimam o homem como sexo dominante, privilegiando-o na ocupação de posições de poder nas esferas social, política e econômica. Ainda como ressalta o autor, a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação.

São impetrados aos atores da comunidade educacional os pensamentos que criam os mesmos hábitos e dispositivos para ações de acordo com um determinado código de normas e de valores, legitimando os dominados como pertencentes a uma classe, a dominante, e tudo o que foge aos princípios pré-estabelecidos por ela são tidos como ilegítimos e errados. Portanto o patriarcado enraizado se apropria desse conceito para naturalizar o poder do macho, aplicando-se apenas a uma fase histórica, não tendo a pretensão da generalidade nem da neutralidade, e deixa, propositadamente explícito, o vetor da dominação-exploração. Perde-se em extensão, porém, ganha-se em compreensão.

> Fica, assim, patenteado que a violência de gênero pode ser perpetrada por um homem contra outro, por uma mulher contra outra. Todavia, o vetor mais amplamente difundido da violência de gênero caminha no sentido homem contra mulher, tendo a falocracia como caldo de cultura. (SAFFIOTI, 2004, p. 71).

A violência simbólica foi definida por Bourdieu como uma violência que é cometida com a cumplicidade entre quem sofre e quem a pratica, sendo que, em algumas das vezes, pela naturalização dos fatos, os envolvidos não têm sequer consciência do que estão sofrendo ou exercendo.

Em sua maioria, a violência simbólica é praticada quando mulheres ocupam redutos ditos masculinos, como é o caso das áreas tecnológicas. “A Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança). ” (BOURDIEU, 2012, p. 104).

Para Bourdieu, 2007, a dominação masculina está presente em todas as áreas na sociedade, inclusive nas instituições de educação, caracterizando-se através do poder que o dominante exerce sobre o dominado, sem que o dominante precise exercer nenhuma forma de coerção física sobre o dominado. A violência é um problema masculino enraizado na promoção de atitudes e modelos machistas, reproduzidos por uma sociedade, em sua grande parte, ainda patriarcal e preconceituosa. Na escola os discursos ganham relevância, a linguagem denuncia uma cumplicidade passiva de códigos femininos e masculinos exercendo um tipo comum de violência. Pautada por hierarquias nas relações, pelo uso simbólico de poder, e exercida com consentimento, a violência simbólica, não recorre à força física, mas silencia o desrespeito ao outro, principalmente à mulher.

> Também sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. (BOURDIEU, 2012, p. 7).

As formas mais comuns de manifestação dessa violência contra as mulheres no meio acadêmico estão diretamente ligadas às relações de poder. Autores como Abramovay, Bourdieu, Gomes e outros, insistem no debate sobre sistemas simbólicos, violência e educação, o que no plano da escola, tem como vetor a banalização pelo silenciamento a expressões de masculinidade, advertindo contra a violência nas relações sociais de gênero, e para a importância da educação na perspectiva de uma cultura de paz.

3.3.2 Manifestações do Assédio Moral e Sexual, Sexismo e Masculinidade Tóxica

Durante toda a vida, a mulher passa por situações de assédio, principalmente em ambientes predominantemente preenchidos por homens, onde brincadeiras e posturas sexistas são naturalizadas e incentivadas. No cotidiano da vida escolar, discriminação e violência de gênero estão presentes nas salas de aulas, nos laboratórios, nas atividades de pesquisa de campo, nas festas, campeonatos e trotes. Várias são as formas de violências praticadas contra as mulheres nesses espaços e cursos tradicionalmente masculinos. Entre elas, o assédio sexual, o assédio moral, as piadinhas de caráter misógino e sexista, o desrespeito, a desqualificação intelectual, o acesso desigual a recursos de pesquisa e bolsas de estudos, barreiras que inibem a ascensão profissional das mulheres e até mesmo estupros.

O assédio sexual é frequente também nos espaços acadêmicos e laborais marcados pelo culto à virilidade e à masculinidade (tóxica). “A masculinidade hegemônica foi entendida como um padrão de práticas que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse.” “A hegemonia não significava violência, apesar de poder ser sustentada pela força; significava ascendência alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245). Em profissões denominadas “femininas”, como por exemplo, no caso das enfermeiras, pela característica de

prestação de cuidados e serviços, costuma-se por parte dos homens, alimentar-se um imaginário erotizado.

Seja em qual ambiente for, acadêmico ou laboral, a condição do ser mulher, em uma sociedade patriarcal, é colocada à prova a todo tempo, exposta a olho nu. Combater qualquer tipo de assédio, incluindo a violência sexual contra mulheres, implica desconstruir um sistema de opressões intercruzadas que vão do machismo sistêmico ao racismo estrutural. Torna-se necessário o empoderar, através dos mecanismos legais e dos serviços já existentes para publicizar, politizar e romper essa situação de violência e, paralelamente a isso, lutar coletivamente por uma verdadeira rede de enfrentamento à violência contra a mulher e, na utopia desejada e alcançável, por uma sociedade livre de quaisquer opressões.

3.3.3 Violência Simbólica no Ambiente Educacional

Bourdieu (1975) afirma que o sistema educacional refaz, por meio de uma violência simbólica, as relações de dominação, reproduzindo assim a ideologia da classe dominante. Desse modo, considera o processo educativo uma ação arbitrária, definindo a ação pedagógica como um ato de poder, de força e, consequentemente, de violência simbólica. Para Casagrande e Souza (2016, p. 82):

> [...] a violência simbólica manifesta-se no meio universitário de diversas formas, em diferentes campos. Podemos destacar, por exemplo, a questão da sexualidade, a aparência física dos/as estudantes, as supostas diferenças cognitivas entre homens e mulheres, a questão salarial da futura carreira e a postura de professores e professoras.

No que diz respeito à inserção da mulher na educação profissional, Santos (2012, p. 2) revela que no Brasil, atualmente, é modesta a presença de mulheres naqueles cursos da Rede Federal cujas profissões são associadas aos trabalhos atribuídos como masculinos, todavia, “[...] a presença delas não passa despercebida e paulatinamente o cenário, tanto das escolas como das fábricas, vai ganhando contornos femininos.”

3.3.4 Barreiras enfrentadas pela mulher na trajetória profissional

De acordo com a pesquisa do INEP (2015), em todas as faixas etárias há predominância feminina nos cursos de formação inicial, continuada e qualificação profissional; todavia, estão concentradas em áreas de conhecimento distintas dos homens: elas em cursos das Ciências Humanas, Sociais, Educação e Saúde, eles em cursos das Ciências Exatas e Tecnologias.

Portanto, a presença feminina em redutos considerados majoritariamente masculinos, como no caso dos cursos de educação profissional e tecnológica, por si só já causa uma certa estranheza. A mulher já começa a sofrer uma violência sutil ali mesmo, no ambiente acadêmico. São “piadinhas”, “brincadeiras de mal gosto” e muitas discriminações. É como se a mulher não tivesse o direito de ocupar aquele espaço, pois fazendo isso, está deixando de cumprir com suas obrigações, que foi imposta pela sociedade sem margem de questionamentos. É como se recaísse:

> [...] a suposta condição biológica e natural de direcionamento de determinadas tarefas às mulheres em geral circunscritas ao entorno do lar e dirigidas à produção para o consumo do grupo familiar, à reprodução da espécie e ao cuidado das crianças, dos velhos e dos incapazes, enquanto que as atividades de produção social e de direção da sociedade, desempenhadas no espaço público, são atribuições masculinas. (QUIRINO, 2011, p. 52).

A maternidade, ou a possibilidade dela, já se torna ameaça para a profissional no mundo do trabalho, pois muitos gestores optam por não contratarem mulheres para não terem que lidar com questões que são resultantes da reprodução biológica. Perguntas que não são feitas para os homens, ainda é bem comum perguntarem para as mulheres: se são casadas ou se pretendem ter filhos. E se já os têm, os recrutadores costumam perguntar quem cuidará deles no caso de alguma doença ou outra dificuldade.

> Excluídas do universo das coisas sérias, dos assuntos públicos, e mais especialmente dos econômicos, as mulheres ficaram durante muito tempo confinadas ao universo doméstico e às atividades associadas à reprodução biológica e social da descendência; atividades (principalmente maternas) que, mesmo quando aparentemente reconhecidas e por vezes ritualmente celebradas, só o são realmente enquanto permanecem subordinadas às atividades de produção, as únicas que recebem uma verdadeira sanção econômica e social, e organizadas em relação aos interesses materiais e simbólicos da descendência, isto é, dos homens. (BOURDIEU, 2012, p. 116).

O conceito de “doble presencia” (dupla presença) foi utilizado pela primeira vez em 1978, pela socióloga italiana Laura Balbo. A dupla presença de acordo com Balbo

(1994) significa grande dificuldade enfrentada pelas mulheres, pois são responsabilizadas duplamente: na família e no trabalho. Implica na dupla ausência também Carrasco (2003), conceito trazido por Cristina Carrasco, pois provoca a sensação de estarem sempre em dívida com os dois ambientes (familiar e laboral), conduzindo ao estresse e outras doenças. A responsabilidade feminina de articular o trabalho de cuidado familiar com o trabalho assalariado é também fonte de menor participação das mulheres no mercado de trabalho, para além da maior precariedade das condições de sua inserção. O fato de que o trabalho doméstico da mulher não tenha uma retribuição em dinheiro, contribui realmente para desvalorizá-lo, inclusive a seus próprios olhos, como se este tempo, não tendo valor de mercado, fosse sem importância.

A dupla presença enquanto um fenômeno de superposição material e simbólica de dois mundos do trabalho, é uma realidade apenas para as mulheres, e não para os homens. Além disso, a dupla presença e ausência alarga o conceito de dupla jornada ao apontar para a complexidade de viver a sobreposição de tempos de pessoas diferentes. Trata-se, na realidade, de uma dupla presença e de uma dupla ausência, porque as mulheres estão e não estão em nenhum dos dois lugares ao mesmo tempo (BALBO, 1994; CARRASCO, 2003 *apud* SUCUPIRA, 2016).

3.3.5 Desigualdades de gênero no mundo do trabalho

A divisão sexual do trabalho entendida como fator histórico está estruturada a partir de um princípio que considera o trabalho masculino superior ao feminino, o que reforça a hierarquia nas relações de poder baseadas no sexo. Desse modo, conforme Hirata (2002, p. 280), “a divisão sexual do trabalho baseia-se na ideia de uma relação antagônica entre homens e mulheres. É considerada como um aspecto da divisão social do trabalho, e nela a dimensão opressão/dominação está fortemente contida.”

Neste sentido, Bourdieu (2012) ressalta:

> De maneira mais geral, o acesso ao poder, seja ele qual for, coloca as mulheres em situação de *double bind*: se atuam como homens, elas se expõem a perder os atributos obrigatórios da "feminilidade" e põem em questão o direito natural dos homens às posições de poder; se elas agem como mulheres, parecem incapazes e inadaptadas à situação. (BOURDIEU, 2012, p. 84).

As funções ditas masculinas aparecem como superiores às femininas, já que estas carregam a atribuição da inferioridade e complementaridade às masculinas. A acepção de trabalho subsidiário acarreta históricas e intensas barreiras ao emprego do trabalho feminino, perpassado pela ocupação de posições subalternas e menos compensatórias. A inferiorização da mulher pela supervalorização da figura masculina, que tem como justificativa a naturalização das diferenças e desigualdades de sexo e raça, tornando-a "normal", expressa sinais de hierarquia e opressão de um sexo sobre o outro. Como preconiza Bourdieu (2012, p. 109), mesmo em número maior que os rapazes, quer para obtenção do bacharelado, quer nos estudos universitários, as moças estão bem menos representadas nos departamentos mais cotados, "mantendo-se sua representação inferior nos Departamentos de Ciências, ao passo que cresce nos Departamentos de Letras."

Assim, as relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho são indissociáveis e funcionam como práticas que segregam as mulheres tanto na esfera reprodutiva quanto na produtiva, "onde têm lugar a exploração dos subordinados e a dominação dos explorados, dominação e exploração sendo faces de um mesmo fenômeno" (SAFFIOTI, 1992, p. 185 *apud* QUIRINO, 2015, p. 75). E conforme apresenta Hirata (2002, p. 277):

> [...] a exploração por meio do trabalho assalariado e a opressão do masculino sobre o feminino são indissociáveis, sendo a esfera da exploração econômica – ou das relações de classe –aquela em que, simultaneamente, é exercido o poder dos homens sobre as mulheres.

"Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos" (LOURO *apud* QUIRINO, 2015, p. 231).

Além da opressão e da exploração, são acrescentadas a cada dia, formas diferentes de discriminação para dificultar ou até mesmo para impedir que as mulheres sigam nos caminhos que trilham para os cargos mais altos das empresas. Como já citadas neste estudo, existem barreiras que as mulheres enfrentam nessa trajetória de carreira dentro das organizações, que vão de invisíveis até mesmo às mais concretas. São as chamadas metáforas.

3.3.6 A Violência Simbólica durante o processo de Formação Profissional

Para Bourdieu (2012), são as antigas estruturas da divisão sexual do trabalho que determinam tanto as mudanças (aumento do número de mulheres no ingresso nas carreiras) como as permanências (conservação de carreiras como redutos masculinos), e atuam por meio de três princípios: o primeiro seria que a função das mulheres é um prolongamento das atividades domésticas “ensino, cuidados e serviço”; a segunda, que as mulheres não podem ter autoridade sobre homens, sendo relegadas à função de ajudantes (subordinadas), e o último que concede aos homens “[...] o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas” (BOURDIEU, 2012, p. 112-113).

Segundo Casagrande e Souza (2016), a violência simbólica na formação acadêmica aparece, por exemplo, quando há um estranhamento no fato de mulheres estarem cursando engenharias e homens terem optado pelas licenciaturas. E como se o homem estivesse desperdiçando nas licenciaturas, uma inteligência que a mulher não tem para cursar engenharia. Esse tipo de violência pode desestimular tanto o homem quanto a mulher a seguirem carreiras pelas quais têm aptidão. Com isso, o próprio mercado de trabalho pode estar perdendo grandes profissionais e o principal, pode-se causar profundas frustrações que marcarão as pessoas pelo resto da vida.

Apesar de acontecer com os homens também, essa é uma violência que atinge muito mais as mulheres. Porém, apesar de ser o mais comum, não é regra, graças às estratégias de luta e resistências.

4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Abordagem, métodos e instrumentos utilizados

Neste estudo, foi adotada a abordagem qualitativa. Para Minayo (2001), esse tipo de pesquisa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Minayo (2010, p. 57) conceitua a abordagem qualitativa como "[...] aquela que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem." Esse método, por meio do seu fundamento teórico permite desvelar os processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos durante a investigação (MINAYO, 2010).

Trata-se também de um estudo de caso, uma vez que os dados empíricos foram levantados com alunas e coordenadores (as) de curso de uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Embora consciente de que os resultados não possam ser generalizados, pode-se inferir elementos relevantes para a compreensão da realidade educacional desse segmento.

Os instrumentos utilizados foram a pesquisa bibliográfica, análise documental para levantamento quantitativo do número de gestores (coordenadores de cursos), feito através do site da instituição, questionários estruturados remotos para traçar o perfil dos participantes e entrevistas semiestruturadas remotas (devido ao cenário de pandemia).

Embora a pesquisa bibliográfica trilhe pelos mesmos caminhos da análise documental, Fonseca (2002) nos traz que, enquanto a primeira se utiliza de fontes constituídas por material já elaborado e que traz em si o que já foi teorizado sobre determinado tema ou assunto, a análise documental, por sua vez, recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, e que não traz em si, nenhuma teoria, tais como documentos oficiais, relatórios, fotografias, entre outros. Já as entrevistas completam as leituras. Elas são feitas com interlocutores diretamente envolvidos com a questão estudada e permitem ao (à) pesquisador (a), tomar

consciência dos aspectos que sua própria experiência e suas leituras não puderam evidenciar (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1995, p. 44). Entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas. Nesse tipo de entrevista o (a) entrevistado (a) tem liberdade para se posicionar favorável ou não sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada (MINAYO, 2010).

Durante todo o processo de entrevista, o pesquisador precisa ter uma postura ativa e receptiva, uma vez que os dados obtidos são extremamente valiosos. Essa postura propicia um clima agradável e libera os medos e constrangimentos entre o sujeito e o pesquisador. (SILVA *et al.*, 2006).

Entretanto, deve ficar claro que o que o pesquisador deseja é que o participante se expresse como pessoa e não como amigo. Deve-se dar limites a essa relação para que o sujeito não confunda os objetivos da pesquisa. A melhor forma de preparar entrevistas é livremente, com perguntas abertas, com a finalidade de obter respostas *amplas e de orientar o processo de elaboração do pensamento do entrevistado (*SILVA *et al*., 2006).

Quando os temas começam a surgir, progressivamente sente-se confiança crescente na compreensão emergente do fenômeno. A certa altura, o pesquisador se dá conta de que não aparecerão novas surpresas ou percepções. Neste momento ocorre o ponto de saturação e a coleta de dados chega ao fim (GASKELL, 2008). Mesmo assim, Trivinõs (1987) alerta para o tempo aconselhável de 30 minutos, pois depois disso torna-se cansativa.

4.2 Os desafios da pesquisa em tempos de pandemia e isolamento social

A pandemia e o isolamento social devido à Covid-19 registraram um marco na história da humanidade. De repente o mundo inteiro se vê obrigado a parar. Isolados em casa, passou-se a vivenciar sentimentos que viraram rotina. Medo, ansiedade, crises de pânico, taquicardias passaram a fazer parte do dia a dia nos cinco continentes. Não só da população como um todo, mas principalmente, dos pesquisadores, estudantes em fase inicial, intermediária ou final dos mestrados e doutorados. Mudanças de estratégias no projeto de pesquisa tiveram que ser pensadas praticamente de um dia para o outro.

Como adaptar a pesquisa empírica? Como fazer entrevistas e manter total anonimato, sigilo e segurança no mundo digital? Surgem vários desafios e

possibilidades. Inúmeras conversas com orientadores e com colegas de curso para que, no uso da criatividade, pudesse-se adequar de forma segura e a parte prática pudesse acontecer. No caso dessa pesquisa, foram 4 (quatro) meses de idas e vindas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para que finalmente o projeto fosse aprovado

Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, partiu-se para a parte prática da pesquisa. Como se trata de uma instituição com unidades em vários municípios, foi escolhido um município para *lócus* da pesquisa.

Evidencia-se que por exigência do CEP, em nenhum momento serão divulgados o nome da instituição *lócus* da pesquisa, dos entrevistados, bem como o nome dos cursos. Os nomes das entrevistadas são fictícios, escolhidos pelas próprias estudantes. Os gestores foram identificados por códigos alfanuméricos com o objetivo de manter o sigilo de todos os participantes.

Para se chegar aos sujeitos de pesquisa, foram escolhidos inicialmente, 03 (três) cursos da unidade em questão. Um curso de Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio (EPTNM)[8] cuja maioria dos discentes é do sexo masculino. Um curso de graduação, cuja maioria de estudantes é do sexo feminino. E um curso de pós-graduação onde o número de estudantes por sexo é equilibrado.

Selecionados os cursos, foi enviado pela pesquisadora, um e-mail convite para todas as alunas, onde constava uma breve explicação sobre a proposta do estudo, um questionário com 6 (seis) perguntas gerais sobre Violência Simbólica de Gênero (Vide Apêndice B), sendo duas delas fundamentais para a seleção das participantes (se já tinham vivenciado situações de violência simbólica em meio acadêmico ou conheciam alguma mulher que já houvesse passado e a outra pergunta se referindo ao interesse delas em participar da entrevista individual) e os dados de contato da pesquisadora, para que as que se interessassem, pudessem contatar a mesma.

As alunas que se interessassem em responder, deveriam ser, necessariamente maiores de 18 (dezoito) anos. A lista de e-mails dos estudantes foi solicitada à chefia da Coordenação Pedagógica da instituição e ao Setor de Registro Escolar. Esse pedido já havia sido previamente autorizado pelo responsável competente da instituição, na carta de anuência, uma vez que o projeto já estava também aprovado pelo CEP.

---

[8] Quando citamos EPTNM, estamos nos referindo à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, especificamente ao Curso Técnico de Nível Médio.

Esse assunto ainda é um tabu na sociedade, haja vista a pequena parcela de trabalhos acadêmicos que tratam da temática. Dos três cursos escolhidos para o envio do e-mail convite, percebeu-se grande dificuldade em se conseguir pessoas para serem entrevistadas. Apesar do número muito baixo de pessoas disponíveis, essa dificuldade ainda é maior quando se trata dos cursos de graduação e nível médio. Infere-se que com o amadurecimento, as mulheres vão sentindo mais a necessidade de conversar sobre o assunto, visto que na pós-graduação foi o nível que apresentou maior número de voluntárias.

A pesquisa foi dividida em dois momentos: no primeiro o levantamento bibliográfico, com análise quanti-qualitativa da produção científica (teses e dissertações) realizada nos PPGs *stricto sensu* no Brasil. Para delinear esta parte da pesquisa, adotou-se como modelo, a pesquisa bibliográfica (GIL, 2007).

No segundo momento foram realizadas as entrevistas individuais remotas. Foi enviado um e-mail convite a todas as estudantes dos cursos escolhidos dentro da Instituição para *lócus* da pesquisa. Selecionadas os (as) participantes (tanto estudantes quanto gestores), um novo questionário foi aplicado para se traçar o perfil do participante. Feito isso, partiu-se para o agendamento e realização das entrevistas. Participaram 06 (seis) alunas da EPT, maiores de 18 anos e também 5 (cinco) gestores (coordenadores de cursos- EPTNM, Graduação e Pós-Graduação), com pelo menos um de cada nível, para se evidenciar através deles, a percepção da Instituição sobre esse tipo de violência no cotidiano escolar.

Além das seis estudantes entrevistadas, houve a participação de mais uma estudante da graduação, em forma de relato, conforme solicitado por ela. Para Minayo (2017, p. 5), nesse tipo de pesquisa o que importa não é o número de participantes, mas o teor e a qualidade das informações contidas nas respostas das entrevistadas.

> [...] nas pesquisas qualitativas, as amostras não devem ser pensadas por quantidade e nem precisam ser sistemáticas. Mas a sua construção precisa envolver uma série de decisões não sobre quantos indivíduos serão ouvidos, mas sobre a abrangência dos atores sociais, da seleção dos participantes e das condições dessa seleção. Esses elementos precisam ficar claros na metodologia de investigação, pois eles interferem na qualidade da investigação. (MINAYO, 2017, p. 5).

Dos questionários que retornaram, todos que vieram com a resposta afirmativa para participar da entrevista foram selecionados, pois o número de retornos ficou dentro do esperado para as entrevistas. Todas as estudantes assinaram o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com os esclarecimentos sobre a pesquisa, antes de serem efetivadas as entrevistas.

Após o retorno das que se interessaram em participar, foi marcada a melhor data e horário para cada uma e foi escolhida a plataforma remota *Meet* para as entrevistas. Ressalta-se que, diante do cenário nacional de pandemia devido ao COVID-19, respeitando-se todas as orientações de segurança divulgadas por meio dos órgãos competentes, que orientam para o distanciamento social e isolamento, o questionário estruturado e as entrevistas foram realizadas de forma virtual.

Para minimizar os riscos de constrangimento, contou-se com a presença da psicóloga Erica Barezani CRP 3077604, durante a coleta de dados, que fez o acompanhamento para que, caso a participante necessitasse de algum atendimento no momento da entrevista, ela estaria pronta para uma intervenção imediata, visando minimizar os sentimentos causados. A profissional fez uma avaliação psicológica das entrevistadas antes da entrevista e outra ao final, para certificar-se do estado emocional das mesmas nos dois momentos.

Tudo transcorreu dentro da normalidade, não sendo necessária nenhuma intervenção da profissional. Todas as meninas relataram à psicóloga, na avaliação pós-entrevista, que se sentiram aliviadas e satisfeitas em participarem da pesquisa. Cada entrevista das estudantes, durou em média, 58 minutos. No total foram 5 horas e 47 minutos de gravação.

O material coletado foi gravado e transcrito, sendo seu uso destinado único e exclusivamente para a realização desta pesquisa. A identidade das participantes e de quem elas citaram foi omitida por meio do uso de nomes fictícios. Uma vez transcritas as falas e selecionados o que julgamos pertinentes para o estudo em questão, os excertos foram analisados à luz da teoria da Divisão Sexual do Trabalho e da Violência Simbólica de Gênero. Os dados coletados durante a entrevista, bem como as gravações de voz, ficarão sob responsabilidade da pesquisadora, que se comprometeu a utilizá-los somente para fins dessa pesquisa e ficarão armazenados de forma sigilosa, por um período de 5 (cinco) anos, de acordo com o Inciso XI.2.f., da Resolução 466/12, após a entrega da versão final da dissertação. Após esse período, as gravações serão descartadas definitivamente.

Também foram entrevistados gestores da instituição para se evidenciar por meio de seus depoimentos, a percepção da Instituição sobre esse tipo de violência no cotidiano escolar. Foi feito um levantamento, através do próprio site da Instituição,

sobre o total de gestores (Coordenadores de Cursos), considerando os três níveis de ensino (EPTNM, Graduação e Pós-Graduação). Os (as) gestores (as) foram escolhidos de acordo com a lista de cursos oferecidos pela instituição. A princípio foram convidados (as) os (as) gestores (as) dos respectivos cursos cujas estudantes foram entrevistadas. Além destes, mais dois gestores aceitaram o convite. Dessa forma, foram entrevistados cinco gestores sendo três homens e duas mulheres. Cada entrevista durou em média 30 minutos, sendo no total, 2 horas e 30 minutos de gravação.

Aqui novamente é importante ressaltar que o teor das informações é mais importante que o número de entrevistados. Todos os gestores participantes foram identificados com códigos alfanuméricos, para que se mantivesse o sigilo, bem como o nome da instituição, que não foi identificado em nenhum momento no corpo da pesquisa. Todos os gestores assinaram o TCLE, com todos os esclarecimentos sobre a pesquisa, antes de serem efetivadas as entrevistas.

Em seguida, foram feitas as análises e interpretações dos dados seguindo as perspectivas de Bardin (2011), por meio da Análise de Conteúdo, trazendo as inferências relevantes encontradas. Através dos achados da pesquisa e excertos de falas, foi feito um confronto com as teorias estudadas, de forma que se tornou possível chegar aos conhecimentos pretendidos. Diante dos resultados, foram apontados alguns caminhos, como pontos de reflexão, para que, cada vez mais seja possível avançar na questão de igualdade de gêneros. Lembrando-se de que o assunto nunca se esgota, os resultados aqui apresentados servirão de base para futuras pesquisas na área.

5 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES TEÓRICAS AO OBJETO DE ESTUDO

5.1 Do direito à educação

5.1.1 O que diz a Constituição Federal de 1988 sobre o direito à Educação?

A Carta Magna, em seu capítulo II, que trata dos direitos sociais, reza em seu artigo sexto:

> Art. 6º: são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

No capítulo III, na seção I, vem expresso no artigo 205 da CF que:

> Art. 205: a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, viando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

No Art. 214, vem expresso que a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a, dentre outros, ao item IV - formação para o trabalho.

5.1.2 Lei 9.394/96, Lei 11.741/08 e Decretos 5154/04 e 8268/14 Relativos à EPT

A Lei nº 9394/96, em seu capítulo III, que trata da EPT, em seu art. 39, descreve que, a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008). Conforme apontam os parágrafos do referido artigo:

> § 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). § 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). (BRASIL, 1996).

O art. 40 normatiza que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. O art. 41 diz que o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Já o art. 42 expressa que as instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. Os dois últimos artigos com redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008.

A Lei nº 11.741, de 2008, altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Além das referidas leis, que tratam da EPT, cabe citar o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. E o Decreto nº 8.268 de 18 de junho de 2014, que altera o decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

5.2 Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do país

Criada em 2008 pela Lei nº 11.892, em 29 de dezembro, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também conhecida por Rede Federal, constituiu-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da

educação profissional e tecnológica no país. Reconhecida pela qualidade do ensino ofertado, pela diversidade de cursos e por sua relevante atuação junto à população e às empresas locais, atua no sentido de potencializar o que cada região oferece de melhor em termos de trabalho, cultura e lazer.

Integrante do sistema federal de ensino vinculado ao Ministério da Educação, a Rede Federal foi instituída pela reunião de um conjunto de instituições: I) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais); II) Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); III) Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); IV) Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e V) Colégio Pedro II.

Em 2019, a Rede Federal é composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais, CEFET e UTFPR, 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país.

Essas instituições possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. No âmbito do Ministério da Educação, compete à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) o planejamento e o desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, incluindo a garantia de adequada disponibilidade orçamentária e financeira.

5.2.1 Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade controversa e complicada de se definir[9]. Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a EPT é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) com a finalidade principal de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do

[9] Segundo documento publicado pelo INEP, “entre os diversos fatores limitantes ao progresso dos estudos sobre o campo da EPT, talvez nenhum seja tão simbólico quanto à própria imprecisão do termo que a define. Na história das legislações educacionais, os termos ligados à educação profissional sofrem de uma constante oscilação terminológica. Por esse motivo, é necessário indagar: afinal, o que se compreende por Educação Profissional e Tecnológica”? O livro completo referente à matéria, cujo título é: “As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores”, encontra-se referenciado ao final da dissertação.

trabalho e na vida em sociedade" (BRASIL, 1996). Para evitar uma exposição muito longa sobre toda a trajetória da EPT, que teve sua criação em 1909, encontra-se ao final deste trabalho, o (Anexo I), constando todo o histórico das suas alterações e inclusões até os dias atuais.

A EPT abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

Dessa forma, no Capítulo III da LDB, a EPT situa-se na confluência de dois dos direitos fundamentais do cidadão. Isso a coloca em uma posição privilegiada, conforme determina o art. 227 da Constituição Federal, ao incluir o direito a "educação" e a "profissionalização" como dois dos direitos que devem ser garantidos "com absoluta prioridade" (BRASIL, 1988).

5.2.1.1 Atores da EPT

Os atores que operam na EPT subdividem-se em dois grupos, sendo o primeiro composto por responsáveis pela definição das leis e normatizações e o segundo pelos ofertantes dos cursos.

Os Órgãos Normatizadores da EPT, no nível da União, são o Congresso Nacional; o Conselho Nacional de Educação; o Ministério da Educação; os Órgãos próprios das respectivas Redes e Instituições de Ensino. Já no nível dos estados/Distrito Federal e municípios, são os Conselhos de Educação, as Secretarias de Educação, os Órgãos Próprios das respectivas Redes e Instituições de Ensino.

Os cursos de EPT previstos na LDB são os de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional; o de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o de Educação Profissional Tecnológica de graduação e de pós-graduação.

A EPT prevê, ainda, integração com os diferentes níveis e modalidades da Educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Dentre as várias possibilidades, destacam-se como exemplos a articulação da EPT com a modalidade da educação de jovens e adultos, em caráter preferencial. Segundo a LDB; a educação básica no nível do ensino médio, na forma articulada de oferta (integrada, concomitante ou intercomplementar – concomitante na forma e integrado no conteúdo) e na forma subsequente. A forma articulada pode ocorrer **integrada** com o Ensino Médio, para aqueles estudantes que concluíram o ensino fundamental, ou

concomitante com ele, para estudantes que irão iniciar ou estejam cursando o ensino médio. A oferta pode ser tanto na mesma escola quanto em instituições de ensino distintas. A forma subsequente destina-se a quem já concluiu o ensino médio.

A Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação contempla cursos com características especiais. Sua especificidade reside no fato de se tratar de uma formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem ao diplomado competências para atuar em áreas profissionais específicas.

Os cursos abrangem métodos e teorias orientadas a investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos com foco nas aplicações dos conhecimentos a processos, produtos e serviços. Desenvolvem competências profissionais, fundamentadas na ciência, na tecnologia, na cultura e na ética, tendo em vista o desempenho profissional responsável, consciente, criativo e crítico.

Os cursos da Educação Profissional Técnica de nível médio são realizados em instituições devidamente credenciadas pelos sistemas de ensino, que são, no âmbito do Sistema Federal de Ensino, os Institutos Federais; o Colégio Pedro II; as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; os Centros Federais de Educação Tecnológica e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Além desses, são ofertantes a Rede de Instituições Educacionais do Sistema Único de Saúde (RET SUS), vinculada ao Ministério da Saúde. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), vinculados aos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA), como instituições privadas de educação profissional, vinculadas ao sistema Sindical, nos termos do Art. 240 da Constituição Federal; as IES devidamente habilitadas para ofertar cursos técnicos, nos termos do Art. 20-B da Lei nº 12.513/2011, na redação dada pela Lei nº 12.816/2013.

No âmbito dos sistemas estaduais, distrital e municipais de ensino, tem-se as redes públicas estaduais, distrital e municipais de educação profissional e tecnológica, as Escolas técnicas privadas; as IES mantidas pelo poder público estadual ou municipais devidamente habilitadas para ofertar cursos técnicos.

5.3 Por que falar sobre assédio moral e assédio sexual nas Instituições Federais de ensino?

Nas palavras de Azin (2021), torna-se necessário falar sobre o assunto porque atenta contra a dignidade da pessoa humana, porque atinge a liberdade sexual da vítima, porque torna o ambiente institucional hostil, degradante e humilhante. Porque causa consequências danosas para a vítima e para organização, muitas vezes, irreversíveis. Porque é dever da Escola de garantir integridade física e psíquica do estudante, a fim de que o Estado cumpra o papel constitucional de promover a educação. Visto que é preciso dispensar o tratamento jurídico adequado aos casos que envolvem assédio moral e assédio sexual no âmbito das organizações, como forma de combate à prática. Porque para prevenir e combater o assédio moral e assédio sexual é necessário capacitar.

Além disso, Azin (2021) cita que é necessário atentar sobre o assédio, pois é dever de todo servidor denunciar qualquer irregularidade que tiver conhecimento. No art. 116 da Lei nº 8.112/90, que trata dos deveres do servidor, traz expresso em seu item VI – "levar as irregularidades de que tiver ciência em razão do cargo ao conhecimento da autoridade superior ou, quando houver suspeita de envolvimento desta, ao conhecimento de outra autoridade competente para apuração."

Já em seu art. 143 diz que "a autoridade que tiver ciência de irregularidade no serviço público é obrigada a promover a sua apuração imediata, mediante sindicância ou processo administrativo disciplinar, assegurada ao acusado ampla defesa." E além disso, o artigo 126-A assegura que "nenhum servidor poderá ser responsabilizado civil, penal ou administrativamente por dar ciência à autoridade superior ou, quando houver suspeita de envolvimento desta, a outra autoridade competente para apuração de informação concernente à prática de crimes ou improbidade de que tenha conhecimento, ainda que em decorrência do exercício de cargo, emprego ou função pública." (Incluído pela Lei nº 12.527, de 2011).

O Código Penal em seu artigo 319 prevê crime de Prevaricação que tem como objetivo punir funcionários públicos que "retardem ou deixem de praticar, indevidamente, ato de ofício, ou praticá-lo contra disposição expressa de lei, para satisfazer interesse ou sentimento pessoal: Pena - detenção, de três meses a um ano, e multa" (BRASIL, 1940).

5.3.1 Lei 8.112/90 e Seus Desdobramentos

Expressa na Lei 8.112/90, Título IV, do Regime Disciplinar, Capítulo I, dos Deveres do servidor:

> Art. 116. São deveres do servidor, entre outros: II-ser leal às instituições a que servir; III- observar as normas legais e regulamentares; VI- levar as irregularidades de que tiver ciência em razão do cargo ao conhecimento da autoridade superior ou, quando houver suspeita de envolvimento desta, ao conhecimento de outra autoridade competente para apuração (nova redação dada pela Lei 12.527 de 2011); IX- manter conduta compatível com a moralidade administrativa; XI- tratar com urbanidade as pessoas; XII- representar contra ilegalidade, omissão ou abuso de poder. Parágrafo único. A representação de que trata o inciso XII será encaminhada pela via hierárquica e apreciada pela autoridade superior àquela contra a qual é formulada, assegurando-se ao representando ampla defesa. (BRASIL, 1990).

De acordo com a Lei 12.527 de 2011, o Art. 44 do Capítulo IV, do Título IV, da Lei nº 8.112, de 1990, passa a vigorar acrescido do seguinte:

> Art. 126-A: nenhum servidor poderá ser responsabilizado civil, penal ou administrativamente por dar ciência à autoridade superior ou, quando houver suspeita de envolvimento desta, a outra autoridade competente para apuração de informação concernente à prática de crimes ou improbidade de que tenha conhecimento, ainda que em decorrência do exercício de cargo, emprego ou função pública. (BRASIL, 2011).

No art. 143, da Lei 8.112/90, expressa que: “a autoridade que tiver ciência de irregularidade no serviço público é obrigada a promover a sua apuração imediata, mediante sindicância ou processo administrativo disciplinar, assegurada ao acusado ampla defesa.”

5.4 Legislação pertinente ao combate à violência de gênero

Pelo fato de não existir legislação própria e específica, que trate de violência simbólica de gênero nas relações entre os sujeitos, no ambiente de trabalho ou escolar, depara-se com uma lacuna legislativa. Busca-se neste item 5.4 apresentar algumas legislações que são consideradas pertinentes ao assunto e que servem como fonte de interpretação, tendo em vista a proteção das vítimas que sofrem esse tipo de violência. São elas:

5.4.1 Código Civil

Embora o assédio moral não possua uma legislação específica, na Constituição Federal “é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem” (CF, art. 5, V). Já no código civil, instituído pela Lei nº 10.406/2002, é regido pela combinação dos artigos 186 e 927.

> Art. 186. Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito. [...] Art. 927. Aquele que, por ato ilícito (arts. 186 e 187), causar dano a outrem, fica obrigado a repará-lo. **Parágrafo único**. Haverá obrigação de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem. (BRASIL, 2008).

5.4.2 Código Penal

O artigo nº 216-A foi incluído pelo Decreto-Lei nº 10.224, de 15 de maio de 2001, que alterou o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, que instituiu o Código Penal Brasileiro, apresentando que: constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função (BRASIL, 2017).

Nas situações em que houver violência ou ameaça para prática de ato libidinoso, ou quando a vítima não estiver em condições de consentir, é caracterizado o crime de estupro, previsto no artigo 213 do Código Penal Brasileiro.

5.4.3 Lei Maria da Penha

A Lei 11.340, instituída em 07 de agosto de 2006, teve base no § 8º, do Art. 226 da CF/1988, que diz o seguinte: “Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. § 8º O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.”

> Art. 1 º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição

> Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar. (BRASIL, 2006).

5.4.3.1 Violência psicológica, sexual, moral e patrimonial

Dentre as violências sofridas pela mulher, a violência simbólica está entre as mais sutis. Aquela, segundo Bourdieu, quase imperceptível aos olhos da sociedade e das próprias vítimas. Muitas vezes encarada como uma coisa “normal.” Esse tipo de violência pode gerar danos irreversíveis em suas vítimas.

O art. 7º da Lei Maria da Penha traz alguns tipos de violência sofridos pelas mulheres no âmbito doméstico e familiar. Dentre as formas de violência sutil, encontra-se no item II deste artigo, a violência psicológica, com uma nova redação dada pela Lei 13.772, de 2018, em seu Art.1º.

> Art. 7º, item II - **a violência psicológica**, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação. (BRASIL, 2006).
> Art. 7º, item III - **a violência sexual**, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos; Item V - **a violência moral**, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria. (BRASIL, 2006).
> Art. 7º, item IV - a **violência patrimonial**, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades. (BRASIL, 2018).

A Lei 13.772 de 2018, também menciona que a violação da intimidade da mulher configura violência doméstica e familiar e criminaliza o registro não autorizado

de conteúdo com cena de nudez ou ato sexual ou libidinoso de caráter íntimo e privado.

6 A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – A PESQUISA EMPÍRICA

A Instituição Lócus do estudo

A Instituição Federal de Ensino Superior multicampi, pública e gratuita, com oferta educacional verticalizada (do técnico à pós-graduação *stricto sensu*), contemplando, de forma indissociada, o ensino, a pesquisa e a extensão é uma Instituição aberta à realização de estudos e pesquisas em seus ambientes institucionais, por parte de pesquisadores internos e externos

A escolha dos Cursos e dos Gestores

Para se chegar aos gestores, foi feito um levantamento quantitativo de cursos em cada nível, oferecido por essa instituição, nessa unidade. Foram encontrados, através de consulta ao próprio site, 14 (quatorze) cursos em nível de EPTNM, 09 (nove) de graduação e 13 (treze) programas de pós-graduação. Os gestores foram escolhidos de acordo com a lista de cursos oferecidos pela instituição. A princípio foram convidados os gestores dos respectivos cursos cujas estudantes foram entrevistadas. Além desses, mais dois gestores convidados de forma aleatória, aceitaram o convite.

O público que caracterizou a escolha dos cursos foi: predominância masculina (EPTNM), predominância feminina (Graduação) e público equilibrado, feminino/masculino, na Pós-Graduação. Os cursos da EPTNM são oferecidos nos dois turnos (diurno e noturno). O curso de Graduação funciona no turno noturno e o de Pós-Graduação no diurno.

Os públicos foram escolhidos dessa forma para possibilitar uma comparação no sentido de verificar se havia alguma diferença no nível de ensino e na incidência de violência simbólica de gênero devido a uma maior, menor ou equivalência de presença do público feminino nesses cursos da EPT.

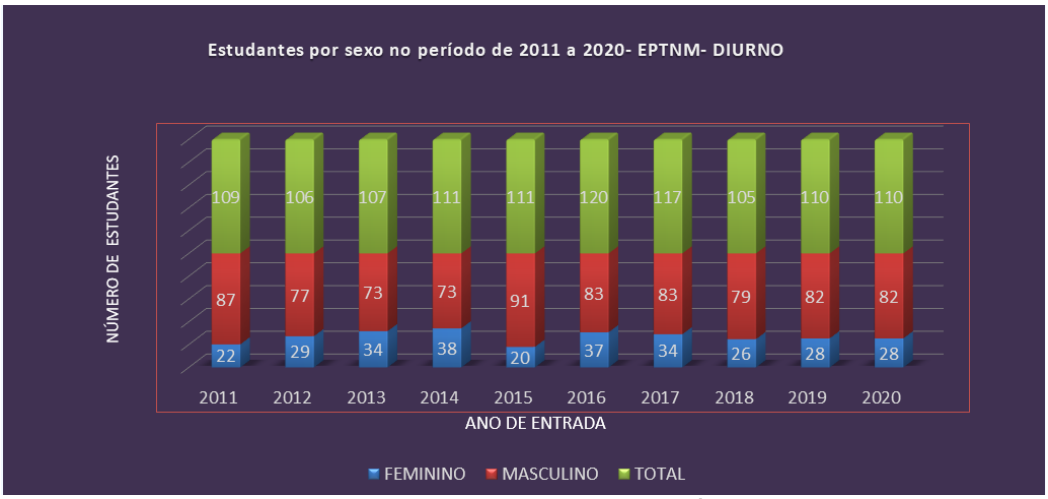
6.1 As estudantes da EPT - Sujeitos da pesquisa empírica

Os sujeitos desta pesquisa foram alunas da EPT (atuais e/ou egressas)[10], maiores de 18 anos, que vivenciaram qualquer tipo de violência simbólica de gênero, ou conheceram alguma mulher que passou por tal situação em meio acadêmico. Suas informações e experiências foram de grande importância para os resultados alcançados nessa produção científica sobre o assunto.

6.1.1 Estudantes por Sexo, nos Cursos Escolhidos para a Pesquisa, nos últimos dez anos

Os dados coletados no período 2011-2020 tiveram como o objetivo justificar o critério utilizado para caracterizar o público dos cursos escolhidos para a realização da pesquisa. Nos Gráficos 1A e 1B, percebe-se no curso técnico de nível médio, a presença majoritária do público masculino, tanto no diurno quanto no noturno. No curso noturno, foram encontrados no Sistema, dados a partir de 2016.

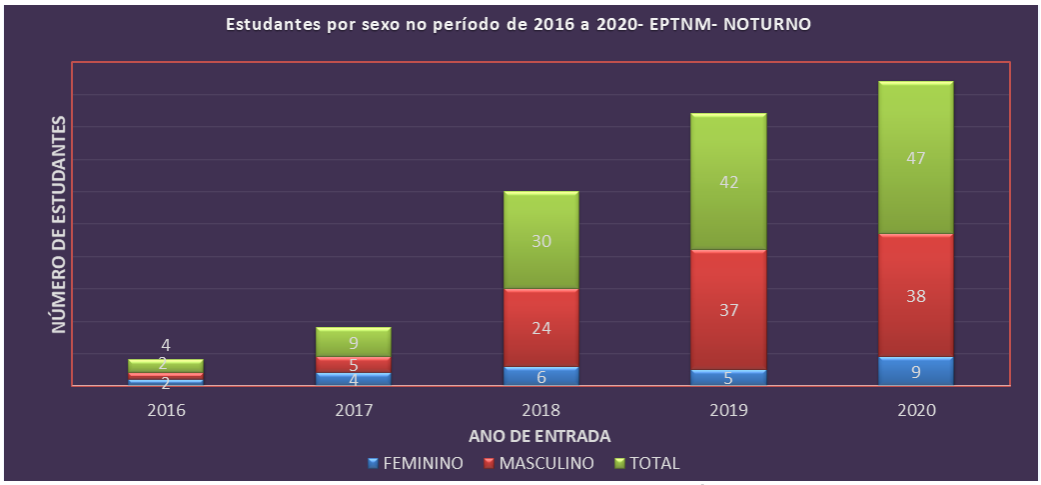
Gráfico 1A - Curso Técnico diurno



Fonte: Dados da pesquisa- elaboração própria.

[10] Alunas atuais e/ou egressas- tratam-se de estudantes que estão matriculadas atualmente na Instituição lócus da pesquisa, porém poderiam ser ao mesmo tempo, egressas de outros cursos da EPT, em outras Instituições de ensino, pois as violências sofridas e relatadas por elas, poderiam ter acontecido tanto na escola atual quanto em outras escolas. Poderiam também ter acontecido com mulheres próximas a elas no ambiente acadêmico.

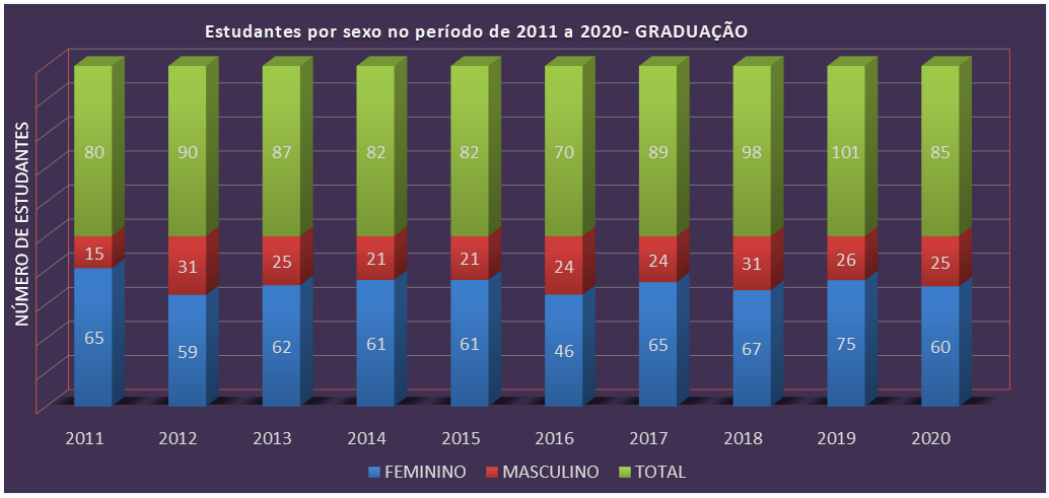
Gráfico 1B – Curso Técnico noturno



Fonte: Dados da pesquisa- elaboração própria

Já no curso de Graduação percebe-se uma inversão. Conforme o Gráfico 2, tem-se a presença majoritária do público feminino de 2011 até 2020.

Gráfico 2 - Graduação

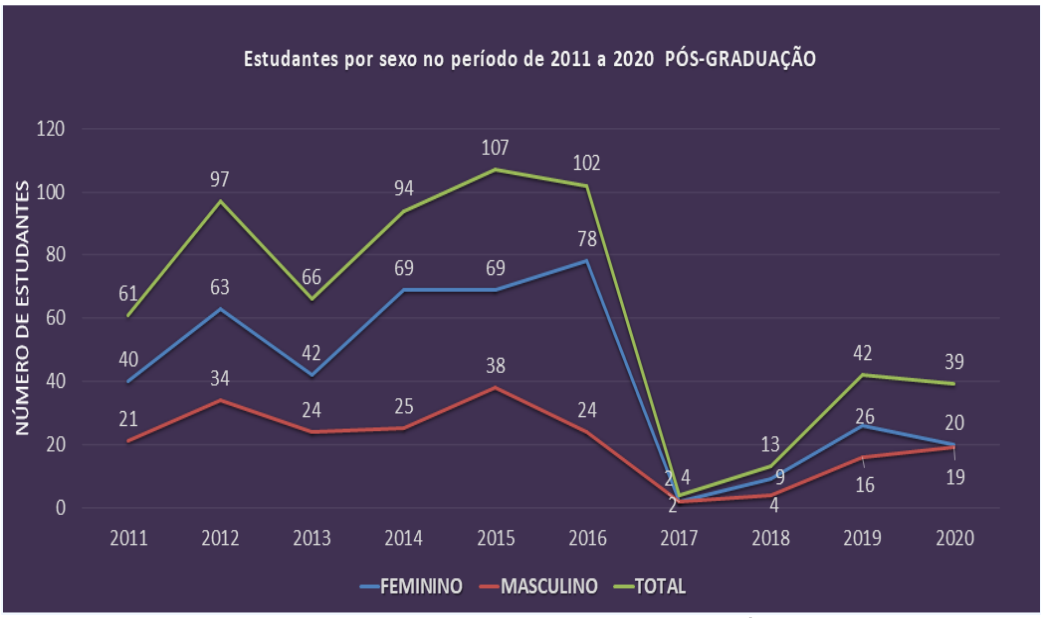


Fonte: Dados da pesquisa- elaboração própria.

No curso de Pós-Graduação foram encontrados dois tipos de dados. Devido a uma mudança de sistema acadêmico, até 2016 tem-se o número de estudantes ativos, ou seja, matriculados frequentes que ainda não tinham defendido o trabalho final (englobando aqui novatos e veteranos). A partir de 2017, o sistema mostra o número de estudantes ingressantes (novatos), que passaram pela seleção de cada ano. Embora o público feminino até 2016 foi um pouco maior que o masculino, o que se levou em consideração para o critério de equilíbrio, que definiu a escolha desse curso

de pós, foi a seleção do ano de 2020 (ano da pesquisa), quando ingressaram no curso 19 homens e 20 mulheres, conforme dados apresentados no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Pós-graduação



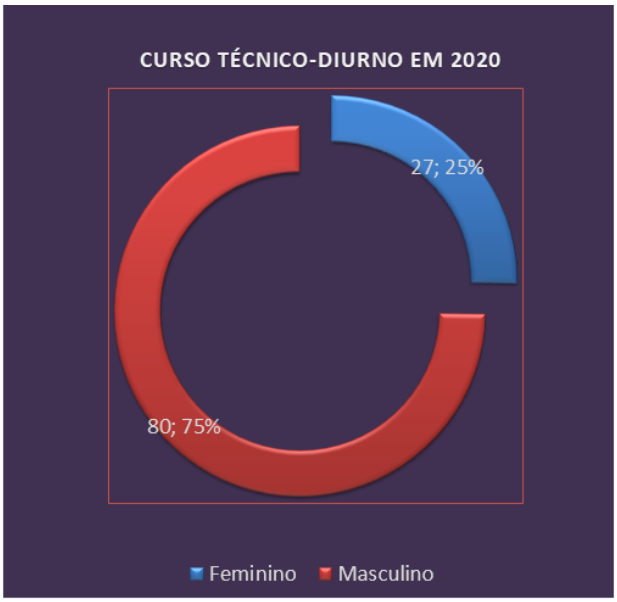
Fonte: Dados da pesquisa - elaboração própria.

6.1.2 Estudantes por sexo em 2020, nos cursos selecionados para o envio do e-mail convite

Aqui foram selecionadas apenas as turmas do terceiro ano diurno do curso Técnico escolhido, além das turmas do noturno, uma vez que, as entrevistadas deveriam necessariamente ter mais de 18 (dezoito) anos.

Conforme apresentado no Gráfico 4A, foram encontrados nas turmas do diurno, um total de 107 (cento e sete) discentes, sendo 80 (oitenta) do sexo masculino e 27 do sexo feminino. Perfazendo um total de 25% do público feminino para 75% de público masculino.

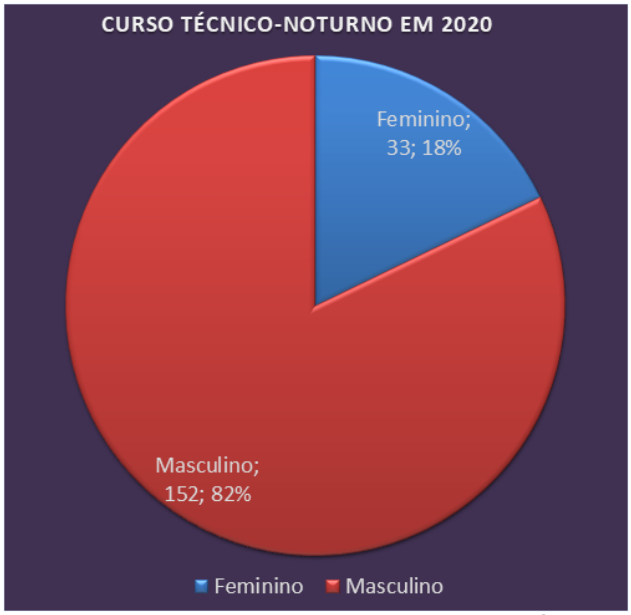
Gráfico 4A- Percentual de estudantes do curso Técnico diurno por sexo em 2020



Fonte: Dados da pesquisa - elaboração própria.

No curso noturno, de acordo com o gráfico 4B, foram encontrados 185 (cento e oitenta e cinco) estudantes, sendo 152 (cento e cinquenta e dois) do sexo masculino e 33 (trinta e três) do sexo feminino. Perfazendo um total de 18% do público feminino para 82% de público masculino.

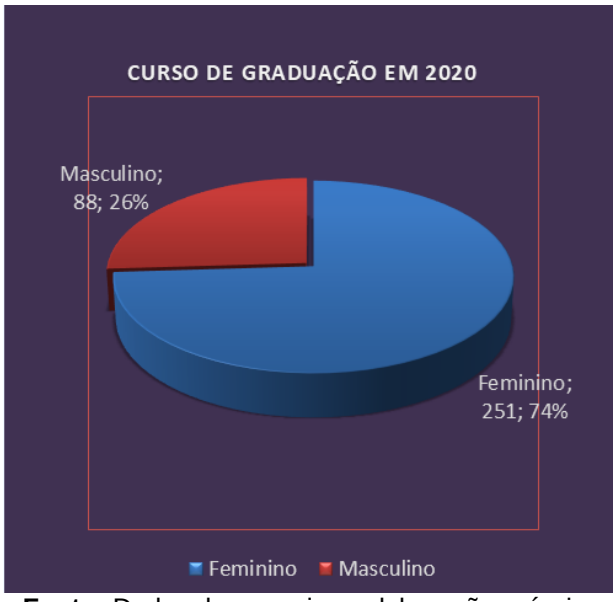
Gráfico 4B - Percentual de estudantes do curso Técnico noturno por sexo em 2020



Fonte: Dados da pesquisa- elaboração própria

No curso de graduação, por meio de dois filtros, sendo um, idade entre 18 e 60 anos; e o outro, alunos em status “ativo”[11]; foram encontrados 251 (duzentos e cinquenta e um) estudantes do sexo feminino e 88 (oitenta e oito) do sexo masculino. O público feminino perfaz 74% do total de 339 (trezentos e trinta e nove) discentes considerados nesse nível de ensino, conforme ilustra o Gráfico 5.

Gráfico 5 - Percentual de estudantes do curso de Graduação por sexo em 2020, ano da realização da pesquisa

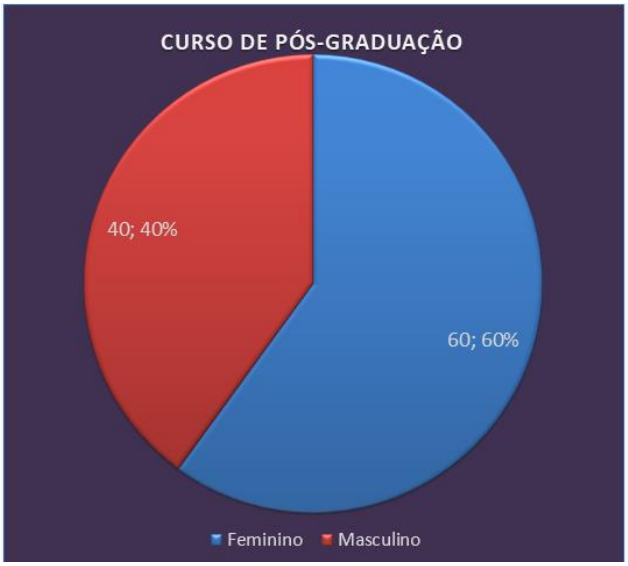


Fonte: Dados da pesquisa - elaboração própria.

Em relação ao curso de pós-graduação, foi escolhido um programa cujo número de discentes aprovados foi equilibrado na última seleção. Em 2020 foram aprovados 19 (dezenove) candidatos do sexo masculino e 20 (vinte) candidatas do sexo feminino. Entretanto, ao pesquisar por filtro (ativos que ainda não defenderam dissertação) encontramos 60% (sessenta) de estudantes do sexo feminino e 40% (quarenta) de estudantes do sexo masculino. Ou seja, o número de estudantes foi equilibrado na última seleção (ano 2020), porém o número de alunos que ainda estão em curso mostra o percentual de mulheres um pouco superior ao percentual de homens, conforme apresentado no Gráfico 6.

[11] Status Ativo: estudantes que se encontram devidamente matriculados e frequentes nos cursos.

Gráfico 6 - Percentual de estudantes do curso de Pós-Graduação por sexo em 2020



Fonte: Dados da pesquisa- elaboração própria.

6.1.3 Perfil dos (as) entrevistados (as)

As Estudantes

Foram entrevistadas 06 (seis) estudantes, sendo 03 (três) da Pós-Graduação, 01 (uma) da Graduação e 02 (duas) da EPTNM. Além das seis entrevistadas, uma estudante da Graduação entrou em contato com a pesquisadora, solicitando sua participação por meio de relato, o que foi aceita, após a estudante preencher e assinar o TCLE, como fizeram as demais entrevistadas. Então no total, foram analisadas as informações das 7 (sete) colaboradoras.

Para facilitar a identificação das falas, foi elaborado o Quadro 2 com nomes fictícios[12], idade e nível em que estudam as entrevistadas.

As idades das entrevistadas variaram de 18 a 50 anos. Em relação à raça, 02 (duas) se declararam brancas, 03 (três) se declararam negras, 01 (uma) se declarou parda e 01 (uma) preferiu não declarar. Essa informação é apenas para descrever o perfil das estudantes. Porém, torna-se fundamental explicitar, que nessa pesquisa, especificamente, está sendo considerada apenas a questão gênero, para analisar a violência simbólica. Embora saibamos que na consubstancialidade estão intrínsecas as questões de **classe social-gênero-raça/etnia/cor**, conforme pesquisas na área,

[12] Todos os nomes citados neste capítulo são fictícios, escolhidos pelas próprias entrevistadas.

evidencia-se que a mulher é a principal vítima desse tipo de violência, independente de classe ou raça.

Quadro 2 - Perfil das estudantes entrevistadas

NOME FICTÍCIO	IDADE	NÍVEL DE ENSINO	OBSERVAÇÃO
FERNANDA-**NM**	18 A 25	EPTNM	
MARIA CLARA-**NM**	18 A 25	EPTNM	
JOYLAURA-**GR**	35 A 40	GRADUAÇÃO	Participou da pesquisa por relato.
NATÁLIA-**GR**	35 A 40	GRADUAÇÃO	Fez curso técnico em uma outra Instituição de Ensino.
RAFAELA-**PG**	35 A 40	PÓS-GRADUAÇÃO	Estudante e servidora da Instituição da pesquisa
MARIANA-**PG**	45 A 50	PÓS-GRADUAÇÃO	Fez curso técnico em uma outra Instituição de Ensino.
NATALI-**PG**	45 A 50	PÓS-GRADUAÇÃO	Estudante e servidora da Instituição da pesquisa

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

Nos excertos de falas, as estudantes serão identificadas das seguintes formas: Fernanda-NM, Maria Clara-NM, Joylaura-GR, Natália-GR, Mariana-PG, Natali-PG e Rafaela-PG. Sendo NM para identificar o curso Técnico de Nível Médio; GR, o curso de Graduação e PG, o curso de Pós-Graduação.

Perfil dos Gestores

Foram entrevistados 05 (cinco) gestores, sendo 03 (três) homens e 02 (duas) mulheres. Em relação ao nível de atuação 02 (dois) são atuantes na EPTNM, 02 (dois) na Graduação e 01 (um) na Pós-Graduação. A idade dos entrevistados variou entre 40 e 65 anos. O tempo de gestão fica entre 1,5 a 5 anos. Em relação à raça, 04 (quatro) se declararam brancos e 01 (um) se declarou pardo. Aqui também é importante evidenciar que, embora raça não seja um fator pesquisado, não se pode desconsiderar que 80% dos entrevistados se declararam brancos. Foram entrevistados os gestores dos 03 (três) cursos escolhidos para *lócus* da pesquisa (cujas entrevistadas são oriundas) e mais 02 (dois) gestores aleatórios que aceitaram o convite.

Quadro 3 - Perfil dos Gestores entrevistados

GESTOR-NOMES DE IDENTIFICAÇÃO	IDADE	NÍVEL DE ATUAÇÃO
GESTOR 1	40 A 45	EPTNM
GESTORA 2	50 A 55	EPTNM
GESTOR 3	40 A 45	GRADUAÇÃO
GESTOR 4	60 A 65	PÓS-GRADUAÇÃO
GESTORA 5	40 A 45	GRADUAÇÃO

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

6.2 Violência Simbólica de gênero no ambiente escolar: perspectivas das alunas

6.2.1 Violências Psicológicas: assédio moral, “piadinhas” e “brincadeiras”

Antes de começar a analisar os resultados da pesquisa, torna-se essencial esclarecer que, embora as entrevistas tenham sido realizadas com estudantes dessa instituição federal de educação profissional e tecnológica, foram relatadas pelas entrevistadas, violências que marcaram uma trajetória de formação, ou seja, violências sofridas ao longo de uma vivência acadêmica que engloba não só a escola atual, mas os vínculos educacionais. Algumas formas de violências também relatadas aconteceram dentro de empresas, ao considerar os estágios dos cursos em andamento, ou mesmo já no mundo do trabalho, logo após a conclusão da formação profissional.

A entrevista foi dividida em duas partes. A primeira tratou da Divisão Sexual do Trabalho e a segunda da Violência Simbólica de Gênero propriamente dita. Analisando essas categorias, de acordo com as entrevistadas, várias são as formas de violências sofridas pelas mulheres desde seu ingresso no ambiente acadêmico até sua inserção no mundo do trabalho.

Algumas formas de violências são tão veladas, que as próprias vítimas não conseguem perceber que se trata de uma agressão simbólica. Pode-se perceber essa aceitação na fala de algumas estudantes. Geralmente essas falas “machistas” aparecem em formas de piadinhas e brincadeiras, principalmente quando se trata de cursos que contemplam práticas em laboratórios, onde a maioria dos estudantes são do sexo masculino.

Às vezes aparece também como uma fala “natural” das próprias vítimas, como nos relata Maria Clara-NM, quando questionada sobre qual a parte da atividade prática ela costuma fazer no laboratório:

> *[...] a parte escrita!![...] na parte prática eu comento, mas geralmente eles que fazem! [...] já aconteceu de não deixarem (ela fazer a parte prática). Eles (os colegas) não proibiram assim: não, você não vai mexer!! Você não vai fazer!! Não diretamente!! Mas tipo: não, deixa que eu monto aqui!! Mas vai escrevendo aí, vai respondendo!! (MARIA CLARA-NM).*

Natália-GR relata que quando fazia o curso técnico, em outra instituição, como eram apenas duas meninas no laboratório, costumavam ouvir na hora da prática: “Ah, você é menina”, “Nossa, será que você vai dar conta? ”, “Isso é coisa de homem”, “Você vai querer trabalhar assim? ”, “Você vai sujar a mão! Você está preparada para isso? ” “[...] tinham essas questões, né?! Então, a gente ficava ‘Pô’, mas quando eu vim para cá eu sabia disso’. Não vim sem saber.”

Outras falas são interpretadas até como elogio pelas meninas, que acabam naturalizando a discriminação e até concordam com a tarefa a elas designada no grupo, como é o caso de Mariana-PG que relata não se importar quando os meninos dizem: “então pera aí: vamos colocar ela para digitar ou para formatar o trabalho, porque a mulher é mais caprichosa pra isso, né? ” “Isso nunca me afetou em nada não! Isso pra mim soa até como elogio! ”

Já Fernanda-NM se diz muito incomodada quando ouviu de um professor no laboratório o seguinte comentário: “eu tive um professor que, a gente tinha que desencapar um fio, aí o professor simplesmente ele pegou e falou assim, que acho que meio que era uma coisa mais assim, né? Que, ele soltou um comentário lá que mulher era mais delicada, coisa do tipo.” Ao ser questionada sobre, se ela tinha noção do que queria dizer o comentário do professor, ela responde o seguinte: “bom, pelo que eu percebi, ele quis dizer que, para aquilo que ele estava ensinando, talvez, talvez eu não seria capaz de fazer ou coisa do tipo.”

E segundo Bourdieu (2012, p. 113), “não podemos deixar de chocar-nos com o peso das incitações e injunções, positivas ou negativas, dos pais, dos professores e sobretudo dos orientadores escolares, ou dos colegas”, para lembrar sempre as mulheres que, para seu ‘próprio bem’, o interessante é se manter na divisão tradicional. Ou seja, continuar perpetuando as carreiras masculinas e as carreiras

femininas. Outro fato relatado por Fernanda-NM foi sobre uma prática que não deu muito certo no laboratório, e apareceu a seguinte fala, vinda de um colega do grupo.

> *[...] teve também um dia que um colega, a gente fez um projeto, né? E um colega meu pegou e falou assim que o projeto não tinha funcionado de maneira adequada. Aí ele pegou e falou assim que talvez a programação estaria errada, sendo que eu que fiz a programação [...]. Aí o outro menino pegou e falou assim: não, não é com a programação não. Eu conferi também, e não tem nada de errado na programação! Mas logo no princípio o primeiro colega falou que a programação que estava errada. Eu me senti meio assim, né? Porque eu que fiz!! Querendo ou não a gente fica um pouco triste. (FERNANDA-NM.).*

Fernanda-NM ressalta que a programação foi executada quando ela se impôs para fazer, pois no início do projeto, esse colega costumava passar as tarefas para ela:

> *[...] a gente tinha que fazer o projeto lá e tal. Ele pegou e falou assim que ele passava para mim fazer as coisas, por exemplo, pintar a caixinha do negócio. E ele ficava mais com a parte de montar mesmo, de colocar as pilhas, colocar as pilhas no circuito, ele pegava os jumpers e ligava de maneira adequada. E me passava umas coisas tipo cola isso, faz aquilo. E eu ficava tipo: como assim? (FERNANDA-NM.).*

Aqui percebe-se uma “certa defesa” por parte de um outro colega do grupo, quando relata que não havia nenhum problema com a programação. Porém, antes da defesa, infere-se que a primeira coisa que ele fez, foi certificar-se se realmente o erro não tinha sido da menina. Aí não se sabe se para defender ou porque a primeira coisa que desconfiou também foi que o erro era dela. E percebe-se também que o colega acreditou somente depois de um homem falar que não havia erro na programação.

Maria Clara-NM trouxe uma situação em que ela, como minoria na sala de aula, sempre fazia os trabalhos com mais meninos no grupo. E nesse grupo ela era a mais velha. Ela contribuía com as estratégias para a organização e execução dos trabalhos, porém não tinha muito voz ativa. Percebe-se uma certa frustração na fala da estudante quando ela relata:

> *[...], mas já aconteceu de no início, que tinha mais gente, ser eu e mais meninos no grupo. E eu sugerindo algumas coisas, querer pegar a liderança para mim, por eu ser um pouco mais CDF, mais velha também do que os outros, e eles não levarem a sério isso. Isso já aconteceu sim. Eu falava, olha vamos fazer assim. O que vocês acham? Aí eles falavam que sim e depois mudavam de ideia, porque outro falou, vamos fazer isso. Aí eu ficava nervosa e eles começavam: olha a mau humorada. (MARIA CLARA-NM).*

Um fato que chamou atenção veio da fala de Natali-PG. Por ser graduada na área da saúde, em um curso mais voltado para o público feminino, relata que quando fazia a graduação em uma outra instituição, as aulas de laboratório eram compartilhadas com outros cursos, entre eles Medicina. Por meio do seu relato, pode-se perceber claramente que não só a mulher sofre violências quando está em um reduto masculino, mas toda uma área profissional, quando mais feminina, sofre discriminação em relação a outras, principalmente das áreas que se consideram mais importantes no quesito *status.* Neste contexto, é apresentada a fala de Natali-PG: "então, o pessoal de Medicina, eles dominam um pouco mais, né? O ambiente. E eles se sentem superiores automaticamente. E as outras áreas eles consideram como se fosse do nível técnico, né"?

Essa discriminação acontece também em relação às áreas de humanas quando comparadas às áreas de exatas. E mesmo dentro das exatas, temos uma maior valorização das profissões consideradas masculinizadas. Essa situação pode ser corroborada pela fala de um dos gestores, o coordenador do curso onde há uma maior presença feminina dentro da instituição:

> *Na verdade, é um espelhamento da sociedade, né? Então é da instituição, é da Academia Brasileira e é da maneira de se pensar a ciência, produção do conhecimento no país né? Ainda mais em tempos obscuros como esses. Então a gente vê uma desvalorização de determinadas áreas, majoritariamente humanas. Isso fortalece um discurso de que a ciência pura é a única geração de conhecimento legítima, né? A Educação passa por isso também. Então o que a gente vê na instituição é a infelicidade da nossa sociedade, quer dizer, a instituição reflete e retrata aquilo que está lá fora. (GESTOR 3).*

Tratando-se do ambiente interno de sala de aula, algumas falas relatam vários tipos de violência praticadas por professores em relação às alunas. Rafaela-PG cita alguns comportamentos que ela já presenciou, tais como "o professor não dar ouvidos ao que a aluna está falando", ou "fazer qualquer comentário inadequado sobre determinada aluna", "medir a roupa da aluna com régua" e pedir que ela saísse de sala porque estava com "uma roupa curta."

Cita também alguns comportamentos que ela já vivenciou, entre eles, "já sofri tipos de violência em que eu era exposta como bela e isso pra mim é uma forma de assédio, porque aquilo era falado só pra mim, aquilo não era falado pra nenhum outro homem, nem pra nenhuma outra pessoa que estava na sala." "Já sofri também assédio em relação ao meu cabelo, de as pessoas acharem que poderiam tocar no

meu cabelo, que poderiam fazer comentários sobre o meu cabelo, que não eram bem-vindos, né"?

Natália-GR também cita sobre violência sofrida em relação ao cabelo, porém aqui já no estágio, dentro da empresa: "Eu já tive um chefe, uma vez, há muito tempo atrás, e na época eu tinha um cabelo bem curto… Ele ficava me perguntando se eu era menino, se eu era menina… Sabe? E por aí vai"

Maria Clara-NM quando questionada sobre assédio moral, responde de uma forma bem interessante, pois parece ter refletido na hora da entrevista que tinha sofrido um assédio, mas não tinha nem percebido:

> *[...] de assédio moral, já aconteceu de um professor, estar eu e outra pessoa fazendo trabalho, fazendo atividades até diferentes, e ele achou e afirmava com toda certeza que eu copiei o trabalho da outra pessoa, sendo que era diferente, e não dar a nota para mim por isso, né? Não sei se isso configura como um assédio, mas eu acho que sim. E isso já aconteceu comigo, inclusive. (MARIA CLARA-NM).*

Joylaura-GR, em seu relato, conta que sofreu vários tipos de violência em sala de aula na instituição: "foi tanto a violência verbal explícita quanto a simbólica. Por parte de colegas, professores, funcionários e coordenadores." Além disso, a entrevistada relara "já registrei uma denúncia cujo protocolo nem tramitando está mais. Ou seja, abafou-se o caso. Para todos os fins e efeitos, eu sou a melindrosa." Escreveu que costuma ouvir vários jargões em relação às suas queixas:

> *[...] fulano é depressivo e atrai coisa ruim; (o mesmo discurso que culpabiliza a vítima de estupro já que 'short curto atrai'). E o clássico modismo que nos atormenta nessa Pandemia: 'o medo atrai Covid, pare com esse medo! Vibremos amor'. Acusar o sofrimento alheio de 'autossabotagem' a torto e a direito como se anda fazendo é uma forma de marginalizar sua dor e isso é violência simbólica também. Ninguém pede para ser machucado. (JOYLAURA-GR).*

Situações de sofrimento são bastante frequentes em ambientes escolares, principalmente em escolas de formação técnica, onde os estudantes passam grande parte do seu tempo. E justamente por passarem muito tempo ali naquele ambiente, praticamente a escola se torna a própria casa. Mariana-PG faz um alerta para uma situação que vivenciou em seu curso técnico, quando passou por grande sofrimento e não obteve apoio na instituição. "A escola técnica, ela não era uma escola para dar

apoio humano, ela era uma escola para formação. “Você aguenta”? “Você vai aguentar o rojão”? Fica aqui!! Se você não vai aguentar o rojão, vai embora para casa”!

> *Houve situações, por exemplo, de eu tentar também buscar ajuda, isso eu me lembro assim, claramente, na instituição, a nível de coordenação, e também não levaram a sério. Sabe, assim, ah eu estou precisando de ajuda, aconteceu isso assim assim comigo! E não levar a sério. Sabe? Uma situação tipo assim: ah, você está chorando demais! Ou entendeu? Você vem reclamar demais. [...] E quando a gente ia buscar essa ajuda, eu também me sentia diminuída. Sabe? Assim: Poxa vida, eu estou num lugar onde que ninguém leva a sério o sofrimento da gente. Não sei se também é porque a gente está naquela fase de adolescente, que a gente tem muito sofrimento, né? (MARIANA-PG).*

Natália-GR, relatou um fato, sobre um de seus cursos técnicos, que chocou bastante, pois trata-se de uma violência das mais cruéis em meio acadêmico. Essa estudante perdeu um curso técnico inteiro, porque não conseguiu vaga em nenhuma empresa para fazer seu estágio, simplesmente pelo fato de ser mulher. “É, então, eu cheguei a formar em um dos cursos, né? Cheguei a formar… E, no outro, eu terminei o curso e não consegui formar por causa de estágio, porque eu era mulher e não consegui estágio na área. ” [...] “Sim! Para mim, quando eu vi que eu não ia conseguir meu diploma, eu fiquei muito triste. Nossa… isso, pra mim, foi assim… O fim. Sabe? ”

> *[...] perdi. perdi. perdi o curso! Dois anos de curso. Um ganhei uma bolsa, assim, sofrida, porque eu tinha dois empregos na época, né? Estudava cedo, trabalhava de tarde, na época eu fazia um estágio ainda de tarde e trabalhava à noite em um bar (e final de semana). Chegava no curso, assim, de manhãzinha, cansada. Foram dois anos pesados para, no final, eu não conseguir me formar, né? Não conseguir ter meu diploma! Por causa do estágio que era muito difícil para as meninas. (NATÁLIA-GR).*

Natali-PG traz um fato de sua vivência ocupacional na instituição, que também diz respeito ao sofrimento no ambiente escolar: “alunas do grupo LGBTQIA+[13], elas têm procurado muito a sala de enfermagem com situações de adoecimento, de sofrimento, de angústia, né? De assédio etc” Como já foi dito nos capítulos anteriores,

---

[13] LGBTQIA+ é o movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade e direitos para essa população. O seu nome demonstra a sua luta por mais igualdade e respeito à diversidade. Cada letra representa um grupo de pessoas. O L representa as Lésbicas, G (gays), B (bissexuais), T (transgênero), Q (Queer), I (intersexo), A (assexual) e o + no final da sigla aparece para incluir outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo, mas que não aparecem em destaque antes do símbolo.

neste trabalho considera-se apenas gênero como categoria para analisar a violência sofrida pelas mulheres, independente de sexualidade[14].

Fernanda-NM sofreu assédio moral na instituição atual. Essa violência veio em forma de assédio horizontal, ou seja, o agressor foi um colega de sala. No início, ela ficou meio sem graça de contar o caso. Começou contando em terceira pessoa, porém foi ficando difícil de explicar e ela resolveu contar que a assediada era ela mesma. "Na verdade, fui eu mesma, sabe? rsrsrs. Isso aconteceu foi comigo! rsrsrsrs. Eu não podia falar que foi comigo, mas eu acho que fica mais simples de explicar, rsrsrs. "

> *Teve um dia que ele pegou e me chamou pra sair." [...] "Falei com ele, não; a gente chama o pessoal, a gente tem que ver com os meninos também se eles vão querer ir, que eram os meus outros amigos. [...] ele pegou e me mandou mensagem no WhatsApp falando comigo que gostava de mim. [...] falei com ele que não, que a gente era amigo e tudo mais, que eu não sentia o mesmo por ele. (FERNANDA-NM).*

Fernanda-NM conta que o menino e um colega dele tinham ido para o carnaval e tinham bebido. Pelo fato de estar embriagado, enviou uma mensagem a ela pelo *WhatsApp*, fato que a deixou um pouco preocupada e se sentindo culpada pela situação em que o rapaz se encontrava. Só ficou tranquila após conversar com a irmã, que a fez entender que ele era o único responsável por tal comportamento. Na segunda-feira, ao voltarem para a escola, o menino manda nova mensagem para Fernanda-NM dizendo que queria conversar com ela.

> *Eu achei que foi, como eu posso explicar, meio autoritário! Aí depois da outra aula ele chegou perto de mim de novo e falou assim: aqui, no final da aula eu quero conversar com você, tá bom? Aí foi mais sutil. [...]. Aí eu peguei e fui conversar com ele, já que era para deixar tudo claro, eu queria deixar tudo claro de uma vez. Aí ele pegou e veio falar comigo, num tom bem mais superior e disse: Você me iludiu!! Meio que gritou. (FERNANDA-NM).*

Fernanda-NM relata que ninguém nunca tinha gritado com ela daquela forma, nem na escola e nem em lugar nenhum.

> *Achei muito estranho!! [...]Só que também, tipo assim, uma coisa que eu notei é que enquanto eu falava com ele que não queria nada essas coisas, ele meio que, ele ainda mandava mensagem e tudo mais. Só depois que eu falei assim que eu estava com alguém, ele pegou e tipo assim, parou um pouco. Entendeu? Tipo, eu ficava meio assim, porque tipo só quando a gente fala*

[14] Considera-se aqui toda forma de violência contra as mulheres, inclusive contra as mulheres lésbicas. O que não está sendo considerado para análise é a sexualidade, uma vez que, independentemente dela, pelo simples fato de ser mulher (Gênero), já somos vulneráveis à violência.

> *que a gente está comprometida com outra pessoa, a pessoa para. Agora porque quando a gente está solteira, a gente pega e fala que não quer mais, a pessoa pega e não para? (FERNANDA-NM).*

Foi como se o menino achasse que tinha direito sobre ela. Que ele só afastaria se tivesse um outro homem na jogada. A trégua seria por causa de outro homem e não porque ela não queria nenhum compromisso com o colega. Ao ser questionada se ela gostaria de registrar queixa para a coordenação, Fernanda-NM responde que não, pois no entender dela, já tinha conseguido contornar a situação. Mais uma vez o silenciamento acaba beneficiando quem se sente no direito de assediar. Porém, pelos vários motivos que pôde-se constatar nessa pesquisa, é perfeitamente compreensível a tomada de decisão da estudante. Contudo, torna-se necessário conversar mais sobre o assunto no ambiente acadêmico.

As próprias gestoras, ao serem entrevistadas com o objetivo de se conhecer o posicionamento da gestão sobre a violência simbólica de gênero, relatam violências sofridas por elas próprias dentro da instituição, o que confirmou a existência desse tipo de comportamento no meio acadêmico. A Gestora 2 relatou que sofreu perseguição de um colega de departamento por muito tempo, até chegar em uma situação que não foi mais possível suportar e ela deu ciência à sua coordenação, embora todos já tinham conhecimento dos fatos.

> *Sofri perseguição de um colega professor. Aí eu fiquei muito chateada com essa situação e fui na época no coordenador do curso. Aí o coordenador do curso chamou ele, e ele falou: essa mulher não sabe nada não! Né? Ela não sabe nada, e tal! E denegriu a minha imagem com o coordenador do curso e acabou que eu fiquei sabendo, né? Eles não tomaram nenhuma atitude contra o professor, tá? E esse professor, falava mal de mim até para os alunos!! De uma vez um aluno chegar perto de mim, e falar assim: ô professora, que que tá acontecendo? Simplesmente porque, aí ele falou que era um absurdo, que ele trabalhava muito mais do que eu, e eu receber mais do que ele! Foi uma época terrível pra mim!! Terrível pra mim!! Porque ele, ele me perseguiu de tudo enquanto é maneira que você puder imaginar. De tudo enquanto é maneira!! E a escola não tomou, todo mundo sabia, e não, não tomaram providência, né? Não tomaram providência! (GESTORA 2).*

Além dessa situação, ela relata dois outros fatos em que se sentiu desrespeitada. Um foi no sentido de considerá-la homem também, por ela ser minoria no corpo docente. E o outro foi um determinado professor que fazia questão de lembrá-la, na visão dele, que ali não era lugar de mulher.

> *Aí eles brincam comigo: você é homem, você é homem! Então assim, eu levo na brincadeira, entendeu? Mas aí você vê, né? Que eles me consideram um homem, então por isso eles podem falar o que eles querem!! Né? Perto de mim! É uma questão de preconceito também, né? Eu é que levo na brincadeira, entendeu? " [...] "vira e mexe, tem reuniões que determinado professor vira e fala assim: 'não, lugar de mulher é na cozinha', entendeu? Eu não deixo passar batido, né? Quando é, por exemplo, em reunião do meu departamento. Mas tem hora que é até preferível ignorar. Dependendo da pessoa. (GESTORA 2).*

Já a Gestora 5 relata que ela própria passou por essa experiência, presenciou colegas passando por tais situações de violência e ressalta que não só nessa instituição, mas em outras também ela viu situações semelhantes. Quando questionada se ela acreditava na existência desse tipo de violência em meio acadêmico, ela responde o seguinte:

> *Existe. Existe sim! Eu já passei por esse tipo de situação e também já presenciei essa situação com colegas de trabalho. Então ela existe. Existe em qualquer instituição, porque eu já presenciei isso em diferentes instituições." [...] "E obviamente eu tenho filhas, e eu penso nelas, né? Eu não gostaria que elas passassem por isso algum dia. Eu que já passei, não gostaria que elas passassem. Porque a maneira que a gente encara essa situação, ela é muito particular, ela é muito própria. Eu encarei de uma forma que foi, eu vou mostrar para eles do que eu sou capaz, independente se sou mulher ou não. Mas outras pessoas podem encarar de uma forma menos construtiva. (GESTORA 5).*

Em relação ao mundo do trabalho, sendo a divisão sexual do trabalho a forma de divisão do trabalho social que decorre das relações sociais entre os sexos, Hirata e Kergoat (2007, p. 599) consideram que ela tem como "característica, a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.) ."

Ainda, para as referidas autoras, essa forma particular da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores, a saber o princípio da separação e o princípio da hierarquização, sendo ambos válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço. A ideologia naturalista rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduzindo as práticas sociais a papéis sociais.

Apesar dos princípios serem válidos para todas as sociedades conhecidas, a divisão sexual do trabalho não é um dado imutável, ela tem, ao contrário, incrível plasticidade, tendo suas modalidades concretas variando grandemente no tempo e no espaço conforme Hirata e Kergoat (2007, p. 599). Modificam-se as modalidades, mas

as sociedades continuam a serem organizadas em torno da divisão do trabalho entre os sexos, com “valor” e princípio de hierarquias imutáveis: “o trabalho de um homem pesa mais do que o trabalho de uma mulher” (HIRATA; KERGOAT, 2003, p. 113).

Pelo princípio da separação, preconizado pelas autoras citadas, existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres. Quando questionadas se existem trabalhos próprios de cada gênero, as entrevistadas demonstraram que, de acordo com o entendimento e vontade delas, essa divisão não deveria existir. No entanto, de forma quase que unânime, elas disseram que, no mundo, existem trabalhos executados por homens e trabalhos executados por mulheres. Neste sentido, cabe citar um trecho da fala de Rafaela-PG:

> *Eu não acho, mas a sociedade acha, quando ela divide, categoriza os trabalhos e coloca por exemplo, as mulheres como cuidado da limpeza. Você pode ver, aqui na própria escola, as pessoas que fazem o serviço de limpar o banheiro, geralmente são mulheres, e quem faz os serviços de jardinagem, são homens, sendo que eles estão na mesma categoria, são os trabalhadores terceirizados. Então, eu acho sim que tem lugares que são socialmente colocados para mulher, principalmente o “trabalho sujo” que é um conceito cunhado por..., eu esqueci o nome, mas tem pesquisa teórica nesse sentido, né? De “trabalho sujo” e eu consigo levar isso para outras áreas também. Então eu não acho, eu Rafaela, não acho que existem trabalhos que são para as mulheres e que tem trabalhos que são para os homens, mas eu entendo que a sociedade está estruturada de uma maneira que faz com que isso seja implícito, né? Então acaba que socialmente as pessoas vão dividindo os trabalhos, assim, mas eu não acho que deveria ser assim. (RAFAELA-PG).*

Ainda sobre a separação de trabalhos para homens e trabalhos para mulheres, Mariana-PG disse que “essa divisão de trabalho de homem e de mulher, ela acontece muito, é muito comum, ainda mais em determinadas áreas, assim, que a gente vê que é áreas exatas, engenharias. Isso é muito claro, isso acontece muito”, porém ela disse que: “eu não concordo, mas eu imagino que isso seja a realidade. As pesquisas demonstram visivelmente que essa é a realidade.” Natália-GR disse que, embora o mercado de trabalho absorva muito mais os homens, ela não concorda que deva haver separação de profissões: “para mim todos os cursos são para quem tiver interesse de trabalho ou até interesse intelectual mesmo, né”? Natali-PG acha que as profissões são “para o ser humano capacitado para tal, independente do sexo”! Por fim, Fernanda-NM pontua que “não!! Eu acho que todos nós, a gente, se um homem consegue aprender uma coisa, a gente também consegue. A gente também consegue fazer as mesmas coisas que eles fazem.”

O segundo princípio organizador da divisão sexual do trabalho é o hierárquico, anunciando que “um trabalho de homem vale mais que um trabalho de mulher” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599). E é este valor que induz a uma hierarquia social. O que distingue o trabalho masculino do trabalho feminino é o valor dado a ele. “Produção vale mais que reprodução, produção masculina vale mais que produção feminina (mesmo quando uma e outra são idênticas).

Natália-GR, ao ser questionada sobre sua opinião a respeito do valor de salário pago a um homem e o salário pago a uma mulher, para exercerem a mesma função ou cargo, tendo os dois a mesma formação, responde:

> *[...] teoricamente, deveria!!! (ser o mesmo salário). Mas as estatísticas mostram que não, né? Infelizmente… em questões de salário, eles ainda tentam pagar um pouco menos para a mulher, a não ser que o salário seja divulgado. Quando não é divulgado, a gente sempre fica com um pé atrás, né? E mesmo que seja igual, é possível que esta mulher não consiga subir de cargo… Sempre vai ficar renegada àquela função. (NATÁLIA-GR).*

Em relação ao salário, assim como Natália-GR mencionou, todas as outras entrevistadas foram unânimes em responder que a mulher sempre ganha menos que o homem, para exercer as mesmas funções, mesmo em igualdade e/ou superioridade ao homem na questão de formação e qualificação para o cargo. Mariana-PG comentou “e o salário da gente, a gente vê que trabalha igual ou mais do que um colega de trabalho, e você vê que você ganha menos. Então a oportunidade realmente é difícil. E na minha idade eu falei assim, agora, se não foi até agora, não vai mais. Não vou batalhar por isso não”!

Praticamente todas as entrevistadas citaram fatos em relação aos salários de homens e mulheres que confirmam a existência do sexismo automático. A ciência é ratificada a partir de valores masculinos, tais como razão, objetividade, competição, dentre outros. A partir desses valores e em função dos papéis sociais atribuídos a cada sexo, as mulheres se deparam ao longo de sua trajetória com uma outra faceta do labirinto de cristal: o sexismo automático. Segundo Lima (2013), o sexismo automático é um conceito proposto por Rita Laura Segato para abordar a questão da violência de gênero:

> [...] conjunto de mecanismos legitimados pelo costume para garantir a perpetuação do status relativo aos termos de gênero. Estes mecanismos de preservação de sistemas de status operam também no controle da

> permanência das hierarquias em outras ordens, como a racial, a de classe, a regional e a nacional. (LIMA, 2013, p.888-889).

Natali-PG expressou: “no geral, o homem sempre ganha um pouco mais que a mulher. Isso é cultural.” Já Maria Clara-NM lembrou: “eles inventariam um monte de desculpas, ah porque mulher engravida, porque mulher menstrua, porque mulher isso, porque mulher aquilo. Né? Mas a verdade é que estatisticamente levariam uns cem anos para equilibrar o salário de um homem e de uma mulher, né”? Fernanda-NM disse: “então, eu até já pesquisei muito sobre isso também, e eu vi que querendo ou não, o salário das mulheres são muito, são bem reduzidos em relação ao salário dos homens. Mesmo para fazer a mesma coisa.” Por fim, Rafaela-PG destacou:

> *[...] por exemplo, tem um cargo de alto poder, e tem um homem e uma mulher disputando aquela vaga. Quando a pessoa é chamada para aquela vaga, o homem, como ele já tá acostumado a ter as portas abertas, ele sempre fala sim com muito mais facilidade no meu entender. A mulher ela já carrega outras coisas que ela vai pensar se aquele lugar é mesmo para ela, se ela teria condições de estar naquele lugar. Não que ela não tenha, mas porque isso já está tão enraizado, que quando isso aparece, entra em peso. Então eu acho que ela já recebe menos, mesmo quando ela aceita e vai para esse lugar, ela não recebe o mesmo valor, a não ser que ela brigue, que ela vá atrás e muitas vezes as mulheres têm medo nesse tipo de situação porque pode sofrer alguma represália. (RAFAELA-PG).*

Quanto à absorção pelo mercado de trabalho, todas responderam que o homem é naturalmente mais aceito, por uma série de motivos, dentre eles: têm geralmente as portas abertas, falam sim com mais facilidade, não engravidam, não têm os filhos como prioridade, o homem sempre vai estar disposto, o homem é livre, pode se movimentar, viajar, ficar até tarde. A mulher não, a mulher engravida, tem cólica menstrual, tem Tensão Pré-Menstrual (TPM), possui casa e família para cuidar. Além disso, enfrentam uma série de obstáculos que configuram as metáforas que as colocam em grandes desvantagens para disputar o mercado de trabalho.

6.2.2 Violências psicológicas: assédio sexual

O assédio sexual é um tipo de violência que as mulheres mais têm dificuldade para denunciar. Os agressores já sabendo desse silenciamento das vítimas, ficam mais livres para continuarem a assediar. Rafaela-PG relatou que, dentro dessa instituição, ela já passou por duas situações de assédio sexual, logo que ingressou

como servidora. A primeira foi “um professor me perguntou se eu não tinha mãe. Porque que ela me deixava sair com aquela roupa? Porque que eu estava com aquela roupa? Quando na verdade, aquilo me fez assim, ficar anos traumatizada com as roupas que eu vestia.” E outra foi em uma festa, também da instituição.

> *Depois da festa a gente saiu, então um professor se sentou ao meu lado e pegou na minha perna e ficou com a mão na minha perna e como eu era mais nova e ele tinha o poder maior que eu, eu não sabia se eu podia tirar a mão dele da minha perna. Então eu fiquei completamente sem ação. (RAFAELA-PG).*

Além dessas duas, Rafaela-PG contou que passou por uma nova situação na instituição, porém agora como estudante nesse curso atual:

> *[...] um professor, do atual curso que eu estou, que foi conversar comigo, eu estava tomando sorvete e ele, minha mão estava suja de sorvete e ele pegou minha mão e quis lamber a minha mão para tirar o sorvete e aí né nessa hora, imediatamente eu empurrei ele e continuei seguindo, mas assim, com o ódio por dentro sem saber como reagir. Então eu acho que todas as vezes que aconteceu comigo, eu não soube reagir. (RAFAELA-PG).*

Mariana-PG narrou que, quando estava no curso técnico, era comum os professores se colocarem disponíveis para tirar dúvidas. Então ela foi procurar um deles certa vez, para esclarecer alguns pontos da matéria que ela não estava compreendendo bem. “E aí ele fala para você assim, se eu te responder essa pergunta você me beija? Entendeu? Então é esse nível.” Percebe-se aqui o assédio sexual praticado por um professor em relação a uma estudante que, ainda por cima, na época, era menor de idade. O que torna o fato mais agravante ainda.

Natália-GR expôs que em um dos seus cursos técnicos, trabalhou como estagiária pela prefeitura e que atendia instituições públicas. Era somente ela e vários homens. Em uma das instituições, ela foi atender uma demanda na área de manutenção:

> *[...] e o chefe lá começou a dar em cima de mim. Eu tipo, meio que esquivei, terminei o meu trabalho e voltei. E aí ele ligava e pedia para eu ir. Então eu cheguei para o meu chefe e falei: se fulano ligar, eu gostaria de falar que ele não está sendo muito bacana, ele falou isso, falou aquilo, sabe? Eu acho que ele está dando em cima de mim. (NATÁLIA-GR).*

Ao ser questionada sobre a atitude que a chefia dela tomou em relação a essa denúncia, Natália-GR cita que o seu chefe mandou um homem no lugar dela e a partir

daí o outro nunca mais solicitou o serviço. Ou seja, o problema não era a manutenção, mas as segundas intenções em relação à menina.

Natali-PG, que também é servidora da instituição, menciona que, pelo fato de atuar na área da saúde, passa por uma situação constrangedora:

> *[...] uma coisa que incomoda um pouquinho é aquele fetiche que os homens têm em relação à enfermeira. Eles misturam questão sexual, que eles imaginam na cabeça deles, com o que a gente é no profissional. E aí em busca disso, eles colocam algumas situações de assédio. Então às vezes eu prefiro andar com uma roupa normal, à paisana, a usar uma roupa branca. Porque aquilo atiça. É horrível!! (NATALI-PG).*

O depoimento de Natali-PG nos comprova que ainda nos dias atuais, esse fetiche em relação às profissões mais feminilizadas que se caracterizam pelo "cuidado", ainda persiste na cabeça de parte dos homens. Além das enfermeiras percebemos também uma erotização nas profissões de secretárias, comissárias de bordo, trabalhadoras domésticas e outras, haja vista que são profissões que se apresentam como roteiros recorrentes em filmes de conteúdo adulto.

Maria Clara-NM citou que quando estudou em outra instituição, ficou sabendo de alguns casos que eram assim: "que as alunas meio que, para conseguirem alguns pontos, iriam vestidas de maneira mais provocante, digamos assim, para atrair a atenção do professor. E ele dar pontos por isso. Isso já aconteceu sim. Eu fiquei sabendo de alguns casos." Ao ser questionada se essa situação de 'ganhar pontos' pela roupa provocante era uma coisa que as alunas escolhiam, porque já tinham percebido que era uma possibilidade, ou se tinha também alguma indireta do professor para deixar isso subentendido, ela responde:

> *[...] assim, isso não aconteceu diretamente comigo. Parece que era um pouco dos dois. Se elas sabiam que se fosse com uma roupa mais decotada ganhava ponto extra, isso já era uma coisa que ele colocou pra todo mundo saber, né? Indiretamente. E elas escolhiam ir assim para conseguirem os pontos extras. (MARIA CLARA-NM).*

Já em relação a ela própria, na atual instituição, como são poucas as meninas, Maria Clara-NM traz uma fala que é comum de se ouvir nesses cursos mais masculinizados: "já recebi algumas cantadas assim, a gente não está lá pra isso, né? Então, subentende-se, nossa, uma menina está fazendo esse curso. Nossa, que legal. Eu vou dar em cima dela. Vai que dá certo! Isso acontece bastante."

Por fim, o Gestor 4 cita alguns exemplos de assédio sexuais relatados por alunas, porém de forma não oficial. Entre eles: “alunas que chegavam dizendo que um determinado professor dava presentinho, né? Que ficava fazendo gracinha, né? Fazia algumas insinuações, né? Teve um caso uma vez que o professor chegou a passar a mão na perna da aluna.” Esses depoimentos indicam que na escola não é diferente quando se trata da objetificação do corpo feminino, ou seja, a aparência das mulheres e as vantagens fantasiosas na mente de sedutores importam mais do que todos os outros aspectos que as definem enquanto indivíduos.

6.3 Como as estudantes enxergam o posicionamento da gestão e o que a gestão diz que pensa sobre o tema

Entrevistou-se cinco gestores, sendo três homens e duas mulheres. Quando questionados qual o entendimento deles sobre violência simbólica, responderam com propriedade que era um tipo de violência velada, sutil, difícil de ser detectada, às vezes tidas como brincadeiras. Apenas um gestor disse não dominar o assunto, e até por isso pensar que seria delicado discutir sobre. O que não deixa de ser, porém esse é um tabu que precisa ser quebrado na sociedade em geral.

O Gestor 1 expõe que entende por violência simbólica aquela “violência que ela vem ultrajada, ela vem transvestida de alguma forma, né? Às vezes por um gesto, às vezes por palavras, às vezes por ironias, ou, há também por brincadeira, às vezes brincadeiras que parecem ser bobas, né? Que não tem assim um efeito, acredito que ela pode representar uma violência, para algum dos lados.” Já a Gestora 2 entende que “violência simbólica é aquela que a pessoa fala às vezes que é uma brincadeira né? Que só estava brincando, que é uma coisa que não é para ser levada a sério, mas que em determinado momento ela se torna inconveniente, né? ” Para o Gestor 3, “violência simbólica é qualquer tipo de violação né? De ruptura com o direito de existir do outro. Tudo aquilo que afeta a existência do outro na sua essência enquanto ser, é um ato de violência simbólica, estruturado e estruturante, de forma a destruir, portanto o outro.”

Para o Gestor 4, violência simbólica é “um conceito que eu não domino, né? Eu tenho conhecimento daquilo que se pratica em termos por exemplo de legislação, em relação à violência sexual.” E por último, a Gestora 5 traz a seguinte narrativa:

> *Violência simbólica é uma violência velada, vamos dizer assim, né? Não é aquela violência direta, não é uma discriminação de gênero que se dá de uma forma ofensiva e direta, mas sim nas entrelinhas, ou em alguma brincadeira, em alguns gestos ou olhares, então é uma violência mais encoberta e por isso mesmo, em alguns aspectos, mais difícil de ser identificada por aquelas e aqueles que sofrem dessa violência. (GESTORA 5).*

Então de maneira geral, assim como preconiza Bourdieu (2012), quatro dos cinco gestores disseram que violência simbólica é um tipo de agressão sutil, velada, às vezes tratada como brincadeira, mas que de alguma forma prejudica o outro, denigre a imagem do outro. Dos cinco gestores, todos concordam que a violência simbólica contra a mulher está presente no meio acadêmico. Inclusive as duas gestoras que participaram da pesquisa, relataram que elas mesmas já sofreram violência na instituição por serem mulheres.

São unânimes em afirmarem que já receberam denúncias, porém de forma não oficial. Apenas uma das gestoras disse ter tido conhecimento de casos através do órgão oficial da instituição, conforme pode ser observado nas falas:

> ***Gestor 1-*** *Olha, diretamente não. Mas eu percebo os nuances disso, né? Eles vêm de várias formas.*
> ***Gestora 2-*** *Eu já recebi sim, mas não foi nada oficial. Como o aluno ou aluna só comentou comigo, mas como eles não fizeram nada oficial, né?*
> ***Gestor 3-*** *Recebi queixas de violência simbólica contra a mulher, em via discurso, claro.*
> ***Gestor 4-*** *Sim, já!! Não uma, mas várias!*
> ***Gestora 5-*** *Sim. Sim já recebi denúncias de alunas por meio da Ouvidoria, que se sentiram de alguma forma intimidadas por questões de gênero, ou que acharam que foram prejudicadas de alguma forma no seu desempenho acadêmico por serem mulher.*

Quando foram perguntados sobre o que eles acham que desmotiva a chegada dessas denúncias de forma oficial, a resposta unânime e imediata foi “por medo.” Medo de perseguição, medo de retaliação, medo de reprovação, medo de exposição, medo de inversão da culpa. Além desse medo, vergonha e descrença no retorno da instituição.

> ***Gestor 1-*** *Sim! Eu imagino que seja por medo. É muito difícil para o aluno, ele registrar uma reclamação oficialmente sobre o professor, né? Ou qualquer outro funcionário. Eu acho que é por medo. E além do medo, eu acho que tem, na maioria das alunas, do corpo feminino, esse estigma já por ser do gênero feminino.*
> ***Gestora 2-*** *E apesar de eu ter falado para me mandar isso por escrito, a aluna achou melhor não dar prosseguimento, né? Os alunos têm muito medo, né? Às vezes de ser perseguido pelo professor. Então eles ficam às vezes chateados, né? Com determinadas falas de alguns professores, mas por*

> *causa desse medo de ser perseguido, eles não abrem queixa, né? Nada formal.*
> ***Gestor 3-*** *O fato da descrença, vale para o sujeito também. Quer dizer: para que que eu vou levar adiante, se não vai ter retorno. O que eu vejo é a questão do medo. O medo social mesmo em levar. Agora é claro, é um medo fundamentado, né?*
> ***Gestor 4-*** *É, o primeiro aspecto é o medo de retaliação, né? Então quer dizer, há um certo medo em transformar uma reclamação numa denúncia. O medo para mim é a característica principal. O medo relacionado ao receio de retaliação.*
> ***Gestora 5-*** *do professor em relação a uma aluna, eu acho que o medo de denunciar, o medo de sofrer represálias, talvez de ser marcada por um professor é algo que pode desestimular essa denúncia.*

Quando questionados sobre um canal de denúncias anônimas, todos responderam que poderia ser uma saída, porém não uma solução para barrar esse tipo de conduta. O Gestor 1 acredita que "uma forma de denúncia anônima, poderia funcionar. Eu não sei se ela funcionaria assim, mas eu acho que é uma forma que poderia surtir um efeito [...] não na denúncia em si, mas numa forma de evitar que a violência simbólica continue acontecendo."

A Gestora 2, apesar de achar que a denúncia anônima poderia surtir efeito, ela chama atenção para um fato peculiar dos cursos que tem um número muito baixo de alunas: "como a proporção de meninas na turma é menor, mesmo que seja uma denúncia né? Anônima, indiretamente o professor vai saber quem é. Por causa do número limitado de alunas."

Já o Gestor 3, enxerga a denúncia anônima somente como uma forma de fazer circular a informação, porém não no sentido de barrar.

> *Eu acho que não seria uma forma de barrar, mas seria uma forma de fazer a informação circular e chegar às instâncias necessárias. Não se barra um agressor apenas com isso, eu penso. Senão outros agressores tradicionais da instituição já teriam sido barrados, né? Estamos falando de uma instituição com histórico de idiossincrasias, né? (GESTOR 3).*

O Gestor 4 fala que a denúncia anônima precisa ser feita em um canal específico, para se ter o caminho a trilhar e para tentar responder à questão. A Gestora 5 traz a seguinte explanação:

> *Bom, a gente tem canais de denúncia. Pela legislação, somos obrigados a manter esses canais de denúncia e a Ouvidoria é um deles. A denúncia feita na Ouvidoria, ela é anônima. O difícil é que, como é uma denúncia anônima, né? É complicado para você, porque teria que ouvir os dois lados da história." (GESTOR 4).*

Uma outra questão que foi discutida com os gestores, foi em relação ao sentimento das vítimas. Como eles imaginam que elas se sentem passando por uma situação de violência dentro da escola. Aqui tivemos resposta de um gestor e das duas gestoras. Para o Gestor 1, há três perfis de vítimas:

> *Então, eu acho que é um mix assim, eu acho que algumas se sentem em um lugar de conforto, por causa do processo social, então assim, ela está acostumada a ficar nesse lugar. Então quando ela é colocada nesse lugar, ela 'bom, aqui está bom pra mim. Eu estou confortável', não é? Um perfil tem dessa forma. Tem um outro perfil que se sente vitimizado, mas se cala, não consegue se expressar. E tem uma minoria que consegue se expor. Que é muito pouca. Que consegue se expressar. (GESTOR 1).*

A Gestora 2 disse que "quando elas vêm para conversar comigo, elas ficam extremamente revoltadas né? Com a fala, principalmente quando é fala de professor, né? Você vê assim que elas ficam é bem magoada com esse tipo de posicionamento, né? Eu sei disso."

Já a Gestora 5 responde que imagina sim: "até porque eu já sofri esse tipo de violência, né? Então já parei para pensar sim. É uma sensação, primeiro é um sofrimento, né? E você se sente diminuída em relação aos demais, por uma questão de gênero."

Outra pergunta foi sobre as atitudes e providências que eles tomariam caso recebessem alguma denúncia oficial. O Gestor 1 respondeu que a primeira coisa seria acolher a estudante, ouvi-la, tentando entender e compreender o que ela está passando, sem julgamentos. E no segundo momento procurar os outros órgãos da instituição para repassar o caso para instâncias superiores. A Gestora 2 relatou que averiguaria: "então eu tento averiguar, eu vou atrás, eu não deixo passar não"! O Gestor 3 também disse que passaria o caso para a instâncias competentes tais como comitê de ética, para averiguação e possível abertura de um Processo Administrativo Disciplinar (PAD), e se fosse o caso, também acionaria a polícia federal.

> *Obviamente como coordenador, não dá para passar pano, né? Tem que tomar atitude de encaminhar às instâncias. Também não dá para fazer justiça, né? Dentro de um serviço público cujo rito já está bem dado pelas normativas vigentes. (GESTOR 3).*

O Gestor 4 também respondeu que faria encaminhamento para o diretor geral, para que ele pudesse abrir um processo administrativo disciplinar. "Se há

formalização, me dá condições de eu tomar as providências." Segundo ele, mesmo as que aparecem de forma não oficial, ele pede permissão à pessoa para conversar com o reclamado, porém, na maioria das vezes, talvez quase 100% dos casos, as pessoas falam que não. Já a Gestora 5 assinala que:

> *[...] qualquer denúncia de violência, não somente de gênero, mas qualquer denúncia, eu acho que a primeira obrigação do gestor é apurar e dando direito, pleno direito de defesa às duas partes envolvidas. Primeiro é a apuração. E no segundo momento, sendo realmente identificado que houve essa violência, essa agressão, é a punição! Nós não podemos ser corporativistas nesse tipo de situação. É uma quebra de paradigma, porque historicamente a nossa sociedade e as nossas instituições fizeram "vista grossa" para esse tipo de violência. (GESTORA 5).*

Todos os gestores acham de suma importância conversar sobre o assunto na escola. Concordam que a instituição é um espaço de discussão, de formação, de transformação, de aprendizado. Apontam que somente através do diálogo, poderá haver possibilidades de quebra de paradigmas. Esse diálogo deve ser entre professores, funcionários, alunos, família e público externo. Propõem ações de desconstrução, ações efetivas de combate à violência de gênero e à violência em geral.

> *Nós temos que falar sobre isso sim. Não adianta fingir que não acontece. Acontece. Isso tem que ser falado. Mas não falado pelos corredores, né? Ele tem que ser corretamente estudado a partir de uma pesquisa, de dados, de instrumentos científicos corretos, e eu realmente espero que a pesquisa que você está fazendo e obviamente todas as demais pesquisas que existem sobre o assunto, que elas possam ser revertidas em ganho para nossa sociedade, que isso, eu tenho a esperança que essa situação, ela vai mudar, né? É falar desse assunto e não esquecer que nós estamos em uma instituição de ensino e que, portanto, nós precisamos ensinar os nossos professores, os nossos técnicos administrativos, os nossos alunos, né? Mostrar que qualquer forma de violência é abominável, seja ela de gênero, de orientação sexual, de raça, qualquer uma. É isso! (GESTORA 5).*

Outra unanimidade foi em relação ao despreparo da instituição para resolver essas questões relacionadas à violência contra a mulher em meio acadêmico. Todos os gestores disseram que a Instituição não está preparada. Porém, é perceptível que existem sim, alguns profissionais dentro da escola, que sejam capacitadas para tal, mas não estão articuladas para atuarem de forma efetiva. Outro acha que a instituição tem interesse, mas ainda não reúne competência específica. Já a gestora 5 coloca que:

> *Recursos para isso nós temos, né? Nós temos um canal de denúncia, que é a Ouvidoria, tem os processos administrativos disciplinares, e mesmo, porque a gente está falando aqui sempre de professor, né? Mas essa violência, ela pode se dar no mesmo nível, então aluno com aluna né? Então existe regime disciplinar discente. Ou seja, os instrumentos, eles existem. Eles não são aplicados da forma que deveriam, mas eles existem. (GESTORA 5).*

Rafaela-PG, também servidora dessa instituição, vivenciou uma situação onde ela própria teve que fazer um encaminhamento sobre um caso de violência sofrido por uma estudante que estava sob sua responsabilidade. Ao ser questionada sobre os encaminhamentos realizados para a gestão, ela disserta:

> *O que aconteceu foi que as providências foram tomadas para que o caso fosse abafado, para que ninguém ficasse sabendo e para que protegesse o professor em questão. Então os casos que foram encaminhados, como a gente diz, foram engavetados [...]. Todas as mulheres que receberam o processo ficaram indignadas e tentavam fazer alguma coisa. Mas como esses lugares de poder, que eu já falei, são ocupados por homem, quando chegavam pra eles, eles não tomavam nenhuma atitude. Quer dizer, é errado falar que eles não tomavam atitudes, eles tomavam atitudes para que o caso não fosse para frente. (RAFAELA-PG).*

Outra fala semelhante à de Rafaela-PG foi o relato da estudante Joylaura-GR, que apontou ter aberto um protocolo de denúncia contra violências sofridas por ela na instituição, mas que já não estava mais nem tramitando. Nas palavras dela, “abafou-se o caso.” O que vem de encontro com a fala do Gestor 4: “contudo ficaria mais facilitado, né? Se as denúncias de fato se transformassem em uma oficialização da denúncia. Quando isso ocorre, ou seja, quando há de fato uma oficialização, o gestor, ele é obrigado a abrir processo. Sem isso, o gestor não é obrigado.” Em contrapartida, Mariana-PG, acha que:

> *A Instituição é muito grande. Mas eu imagino que eles também não têm tempo, porque a sobrecarga de trabalho é muito grande. É muita turma. Não sei se na PG é menor, mas eu vejo que professores que trabalham na pós, também trabalham no nível técnico. Então ele não tem tempo, né? (MARIANA-PG).*

Segundo Mariana-PG teria que ter uma equipe grande de psicopedagógica e psicológica para tratar só disso, porque na visão dela, realmente para o professor e para o coordenador fica muito difícil, até porque eles não têm formação pra isso.

Natália-GR, por estar começando o curso agora na instituição, expõe que não tem opinião sobre a atuação da instituição, pois ainda não teve problemas para poder falar. Já Maria Clara-NM expressou que “como a maioria, né? São homens, eu acho

que, e mais velhos, acredito que eles pensem que não tem nada errado!! E eu acho também que não há muita denúncia também. Eu acho que é por isso." O que corrobora com a fala da Gestora 5, quando ela diz "então já recebi (denúncia). Não é tão recorrente, né? Por incrível que pareça. A **violência** é muito recorrente, mas a denúncia da violência não é frequente"! Fernanda-NM teve uma experiência positiva com o coordenador do seu curso, quando aconteceu um caso com uma colega dela: "então, tipo assim, pelo que eu já vi, pelo que eu já presenciei, alguns, eu falo que pelo menos esse coordenador do curso, ele pegou e ele interferiu. Agora quanto aos outros eu não sei."

A Instituição tem o dever de assegurar que o ambiente escolar seja igualitário, coibir preconceitos e estimular o convívio respeitoso. Além disso, ela é responsável pelas ações de seus funcionários. Percebe-se um impasse entre assediadas e instituição. De um lado a gestão coloca que as denúncias devem ser oficializadas para que as providências cabíveis sejam adotadas. De outro lado, as estudantes temem denunciar, até mesmo por motivos claros e legítimos, que aqui foram citados pelos próprios gestores como motivadores de não denúncia. Medo!!! Medo de represália, de retaliação, de punição, de reprovação e outros. Então fica a pergunta: o que se pode fazer para resolver a situação? Como bem disse a Gestora 5:

> *Então é importante, enquanto instituição de ensino, que a gente conscientize a nossa comunidade acadêmica. O que que é essa violência simbólica, das consequências que ela traz, tanto para quem está sofrendo a violência, quanto para quem está cometendo a violência, para que todos possam estar devidamente esclarecidos. Acho que é o primeiro, esse é o primeiro ponto. Até antes de se pensar em processo de punição. Primeiro vamos pela educação, e aí sim, no momento seguinte, vamos encaminhar para a punição. (GESTORA 5).*

Muita coisa ainda precisa ser discutida e estudada. Não se pode fechar os olhos para tais situações. Assediadores não podem ficar impunes, pois esse tipo de violência gera nas vítimas uma tristeza, uma desmotivação, quadros depressivos e uma série de outros transtornos psíquicos na vida.

6.4 Enfrentamento e estratégias de resistência das estudantes em suas trajetórias acadêmica e profissional

De todos os fatores de mudança, para Bourdieu (2012, p. 107), os mais importantes são os que estão relacionados com a transformação decisiva da função da instituição escolar na reprodução da diferença entre os gêneros, tais como o aumento do acesso das mulheres à instrução e, correlativamente, à independência econômica e à transformação das estruturas familiares.

Quando indagadas sobre as estratégias que elas utilizam para contornar o desconforto quando surgem situações desagradáveis em sala de aula, Rafaela-PG responde que não tem sentido muita diferença em sala. O que ela percebe é mais relacionado a diferenças entre orientandos e orientandas quando reunidos com o (a) orientador (a).

> *Acho que tem os comentários às vezes, machistas que os homens fazem entre eles lá e aí poucas mulheres se manifestam. Eu já me manifestei uma ou duas vezes. Só que eu sei que todas as vezes que eu me manifesto, dá aquele 'climão'. Então às vezes você quer evitar o 'climão' e aí você não fala nada. Mas eu sinto que os homens se sentem mais à vontade para fazer brincadeirinhas e coisas que a meu ver é perpetuando esse tipo de violência simbólica." [...] Eu hoje posso dizer que não me sinto acuada, porque fui criando estratégias, pra lidar com esse tipo de coisa, a partir do momento em que eu entendi o machismo da sociedade. (RAFAELA-PG).*

Mariana-PG, quando questionada sobre o que ela pensava da situação da mulher em comparação com a do homem, no que diz respeito às disputas no mercado de trabalho, responde que fez opção por não adentrar mais nesse universo, ou seja, decidiu trabalhar por conta própria para não ter que passar por injustiças que normalmente acontecem em relação à divisão sexual do trabalho. "Hoje eu penso em trabalhar, né? Por conta própria e não quero me preocupar em voltar para o mercado de trabalho, entendeu? Eu fiz esse favor para mim, para eu não ter mais que passar por isso"!

Esse depoimento de Mariana-PG leva a refletir sobre o quanto a mulher enfrenta os obstáculos do labirinto de cristal na trajetória de suas profissões. Quantas vezes o mercado de trabalho perde talentos que poderiam trazer muitas contribuições para a sociedade. Segundo Casagrande e Souza (2016) enquanto para os homens a trajetória acadêmica é praticamente uma linha reta, para as mulheres há a necessidade de fazer desvios para encontrar a saída e seguir adiante na carreira escolhida. Muitas ficam pelo caminho.

> *Eu não penso mais nisso, porque foi uma opção minha, não, não voltar para este mercado de trabalho que você tá falando aí, esse mercado que tem essa divisão. Porque eu já trabalhei muito com isso e eu senti na pele, porque eu passei por situações, que eu não sei se aqui a gente vai falar, vai tocar nesse assunto, mas eu passei por situações assim, de de, de sofrer esse tipo de aberração que acontece dentro das empresas, quando você tem que trabalhar com homens, né? [...] Então, houve um momento em que eu falei assim, eu não quero mais isso, porque eu, eu chegar, eu galgar uma carreira de sucesso na minha área de formação, eu vou ter que bater muito de frente com esse tipo de comportamento masculinizado. (MARIANA-PG).*

Natália-GR ressalta que tem uma estratégia para lidar com as 'piadinhas' que surgem no ambiente acadêmico, porém quando indagada se as 'brincadeiras' a incomodam, ela demora um pouquinho na resposta e solta uma expressão de desabafo:

> *[...] ahhhhh! Não muito, assim. Eu sempre fui tipo: ah, não vou dar ouvido pra isso, sabe? Se tinha alguma coisa que eu não conseguia fazer, eu ia lá e falava: Olha, não consigo fazer. Isso aqui me dá um certo medo - sei lá, porque tem coisas perigosas também - olha não dá para mexer. Mas de outras não. Não ficava… Ou eu rebatia com alguma outra piada. Alguma coisa ia vir, porque eu era muito debochada assim, né? Vai vir outra...(NATÁLIA-GR).*

Natali-PG disse que se sente incomodada com o fetiche sexual que os homens têm em relação às enfermeiras. Então, para evitar esse constrangimento, ela prefere às vezes não usar a roupa branca como estratégia: "às vezes eu prefiro andar com uma roupa normal, à paisana do que com uma roupa branca." Esse desabafo de Natali-PG e o de Natália-GR mais acima, remetem ao conceito cunhado por Betina Stefanello Lima (2013), em seus estudos, quando ela traz o drible da dor[15].

Fernanda-NM ouviu de um familiar uma pergunta inusitada: "esse curso que você faz é um curso de homem"? [...] "Eu fiquei tipo: como assim o curso é de homem"? E ao ser questionada se isso a incomodou, ela responde:

> *É, bom! Eu aprendo a lidar com certas situações. Muita coisa eu não ligo. Mas querendo ou não incomoda, porque a gente não espera, ainda mais de alguém dentro da nossa família, mas eu penso assim, se uma pessoa, dentro da nossa família é capaz de falar algo assim com a gente, lá fora a gente tem milhares de pessoas assim também. (FERNANDA-NM).*

---

[15] O drible da dor é um conceito proposto por Betina Stefanello Lima (2013) e trata das manobras utilizadas pelas cientistas na recusa em perceber os obstáculos específicos do gênero dispostos ao longo de suas carreiras. Segundo a autora esse fenômeno é possível por meio de duas representações sociais: a das inteligências descorporificadas e a das supermulheres.

Curso de homem mencionado por Fernanda-NM remete aos estudos de Casagrande e Souza (2016), quando elas trazem a expressão “curso difícil”, para inferir que as pessoas consideram que uma mulher não tenha capacidade para adentrar e se manter nesse ambiente masculino e, aparentemente, hostil para elas.

A Gestora 2 relatou que as estudantes usam como estratégia, a dedicação aos estudos, para conseguirem se sobressair nesse universo masculino:

> *[...] porque a maioria das alunas, elas são meninas estudiosas. Às vezes elas estudam até mais do que os meninos, né? E elas conseguem se impor, vamos colocar assim, diante da turma, éééé, com relação às notas delas, por elas serem mais, mais empenhadas. Entendeu? (GESTORA 2).*

Situação parecida veio na fala da Gestora 5, ao ser indagada sobre como ela lida com situações de violência contra a mulher na instituição, ela responde que: “primeiro não mostrar fraqueza. Eu acho que não dá para mostrar fraqueza nessas situações. E trabalho. É uma questão de mostrar que você pode e não no discurso. Às vezes as ações são muito mais eficazes do que as palavras.”

Tanto a gestora 5, quanto a gestora 2 mais acima, citam ações que Lima (2013) classifica como uma representação social que caracteriza a “supermulher”, que ocupa um lugar frequente de exceção junto aos seus colegas ao longo da carreira, elas se distanciam da identificação do que foi construído como estereótipo de mulher. Suas realizações, próprias de uma minoria, permitem que sejam consideradas como uma categoria com atributos superiores ao das “outras” mulheres. É preciso ter outros atributos, não pertencentes às mulheres de uma forma geral, para ganhar um espaço de prestígio na comunidade acadêmica.

> *Então eu poderia ao sofrer uma situação dessa de violência perder a cabeça, e discutir, e questionar. Mas eu acho que esse caminho ele é pouco efetivo, pelo menos pra mim, na minha visão. Então eu prefiro mostrar para aquela pessoa que ela está errada. Que eu não sou menos, que eu não posso menos porque eu sou mulher, muito pelo contrário. E como que eu faço isso? Primeiro não demonstrando que eu fui afetada por aquela situação, não demonstrando fraqueza e trabalhando. E aí o meu trabalho, as minhas ações, elas vão por si só demonstrar que eu tenho capacidade de estar naquele lugar enquanto gestora e eu tenho competência para isso. (GESTORA 5).*

A própria Gestora 2, relata que também tem estratégias para lidar com esse tipo de violência contra as mulheres na instituição: Vira e mexe, tem reuniões que determinado professor vira e fala assim: “não, lugar de mulher é na cozinha”,

entendeu? Eu não deixo passar batido, né? Quando é, por exemplo, em reunião do meu departamento. Mas tem hora que é até preferível ignorar." A gestora 2 faz comentários que remete mais uma vez ao que Lima (2013) chama de drible da dor, ou seja, recusa em perceber os obstáculos específicos do gênero.

> *Mas são comentários que geram um desconforto para gente! Você está em uma reunião, tratando determinado assunto, aí pega, aí vira e fala assim: ah, eu tô brincando!!! Aí agora eu já parti para a seguinte situação: ô professor, cuidado que isso configura assédio! O senhor pode ser processado! Entendeu? Agora minha fala, já virou nesse sentido, para ver se cai a ficha do professor que é inconveniente. (GESTORA 2).*

Joylaura-GR relatou um fato bastante comum, a culpabilização da vítima que gera o consequente silenciamento como estratégia de resistência, o que infelizmente contribui muito para a perpetuação da violência: "se a culpa for realmente da vítima, que se deixa machucar, é porque na verdade é muito difícil saber se defender da violência simbólica." [...] "Então uma das primeiras estratégias foi a criação de um grupo de mulheres" "falando abertamente sobre as questões com mulheres." [...] "Mas acho que a gente tem muito que avançar, pra que seja um espaço em que as mulheres se sintam confortáveis em ambientes com mais homens do que mulheres." (RAFAELA-PG).

6.5 Pontos de reflexão para combater a desigualdade de gênero

Durante as entrevistas, perguntou-se tanto às estudantes, quanto aos gestores, sobre o que poderia ser feito para diminuir ou amenizar a desigualdade de gênero devido à violência sofrida pelas mulheres dentro da instituição. Dessa forma, foi observada a necessidade de apontar algumas sugestões citadas por eles e elas, como caminhos ou alternativas que a instituição poderia implantar para combater essa desigualdade.

Uma das entrevistadas, Rafaela-PG, sugeriu primeiramente ter mais mulheres ocupando espaços de decisões, pois "a gente está em uma instituição que nunca teve uma diretora mulher." Aumentar os lugares de poder das mulheres dentro da instituição. Reservar uma verba, por exemplo, própria para grupos de pesquisa de estudo de gênero, e que as mulheres ocupassem lugares de aprofundamento nesses estudos. Que a instituição reconhecesse essas pesquisas e que através de

especialistas, propusessem ações efetivas, com o objetivo de diminuir a violência nos ambientes educacionais. Que existisse um corpo técnico e docente capacitado, que fosse ouvido na hora de propor soluções. O Gestor 3 sinalizou uma fala que corrobora com a sugestão de Rafaela-PG, quando ele diz:

> *Primeiro, ações de empoderamento feminino dentro da instituição. Ações de combate contra o machismo estrutural estruturante, mais efetivas. Fortalecimento de instâncias de protagonismo feminino. E aí estou falando de própria representatividade, distribuição de cargos. Ações de formação. Eu chamaria de ações de desconstrução. Ações mais efetivas no combate a atos de violência simbólica, todos eles. É um misto de formação e não de punição, mas enfim. É preciso formar o sujeito, mas é preciso fazer com que as pessoas se responsabilizem pelos seus atos. Pronto! É isso. (GESTOR 3).*

Outra entrevistada recomendou que a equipe pedagógica da instituição organizasse dentro da "semana de acolhimento aos estudantes", palestras e oficinas abordando o tema violência simbólica de gênero, para discussão e reflexão sobre o assunto, pois na visão dela, "esse apoio é muito importante, porque ele vai pegar a coisa no início." Ainda na visão dela, o professor não dá conta de lidar com o assunto sozinho, pois ele tem cerca de 200 a 300 alunos, e assim fica difícil saber o problema de cada um. Aconselhou também fortalecer a equipe de apoio psicopedagógico dentro da instituição, para que o aluno saiba onde procurar quando tiver os seus problemas. Indicou fazer eventos tipo congresso, para que os alunos se aproximem mais da instituição e dos próprios alunos também. Dessa forma, são apresentados dois trechos da fala de Mariana-PG:

> *E a escola técnica, como é tudo muito rápido, e muita coisa, muita matéria, não há tempo de socializar. Eu lembro assim, que eu estudava de 7 da manhã às 5 da tarde. Chegava em casa super cansada. Tinha um tempinho para estudar, né? Final de semana que a gente saía assim, né?*
> *Quando a gente está na graduação, na escola técnica, a gente é muito novo. Então há abuso sim. Essas escolas vão ter professores abusadores, no trabalho, vão ter chefes abusadores. Então, eu acho que o ponto interessante até de trazer a temática para a instituição educacional, não é para punir o professor A ou B, mas para ter um diálogo, para até que, eu acho que isso pode ser uma aprendizagem. Uma disciplina onde se vai discutir isso!! Não sei como chamaria, não sei como seria, mas poderia ter uma disciplina que discutisse isso. (MARIANA-PG).*

Natali-PG, sugeriu trazer não só o assunto para discussão, mas frisar um pouco sobre as consequências que isso pode levar. Segundo ela, falar das consequências desses atos, pode "frustrar e chocar muita gente", e consequentemente alertar para

não se praticá-los. O Gestor 4 demonstra em sua fala, um pouco do que lembrou Natali-PG em relação a expor o problema:

> *[...] e como tema de educação, a instituição deveria investir nisso. Deveria ter mais seminários, deveria ter mais grupos de diálogos, inclusive grupos de pesquisa que pudesse de fato mobilizar a própria comunidade institucional, de criar de fato elementos para que o problema possa ser exposto. Porque o problema sendo exposto, você então cria incômodos. Em relação a questão da violência, você precisa criar incômodos. As pessoas que se sentem violentas e que não se assumem como pessoas violentas, precisam entender isso. Alguém precisa dizer pra elas que elas são violentas. Às vezes não falar diretamente, mas se você criar climas em que o problema está sendo exposto, eu acho que é um caminho. (GESTOR 4).*

Fernanda-NM acha que seria uma coisa muito interessante distribuir também informativos, *flyers* digitais, falando sobre a questão de que não se deve praticar tais atos e realmente informar para as pessoas sobre as consequências de tais atitudes. A Gestora 2 propôs palestras e seminários. Já Joylaura-GR aconselhou promover palestras educativas de autodefesa psíquica e estratégica.

> *Precisamos ser estratégicos como os agressores, de forma que saibamos como evitá-los, identificá-los antes que invistam ataques implícitos e explícitos. Muitas vezes eles nos pregam peças é quando baixamos a guarda e por não compreendermos o que se passa, não conseguimos nos livrar facilmente. (JOYLAURA-GR).*

Por sua vez, Maria Clara-NM indicou algumas campanhas, palestras, algum seminário sobre o tema, explicando de que se trata essa violência simbólica de gênero, que tantas consequências traz para quem passa por essas situações e para quem as pratica:

> *Eu creio que muita gente não saiba. E a partir daí, trabalhar para desconstruir isso na cabeça das pessoas, incluindo alunos, professores, diretores, enfim. A partir disso, se não houver mudanças, eu acho que poderia gerar algumas punições também. Dependendo se for uma coisa muito extrema, o professor ser desligado do cargo. Se for aluno, suspensão ou enfim, algumas coisas assim. Eu acho que ajudaria. (MARIA CLARA-NM).*

Essa fala da estudante Maria Clara-NM é também reforçada na fala da Gestora 5, quando ela responde essa mesma pergunta que foi feita às estudantes, sobre o que a instituição poderia fazer para amenizar esse tipo de violência no meio acadêmico:

> *[...] mas não há outra forma de combater a não ser pela educação, que foi aquilo que eu disse anteriormente, pelo esclarecimento, pela educação, pelo*

> *debate aberto entre todos da comunidade e pela punição. Eu acredito que se alguns fossem punidos, isso coibiria, ou pelo menos inibiria, esse tipo de atitude de grande parte dos que cometem essa violência. Então não tem jeito, tem que ser punição. Assim como eu acredito na meritocracia, então se você fez um bom trabalho, se você teve um bom desempenho, você merece ser beneficiado, você fez jus por isso, se você cometeu algum erro, você tem que ser punido por esse erro. (GESTORA 5).*

O Gestor 1 levantou um fato muito importante sobre o papel da instituição no sentido de trabalhar junto às empresas, para que elas se conscientizem na hora de oferecerem vagas. Que não limitem a participação da seleção somente ao público masculino, pois isso pode acarretar risco das estudantes não se formarem por este motivo. Como aconteceu com Natália-GR, por exemplo, que perdeu um curso inteiro porque não conseguiu estagiar, por não encontrar nenhuma empresa que oferecesse vagas às meninas.

> *(As empresas ainda) não enxergaram e eu acho que é papel da Instituição contribuir para essa mudança. E os professores assumem um papel importante nesse processo, ao passo quando eles, por exemplo, trabalham de forma igualitária, não separando atividades em que as alunas não deixem de fazer em detrimento de que ela seja mais exposta ao externo. (Atividades externas). (GESTOR 1).*

E como bem disse o Gestor 4, “o nosso comportamento tem uma relação direta com aquilo que fez parte do nosso processo de formação. Ninguém nasce preconceituoso, você se torna preconceituoso. Ninguém nasce violento, você se torna violento.” O Gestor 4 ainda complementa que: “[...] se você tem a educação, como forma de trazer elementos que dizem respeito a uma nova compreensão sobre moral, uma nova compreensão sobre sexualidade, se você tem isso do ponto de vista do processo formativo, você tem condições de criar uma sociedade melhor”

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de responder ao objetivo geral do estudo, inicialmente foram feitos levantamentos bibliográficos acerca de pesquisas que abordaram o tema. Diante do pequeno número de produções científicas relacionadas à violência simbólica de gênero, sobretudo no ambiente acadêmico, definiu-se como questionamento principal a seguinte indagação: em que medida a violência simbólica de gênero, caracterizada por assédio moral e sexual, evidencia-se no ambiente escolar, em uma Instituição federal de ensino da educação profissional e tecnológica?

A partir de tal questionamento buscou-se o aprofundamento nas teorias de base que dialogam com a Divisão Sexual do Trabalho e a Violência Simbólica de Gênero. Entre os autores estudados destacam-se Pierre Bourdieu, como principal teórico relacionado à violência simbólica; Helena Hirata, Danièle Kergoat, Heleieth Saffioti e Raquel Quirino quando se trata da Divisão Sexual do Trabalho, além de textos que discutem trajetórias acadêmicas das mulheres nas atividades de formação da Educação Profissional e Tecnológica, tais como o texto Labirinto de Cristal, da autora Betina Stefanello Lima.

A trajetória para se chegar até a parte prática não foi fácil. Muitos percalços por causa da situação de pandemia da Covid-19, que exigiu mudanças significativas para a execução da parte empírica. Muitas exigências do comitê de ética não só em relação à segurança dos sujeitos de pesquisa (que são extremamente necessárias), mas também em relação ao tema, que ainda é considerado tabu pela sociedade, o que dificulta ainda mais a discussão sobre o assunto. Além disso, cabe citar a dificuldade em encontrar sujeitos de pesquisa. As pessoas têm muito medo de se expor e de denunciar esse tipo de assédio, o que torna mais conveniente aos assediadores continuarem com essa prática.

Os estudos teóricos e a revisão da bibliografia somaram-se às buscas pelas informações na Instituição *lócus* de pesquisa sobre o quantitativo das matrículas nos cursos em nível técnico, graduação e pós-graduação. A partir desses números definiram-se os cursos a serem pesquisados. Foi escolhido um curso de EPTNM, no qual o número de estudantes do sexo masculino é predominante. Um curso de Graduação em que as mulheres são maioria e um curso de Pós-Graduação cujo número de estudantes dos dois sexos é equilibrado. Essa escolha justificou-se pelo interesse em averiguar se a mulher passa por situações de violência simbólica de

gênero mesmo quando é maioria em determinadas áreas. Foi enviado um e-mail convite para todas as alunas dos três cursos e após o retorno, foram entrevistadas individualmente seis estudantes. Contou-se também com a participação de uma aluna, que solicitou participar, porém por meio de um relato.

Para a escolha dos gestores foi feito um levantamento no próprio site da Instituição para conhecer o quantitativo nos cursos de cada nível. Feito o levantamento, optou-se por convidar os gestores dos mesmos cursos escolhidos para as estudantes, com aceitação por parte dos três. Além deles, foram convidados aleatoriamente mais dois, que também aceitaram participar. Então ao todo, foram entrevistados, também individualmente, três gestores e duas gestoras.

Após serem transcritas na íntegra, as falas dos entrevistados foram categorizadas, iniciando-se a fase da exegese dos excertos pertinentes ao estudo proposto. Dessa forma a pesquisa, que teve como objetivo desvelar em que medida a violência simbólica de gênero, caracterizada por assédio moral e/ou sexual, evidencia-se no ambiente escolar, em uma Instituição federal de educação profissional e tecnológica, buscou também atingir mais cinco objetivos secundários, que seriam fundamentais para se chegar ao objetivo principal. Os objetivos específicos foram: evidenciar a existência da violência simbólica nos ambientes acadêmicos da EPT; destacar as perspectivas das alunas em relação aos tipos de violência de gênero sofrida e identificar as estratégias de luta e resistência utilizadas por elas; evidenciar, na visão delas, o que a Instituição enxerga sobre a temática através de seus gestores; e por fim, conhecer o que realmente os gestores dizem que pensam sobre o assunto, para então apontar alguns caminhos e pontos para reflexão, no sentido de se caminhar cada vez mais para a igualdade de gênero.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a violência simbólica de gênero é bastante recorrente no ambiente acadêmico, inferindo-se que a Instituição reflete e retrata aquilo que se aproxima do meio social. Os discursos reverberados dentro da instituição se assemelham aos que estão lá fora.

Dessa forma, o estudo possibilitou responder a todos os objetivos geral e específicos propostos. Primeiramente foi possível constatar a existência de vários tipos de violência dentro da escola. Ficou claro também que não importa a quantidade de mulheres presente nos cursos, pois nas três situações de presença feminina (maior, menor ou igual) foram relatadas formas de violência contra a mulher. Além disso, foi possível detectar essa prática até entre os gestores, onde as duas mulheres

entrevistadas relataram ter sofrido o assédio. Outro objetivo foi destacar a perspectiva das estudantes em relação aos tipos de violência, e entre elas foram citadas algumas tais como piadinhas e brincadeiras de mal gosto, referindo-se à falta de capacidade feminina para realizar práticas em laboratórios. Falas discriminatórias sugerindo que aquele ambiente não é lugar de mulher. Discriminação em relação à aparência física, perda de um curso técnico por falta de estágio, dentre outras.

Foi possível também identificar as estratégias de luta e resistência utilizadas por elas em várias situações. Dentre as mais tristes encontram-se o silenciamento e a desistência do mercado de trabalho como tentativa de sobrevivência. Foram citadas ainda o “levar na brincadeira”, não demonstrar que a violência está afetando, demonstrar a capacidade através de ações e não de palavras.

Já sobre a visão das estudantes em relação ao que a Instituição enxerga por meio da prática de seus gestores, elas colocam que eles não tomam providências em relação aos casos que chegam ao conhecimento deles. Quando eles próprios foram perguntados sobre o assunto, citaram que a Instituição não está preparada para lidar com essa questão. Todos foram unânimes em afirmar sobre a necessidade da denúncia formal para dar prosseguimento ao devido processo legal.

Atendendo ao quinto objetivo específico, foram apontados alguns caminhos e pontos para reflexão, no sentido de se caminhar cada vez mais para a igualdade de gênero. Assim, ao pensar na educação antecipada e esclarecimentos, como forma de prevenir esse tipo de agressão, ações de empoderamento feminino e aumento de lugares de poder dentro da Instituição; ações da Instituição como colaboradora na mudança de pensamento das empresas, para que elas ofereçam vagas de estágios em todas as áreas, independente do gênero dos estudantes; seminários; palestras; *flyers* digitais; semana de acolhimento dos estudantes ingressantes; criação de uma disciplina sobre a temática, para ser implantada em todos os cursos como parte integrante da matriz curricular; diálogos; rodas de conversa; cursos de autodefesa psíquica e estratégica; foram algumas das sugestões citadas pelos entrevistados.

Assim, após responder os cinco objetivos específicos, segue-se para a conclusão do objetivo geral, que foi desvelar em que medida essa violência simbólica de gênero se manifesta em meio acadêmico nessa Instituição Federal.

O efeito da dominação simbólica não está na lógica pura das consciências, mas através de esquemas de ação, avaliação, percepção e ajustamento inconsciente de projetos às probabilidades. Os indícios dessa construção naturalizada são evidentes

em múltiplas dimensões da vida cotidiana em que emergem as tarefas de "feminização" do corpo da mulher, as vocações classificadas como tipicamente femininas, geralmente ligadas ao cuidar, os espaços de poder atribuídos fundamentalmente aos homens e os valores incorporados nos gestos e atitudes da educação cotidiana.

Desse modo, as mulheres que atingem cargos altos têm que "pagar" o preço do sucesso profissional com menor sucesso doméstico. A escolha de carreiras "tipicamente femininas" ou o universo das renúncias faria parte de um cálculo implícito de adequação entre desejo e realidade, confirmando o que Bourdieu esclarece como escolhas profissionais femininas e restrição de mulheres em cargos de mando político. A ruptura com os esquemas construídos e sedimentados tem seu quinhão a saldar: Qual é a escolha da escola para lidar com a diversidade cultural, já que, segundo Bourdieu, cada aluno chega nesse ambiente com o seu *habitus*? Como a escola se percebe? Reprodutora ou transformadora, diante do poder a ela instituído, legalizado, simbólico e invisível?

A Instituição tem o dever de assegurar que o ambiente escolar seja igualitário, coibir preconceitos e estimular o convívio respeitoso. Além disso, ela é responsável pelas ações de seus servidores. Como resolver a questão das denúncias sobre os vários tipos de violência sofridos pelas mulheres em ambientes acadêmicos? O medo leva a não denúncia oficial, ao silenciamento das vítimas. A não denúncia oficial desobriga os gestores de tomarem alguma atitude. A falta de ação leva as vítimas a situações de adoecimento, de sofrimento, de angústia, de assédio. Denúncias anônimas poderiam ser uma opção, porém não uma solução, uma vez que para se averiguar e dar andamento ao processo, caso fique comprovada a ação do assediador, a vítima acaba precisando se identificar de alguma forma. E aí vem o medo da exposição.

Pelas entrevistas pôde-se perceber que, às vezes, mesmo com protocolos de denúncia, o processo não tramita como deveria. Ainda há uma tendência, bem como disse um dos gestores entrevistados, da Instituição “tapar o sol com a peneira”, para proteger o culpado no sentido corporativista. E não havendo processos, os assediadores continuam agindo. Nesse sentido, pode acontecer de a vítima ser transformada em culpada. E o ciclo se inicia novamente.

Como expôs uma das gestoras, é preciso pautar pela educação e pelo esclarecimento de todos os atores envolvidos na escola. Isso posto, quem não se

enquadrar precisa ser punido. Não se pode fechar os olhos e fingir que esse tipo de comportamento não acontece no meio acadêmico. Não se pode ser corporativista nesse tipo de situação. É uma quebra de paradigma. Historicamente a sociedade e as instituições fizeram “vista grossa” para esse tipo de violência.

Toda violência precisa ser denunciada, incluindo casos de violência simbólica de gênero dentro do ambiente acadêmico. Vários são os canais de denúncia anônima, que embora não seja a melhor solução, é o que têm funcionado até o momento. Dentre esses canais cita-se a ouvidoria da própria Instituição; Delegacia de Polícia Civil ou em quaisquer delegacias especializadas da mulher; Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180). O Ligue 180 é um serviço gratuito do governo federal que atende ininterruptamente os pedidos de informações sobre direitos das mulheres e registra denúncias de violência, realizando quando necessário o encaminhamento para os vários órgãos da rede de atendimento.

A violência simbólica de gênero dentro da escola, caracterizada por assédio moral e sexual, aqui nessa pesquisa, utilizada como sinônimo de violência psicológica, e tem punições previstas em lei. Assim como a punição por prática de assédio sexual está prevista no Código Penal, a penalização pelo assédio moral e sexual, entendidos como violência psicológica, está prevista na Lei 11.340/2006. Dependendo do agravamento da situação da vítima, que vão desde sofrimento até transtornos psicossomáticos, tais como depressão, herpes, problemas na voz, desmotivação e decepção com a carreira profissional e outros, o agressor pode ser enquadrado de acordo com a Lei Maria da Penha, que traz em seu texto uma das formas de violência sutil, a violência psicológica, prevista no item II do seu artigo sétimo, cuja nova redação foi dada pela Lei 13.772, de 2018, em seu art.1º.

Assuntos como masculinidades tóxicas; sexismo; violências simbólicas contra minorias; sofrimento na vida acadêmica; foram citados como temas para continuidade desse estudo. Esses temas poderão ser utilizados pela própria pesquisadora em um futuro doutorado e também por quem se interessar pela temática para futuras pesquisas. O assunto não se esgota, ele instiga.

Não se pode deixar de levar em consideração, que o ambiente acadêmico da EPT, por ser um espaço masculinizado, é um reduto propício para a perpetuação da violência simbólica contra a mulher. Portanto, torna-se imprescindível conversar sobre o assunto.

É preciso refletir, é preciso se instruir, é preciso educar, é preciso punir. Enquanto não se consegue acabar com a violência simbólica de gênero, que saibamos pelo menos agir e enfrentar, sem vitimismos e sem aceitação, mas lutando “como uma mulher” por condições melhores para todos!

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Aspectos teóricos e metodológicas. In: ABRAMOVAY, Miriam (Org). **Gangues, Gênero e Juventude:** Donas de Rocha e Sujeitos Cabulosos. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

AZIN, Diana Guimarães. Prevenção e combate ao assédio sexual nas Instituições Federais de Ensino, 2021. 27 slides. In: **Seminário virtual sobre assédio.** Instituto Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 01 a 03/03/21. Disponível em: https://eventos.iff.edu.br/ckeditor_assets/attachments/640/APRESENTAC%CC%A7A%CC%83O_-_ENFRENTAMENTO_AO_ASSE%CC%81DIO_SEXUAL_NAS_IFES_.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.11, n. 3, p. 23-38, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 159 p.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. 311p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Código Civil. **Código civil brasileiro e legislações correlatas.** 2ª Ed. Brasília: [Senado Federal] Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008. 616 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70327/C%C3%B3digo%20Civil%202%20ed.pdf. Acesso em: 08 dez. 2019.

BRASIL. Código Penal. **Código penal.** Brasília: [Senado Federal] Subsecretaria de Edições Técnicas, 2017. 138 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529748/ codigo_penal_1ed.pdf. Acesso em: 08 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.268**, de 18 de junho de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm#art1. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. Lei Maria da Penha. **Lei Maria da Penha e legislações correlatas.** Brasília: [Senado Federal] Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011. 58 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/ bdsf/bitstream/handle/id/496319/000925795.pdf. Acesso em: 08 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: [Senado Federal] Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/ bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em: 08 dez. 2019.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima. Para além do gênero: mulheres e homens em engenharias e licenciaturas. **Revista Estudos Feministas**, v. 24, p. 825-850, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/kYHkHp86TYx3wGJss8B8ZTK/?format=html. Acesso em: 08 dez. 2019.

CASTRO, Susana de. O papel das escolas no combate às masculinidades tóxicas. In: **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista,** BA. Ano XII, n. 20, p. 75-82, jul./dez.2018. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/236654388.pdf. Acesso em: 08 dez. 2020.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – CEFET-MG. **Legislação da EPT**. Disponível em: http://www.dept.cefetmg.br/legislacao-da-ept-2/. Acesso em: 28 nov. 2020.

CONNELL, Robert Willian. Políticas da masculinidade: educação e realidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206. jul./dez., 1995. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1224/connel_politicas_de_masculinidade.pdf?seq. Acesso em: 06 jan. 2021.

CONNELL, Robert Willian; MESSERSCHMIDT, James W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 21,

n.1, p. 241-282, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/abstract/?lang=pt. Acesso em: 06 jan. 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, n.1, p. 171-188, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt. Acesso em: 13 jan. 2021.

FACURE, Estevan. **Tipos de assédio moral no trabalho.** Jus Brasil, 2016. Disponível em: https://estevanfg.jusbrasil.com.br/artigos/317924376/tipos-de-assedio-moral-no-trabalho. Acesso em: 27 mar. 2021.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREITAS, Maria Ester de. Assédio moral e assédio sexual: faces do poder perverso nas organizações. **Revista de administração de Empresas**, v. 41, n. 2, p. 8-19, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/HNXHh6S9yzbZYPgP3mg6Djw/?lang=pt. Acesso em: 08 dez. 2020.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. Violência doméstica. 2011. Disponível em: http://www.fpa.org.br/sites/default/files/cap5.pdf. Acesso em: 27 de maio 2018.

GASKELL George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 7ª ed. Petrópolis: Vozes; 2008. p. 64-89.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Romeu. La dimensión simbólica de la violencia de género una discusión introductoria. **Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social**, n. 14, p. 237-243, Otoño, 2008. Disponível em: https://atheneadigital.net/article/view/n14-gomes. Acesso em: 21 mar. 2019.

GONÇALVES, Bruna Oliveira. **Violência simbólica de gênero na engenharia:** estudo de caso no CEFET-MG. Orientadora: Raquel Quirino Gonçalves. 2019. 114f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais- CEFET-MG, Belo Horizonte, 2019.

GROSSI, Miriam Pilar. Novas/velhas violências contra a mulher no Brasil. **Estudos feministas**. Porto Alegre, ano 2, segundo semestre, p. 473-483, 1994. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/24327192. Acesso em: 21 mar. 2019.

HERRERA, Vânia Érica. **A vitrine da inclusão e o espetáculo de Nicolau:** a ascensão profissional da mulher acadêmica em cargos de gestão em instituições de ensino superior no Brasil. Orientadora: Carla Cristina Garcia. 2019. 186 f. Tese

(Doutorado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

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

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, v. 26, n.1, p. 61-73, jun., 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNLNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2021.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. A divisão sexual do trabalho revisitada. In: HIRATA, Helena. MARUANI, Margareth (orgs.) **Novas fronteiras da desigualdade:** homens e mulheres no mercado de trabalho. São Paulo: SENAC, 2003. p. 111-123.

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://scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132. Acesso em: 10 mar. 2021.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Assédio moral:** a violência perversa no cotidiano. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Le harcèlement moral:** la violence perverse au quotidien. Paris: Syros, 1998.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Mal-estar no trabalho:** redefinindo o assédio moral. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/. Acesso em: 21 nov. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/21279/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20-%20ass%C3%A9dio%20sexual%20e%20moral.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-fluxo-da-educacao-superior. Acesso em: 27 abr. 2021.

KERGOAT Danièle. À propos des rapports sociaux de sexe. **Revue M**, n.53-54, p.16-20, abril-maio,1992.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos estudos CEBRAP**, v. 86, p. 93 - 103, mar., 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/nec/a/hVNnxSrszcVLQGfHFsF85kk/?lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2020.

KERGOAT, Danièle. La division du travail entre les sexes. **Le monde du travail**, v. 2, p. 319-327, 1998.

LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 883-903, set./dez., 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/v7m9qdqJPRMhSmyhny7kQgq/?lang=pt&format=html. Acesso em: 15 mar. 2021.

MAIA, Eloiza Helena Gonçalves; BICALHO, Thiago Eduardo Freitas; QUIRINO, Raquel. Violência Simbólica de Gênero e Assédio Moral e Sexual na Educação: cenário de pesquisa nos Programas Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil**.** In: **Sétimo Seminário Educação e Formação Humana:** desafios do tempo presente/ II Simpósio, Educação Formação e Trabalho- UEMG, Belo Horizonte, 2019.

MENDES, Andréa Peres. **Labirinto de cristal:** Mulheres, Carreira e Maternidade uma conciliação possível? Orientadora: Carla Cristina Garcia. 2017. 92f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa.** São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017. ISSN 2525-8222. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4111455/mod_resource/content/1/Minayosaturacao.pdf. Acesso em: 06 set. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8ª ed. São Paulo: Hucitec; 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio. Acesso em: 27 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação.** Disponível: http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/educacao-profissional-tecnologica-de-graduacao-e-de-pos-graduacao. Acesso em: 27 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil-. Acesso em: 25 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica. Disponível** em: http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/. Acesso em: 31 maio 2021.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de. **As estatísticas da educação profissional e tecnológica:** silêncios entre os números da formação de trabalhadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: http://laboratorio.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6688378. Acesso em: 29 jun. 2021.

QUIRINO, Raquel**.** Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo: aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista. **Trabalho & Educação**, v. 24, n. 2, p. 229-246, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9440/ 6734. Acesso em: 16 out. 2019.

QUIRINO, Raquel. **Mineração também é lugar de mulher!** Desvendando a (nova?!) face da divisão sexual do trabalho na mineração de ferro. Orientadora: Antônia Vitória Soares Aranha. 2011. 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

QUIRINO, Raquel. **O processo de elaboração da pesquisa acadêmico-científica.** Belo Horizonte: CEFET-MG; FORQUAP, 2017. 34p. Apostila.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manuel de recherche em sciences sociales**. Paris: Dunod, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

SANTOS, Elza Ferreira. Educação profissional, subjetivação e gênero: um estudo a partir do Instituto Federal de Sergipe. In: **VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade".** São Cristovão- SE- Brasil. 20 a 22 de setembro de 2012, 2012.

SANTOS, Nicolas. **O que é sexismo**. Disponível em: https://educacao.umcomo.com.br/artigo/o-que-e-sexismo-terminologia-e-situacoes-sexistas- 18891.html. Acesso em: 25 jul. 2019.

SCULOS, Bryant W. Who's afraid of 'toxic masculinity'. **Class, Race and Corporate Power**, v. 5, n. 3, p. 1-5, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/download/55295276/Who_s_Afraid_of__Toxic_Masculinity__.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

SILVA, Grazielle Roberta Freitas *et al*. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Online Braz. J. Nurs**. v. 5, n. 2, p. 246-257, 2006. Disponível em: http://www.objnursing.uff.br//index.php/nursing/article/view/382/88. Acesso em: 06 set. 2020.

SOUZA, Sérgio Ricardo. **Comentários à lei de combate à violência contra a mulher.** Curitiba: Juruá, 2007.

SUCUPIRA, Fernanda. Divisão sexual do trabalho e o tempo cotidiano das mulheres de baixa renda. **Ideias – Rev. Inst. Filos. Ciênc. Hum**. UNICAMP, v.7, n.1, p. 15-40, jan/jul. 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/Ideias/article/view/8649509. Acesso em: 19 mar. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo; Atlas; 1987.

APÊNDICE A - REFERÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES ANALISADAS NO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

CARAN, Vânia Cláudia Spoti. **Riscos psicossociais e assédio moral no contexto acadêmico.** Orientadora: Maria Lucia do Carmo Cruz Robazzi. 2007. 188f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Fundamental) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2007.

CARDOSO, Cícera Romana. **Obstáculos materiais e simbólicos da desistência de estudantes/PROEJA/IFRN:** um estudo à luz da teoria das representações sociais e da praxiologia de Pierre Bourdieu. Orientador: Moisés Domingos Sobrinho. 2018. 132f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, 2018.

CERQUEIRA, Fabíola dos Santos. **Juventude, Violência Simbólica e Corpo:** desvelando relações de poder no cotidiano escolar. Orientadora: Luiza Mitiko Yshiguro Camacho. 2010. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espirito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2010.

COELHO, Péricles. **O assédio moral entre alunos e professores universitários na visão dos tribunais brasileiros e da psicologia forense**. Orientadora: Paula Inez Cunha Gomide. 2018. 49f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, 2018.

DAMASCENO, Thalita Natasha Ferreira. **Assédio Moral em instituições de ensino superior (IES):** o caso dos servidores técnicos-administrativos da Universidade Federal do Ceará (UFC). Orientador: Wagner Bandeira Andriola. 2012. 115f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2012.

DOLEZAL, Pedro Ururahy. **O assédio moral vinculado ao modelo de gestão das IES privadas.** Orientador: Michel Jean Marie Thiollent. 2013. 88f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Rio de janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LIMA, Érica Cavalcante. **Assédio sexual em uma instituição de ensino superior:** a percepção das servidoras da Universidade Federal do Ceará (UFC). Orientadora: Maria Elias Soares. 2017. 143f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2017.

MACHADO, Rosely Maria Aparecida. **Educação, currículo escolar e violência simbólica:** um estudo de caso sobre adolescentes atendidos pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREA/ES (2010-2014). Orientadora: Márcia Barros Ferreira Rodrigues. 2015. 267f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Espirito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2015.

MILHOMEM, Maria Santana Ferreira dos Santos. **As representações de gênero na formação de professores indígenas Xerente e expressão da violência**. Orientadora: Maria Helena Santana Cruz. 2010. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2010.

MORÁS, Nadjanara Ana Basso. **A cultura da escola inclusiva na perspectiva dos alunos surdos.** Orientadora:Tamara Cardoso André. 2018. 126f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, Paraná, 2018.

OLIVEIRA, Lee Elvis Siqueira de. **Evasão nos cursos subsequentes do IF - SC campus Criciúma.** Orientador: Gildo Volpato. 2016. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciuma, Santa Catarina, 2016.

PINTO, Solange da Silva. **O debate de gênero no ensino de História:** moças para casar – representações femininas nos processos crime de sedução em Ponta Grossa (1940-1970). Orientadora: Ângela Ribeiro Ferreira. 2018. 190f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2018.

PRISCO, Cristina Maria Fagundes**. "Tu não está ali, tu não existe":** violência psicológica e assédio moral vertical ascendente com docentes de ensino público. Orientador: Pedrinho Arcides Guareschi. 2012. 106f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2012.

RODRIGUES, Míriam. **As múltiplas faces do assédio moral no ensino superior privado na perspectiva de professores dos cursos de administração de empresas na cidade de São Paulo.** Orientadora: Maria Ester de Freitas. 2013. 269f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, São Paulo, 2013.

SANTOS, Rachel Fernanda Matos dos. **Violência escolar e as relações de poder entre professores e estudantes:** uma análise em Escolas Estaduais de ensino médio de Ribeirão Preto/SP. Orientadora: Hilda Maria Gonçalves da Silva. 2017. 185f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, São Paulo, 2017.

SILVA, Jemima Queiroz da. **Dos hábitos aos habitus:** a (re)produção de sentidos no letramento escolar. Orientador: Fernando Cézar Bezerra de Andrade. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2014.

SILVA, Keila. **Assédio moral e sofrimento no trabalho de professores universitários em Manaus.** Orientadora: Rosângela Dutra de Moraes. 2016. 67f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2016.

SOUZA, Ana Carmita Bezerra de. **O currículo cultural da série malhação:** desvelando aspectos pedagógicos endereçados à juventude. Orientador: Luiz Botelho de Albuquerque. 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

TEIXEIRA, Nely Raquel Moroz. **Identificação de assédio moral em professores**

universitários. Orientadora: Paula Inez Cunha Gomide. 2014. 63f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, 2014.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PRELIMINAR PARA SER ENVIADO ÀS ALUNAS POR E-MAIL

Prezada estudante,
Meu nome é Eloiza e estamos realizando uma pesquisa sobre a ocorrência ou não, de violência simbólica contra as mulheres em ambientes acadêmicos e gostaríamos de contar com a sua colaboração, respondendo as questões que se seguem. Este questionário é válido apenas para alunas acima de 18 anos.
Data ___/____/_____ Iniciais do nome: _____
Sexo_____ Idade _____
Curso_____
1. O que você entende por violência? E violência simbólica? Exemplifique:
_____
_____
_____
2. Na sua opinião, quem sofre mais violência? ( ) mulher (...) homem ( ) indiferente. Por quê?
_____
_____
_____
3. Você acha que acontece violência contra as mulheres em meio acadêmico? (...) Sim (...) Não
Já sofreu algum tipo de violência na escola? Tem conhecimento de algum caso? Descreva:
_____
_____
_____
4. Você conhece ou conheceu alguma mulher que foi ou é vítima de violência simbólica aqui na Instituição? ( ) Sim ( ) Não. Em caso afirmativo, descreva um ou mais casos de que tenha conhecimento:
_____
_____
_____
5. Na sua opinião, o que pode ser feito para coibir a violência contra as estudantes?
_____
_____
_____
6- Gostaria de participar de uma pesquisa sobre Violência Simbólica de Gênero em ambiente acadêmico, através de uma entrevista remota? Em caso afirmativo, deixe seu contato de telefone ou e-mail para que possamos nos comunicar.
Grata.
_____
_____
_____

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ESTUDANTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Violência simbólica de gênero: assédio moral e/ou sexual em uma Instituição Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

PESQUISADORA:

ORIENTADORA:

ENTREVISTADAS: alunas da EPT (atuais e/ou egressas), maiores de 18 anos.

Categoria de Análise Perguntas	
Perfil das entrevistadas	**1. Nome:** **2. Idade:** **3. Curso/ Período/Série do curso:** **4. Ano/semestre de ingresso:** **5. e-mail:** **6. telefone:** **7. Cidade/Bairro de reside:** **8. Declaro-me ( ) branco( ) pardo ( ) negro** **( ) amarelo ( ) prefiro não declarar**
Percepções sobre a Divisão sexual do trabalho	**1. Você está no curso que escolheu?** **2. Está gostando do curso?** **3. Quando se formar, você acha que terá as mesmas condições e oportunidades de exercer a sua profissão exatamente como os homens? Por quê?** **4. Você acha que existem trabalhos que devem ser feitos exclusivamente por homens e outros por mulheres? Por quê?** **5. Você acha que as mulheres têm menos aptidão para os cursos profissionalizantes do que os homens? Por quê?** **6. Você acha que o mercado de trabalho absorve tanto os profissionais homens quanto mulheres para exercerem os mesmos cargos e funções? Por quê?** **7. E quanto aos salários para esses cargos e funções, são equiparados?**
Violência simbólica de gênero: assédio moral, sexual, psicológico. Estratégias de resistências.	**1. Você sente alguma dificuldade ou desconforto por cursar um curso profissionalizante, e que dependendo do curso, tem muito mais homens do que mulheres? Porque?** **2. Você se sente acolhida na sua turma? Como avalia o tratamento dos colegas em relação a você?** **3. Quando há atividade a ser desenvolvida em grupo, como são esses agrupamentos?** **4. Como são as aulas de laboratório ou aulas práticas? Vocês são estimuladas a fazerem as mesmas atividades dos meninos?** **5. Como é o relacionamento dos/as professores/as com os/as alunos/as? Há alguma diferença no tratamento com as meninas?**

	6. Algum hábito comum em seu círculo familiar influencia seu comportamento na escola? Exemplo: alguma crença limitante. **7. É comum ouvir "piadinhas" ou "brincadeiras " sobre mulheres no ambiente acadêmico? Como são elas? Por parte de quem? Colegas ou professores/as? Como você se sente e lida com isso?** **8. Já sofreu ou presenciou com colegas, algum tipo de assédio (sexual, moral ou psicológico) por parte de professor, aluno, ou servidor da instituição?** **Como lidou com isso?** **9. O que poderia ser feito na escola para amenizar ou diminuir esses tipos de constrangimentos?** **10. Você acha que os gestores (coordenadores de cursos), se preocupam em combater casos de violência sofridos por alunas? Justifique.** **11. Dê a sua opinião sobre as mulheres nos cursos profissionalizantes: desafios, possibilidades e contribuições.**
Livre	**1- Você gostaria de expor algum fato ou experiência sobre o tema? Ou deseja falar algo que eu não tenha perguntado sobre a nossa conversa?**

APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA GESTOR

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Violência simbólica de gênero: assédio moral e/ou sexual, em uma instituição federal de ensino da educação profissional e tecnológica
PESQUISADORA:
ORIENTADORA:
ENTREVISTADOS (AS): Gestores (Coordenadores de Cursos), considerando os vários três níveis de ensino (EPTNM, Graduação e Pós-Graduação).

Categoria de Análise Perguntas	
Perfil dos (as) entrevistados (as)	**1. Nome:** **2. Idade:** **3. Cidade /Bairro que reside:** **4. Sexo biológico: ( ) Masculino ( ) Feminino** **5. Declaro-me ( ) branco( ) pardo( ) negro** **( ) amarelo ( ) prefiro não declarar** **6. Curso:** **7. Nível:** **8. Tempo de Coordenação:** **9. e-mail:** **10. telefone:**
Percepções sobre a violência simbólica de gênero no ambiente acadêmico. **Explicar o significado dos termos:** **"Violência simbólica de gênero é aquela violência sutil, imperceptível, psicológica, sofrida por mulheres em ambiente acadêmico. Seja de cunho moral e/ou sexual."**	**1. Você acha que existe violência simbólica de gênero no meio acadêmico?** **2. Você como coordenador (a), já recebeu alguma queixa nesse sentido?** **2.A- Caso afirmativo, quais foram as suas atitudes? Quais foram as providências?** **2.B-. Caso negativo, você acha que o fato de você "não achar que existe esse tipo de violência", está ligado ao fato de as vítimas não denunciarem?** **4. Se as vítimas não denunciam, você tem noção dos motivos?** **5. Suponhamos que no seu curso tenha acontecido algum caso e a vítima venha até você. O que você faria?** **6. Você acha que esse tipo de denúncia deve ser oficializado? Com a identificação da vítima e do agressor?** **Ou um canal de denúncias anônimas seria suficiente para a investigação dos casos?** **E após confirmação, você acha que deveria se proceder a divulgação do ocorrido sem identificar vítima/agressor?** **7. Você acha que denúncias anônimas intimidariam os potenciais agressores/abusadores?** **8. Como você acha que as alunas que sofrem esse tipo de violência se sentem?**
Livre	**1- Você gostaria de expor algum fato ou experiência sobre o tema? Ou deseja falar algo que eu não tenha perguntado sobre a nossa conversa?**

APÊNDICE E- TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA

Essa Instituição Federal de Ensino Superior multicampi, pública e gratuita, com oferta educacional verticalizada (do técnico à pós-graduação stricto sensu), contemplando, de forma indissociada, o ensino, a pesquisa e a extensão é uma Instituição aberta à realização de estudos e pesquisas em seus ambientes institucionais, por parte de pesquisadores internos e externos.

O presente documento autoriza a realização de uma pesquisa qualitativa/quantitativa, que utilizará como instrumentos (questionários e/ou entrevistas semiestruturadas de forma remota) aos/às alunas da EPT (atuais e/ou egressas), maiores de 18 anos, que tenham vivenciado esse tipo de violência, bem como gestores (coordenadores de cursos dos três níveis- EPTNM, Graduação e Pós-Graduação) necessários ao desenvolvimento do trabalho intitulado (Violência simbólica de gênero: assédio moral e/ou sexual, em uma instituição federal de ensino da educação profissional e tecnológica, sob orientação de (Dra.).

Nessas condições, e tendo em vista a função social da Instituição de contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico e sociocultural, por meio particularmente, da pesquisa e da inovação, a Direção autoriza a realização da pesquisa.

As atividades da pesquisa e seus produtos não poderão implicar para a Instituição e seus sujeitos qualquer dano ou constrangimento de ordem educacional, sociocultural, financeiro ou pessoal, além de não poderem prejudicar a imagem institucional, devendo ser conduzidas dentro dos princípios éticos. O(a) pesquisador(a) se compromete a encaminhar à Instituição cópia dos produtos gerados a partir da pesquisa.

Assim posto, autorizo (_____), portadora de carteira de identidade nº (_____) e CPF nº (_____) que desenvolve pesquisa intitulada (Violência simbólica de gênero: assédio moral e/ou sexual, em uma instituição federal de ensino da educação profissional e tecnológica), a realizar sua pesquisa nesta Instituição.

Por se tratar de pesquisa que envolve alunas da EPT (atuais e/ou egressas), maiores de 18 anos, que tenham vivenciado esse tipo de violência, bem como gestores (coordenadores de cursos dos três níveis- EPTNM, Graduação e Pós-Graduação), solicitamos aos pesquisadores entrar em contato com o Diretor do Campus/Chefe de Departamento, que, poderá sistematizar formalmente o acesso aos alunos/professores/laboratório da Instituição Federal de Educação Tecnológica.

Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG

Belo Horizonte, ...de..... 20....

Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação

Estou ciente dos termos desta autorização, comprometo-me a observá-los e arcar com as consequências do seu eventual não cumprimento.

Pesquisadora Orientadora

APÊNDICE F- TCLE ESTUDANTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: 38785420.4.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 10 de dezembro de 2020.

Prezada estudante,

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa intitulada: **Violência simbólica de gênero: assédio moral e/ou sexual, em uma instituição federal de ensino da educação profissional e tecnológica,** cujo objetivo é desvelar em que medida essa violência se evidencia no ambiente acadêmico.

Este convite se deve ao fato de você ser do perfil que descreve o sujeito de pesquisa, que são alunas da EPT (atuais e/ou egressas), maiores de 18 anos. Você irá contribuir prestando informações sobre o seu perfil de estudante e a sua percepção sobre violência simbólica de gênero no ambiente acadêmico. A pesquisadora responsável pela produção científica é **Eloiza Helena Gonçalves Maia, RG _____, mestranda do PPGET-Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG.**

Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando a sua disponibilidade e preferência. Ressalta-se que, diante do cenário nacional de pandemia devido ao COVID-19, respeitando-se todas as orientações de segurança divulgadas por meio dos órgãos competentes, que orientam para o distanciamento social e isolamento, o questionário estruturado e as entrevistas serão realizadas de forma virtual, por meio de vídeo chamadas através de plataformas digitais, das quais, citam-se algumas, como o Meet, Teams, RNP. Você não terá nenhum custo com a pesquisa. Mesmo a entrevista sendo de forma remota, fica garantido o ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa, como por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para acessar a internet para a entrevista (caso você não tenha condições de acessar a internet da sua própria casa), mediante solicitação ao pesquisador responsável. Fica também garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Visando garantir o anonimato e sigilo das informações, no caso de entrevista virtual, para mitigar o risco, faremos somente gravação de voz durante as entrevistas. Caso seja da sua vontade, poderá usar algo que cubra parcialmente o seu rosto, como por exemplo, máscara ou lenço. Ou ainda, poderemos fazer a entrevista com a sua câmera desligada.

Esclarecemos que o material coletado será gravado e transcrito, sendo seu uso destinado único e exclusivamente para a realização desta pesquisa e que a sua identidade e de quem citar será omitida por meio do uso de nomes fictícios. Esclarecemos também que, como participante dessa pesquisa, você está resguardada pela legislação brasileira aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo. Fica claro que a legislação além de garantir o anonimato, a confidencialidade, o sigilo e a privacidade, durante a pesquisa ou mesmo após o término e/ou interrupção da mesma, proporciona a você, a plena liberdade de decidir sobre sua participação ou desistência dela, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza, mesmo depois de ter concordado em participar e após ter assinado o TCLE. Você poderá se recusar a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal, caso sua decisão seja a de não participar da pesquisa.

Nesse caso, os dados colhidos com a sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados parcial ou totalmente, a menos que você expresse explicitamente o contrário, autorizando o uso das informações de forma parcial ou total.

Uma vez transcritas as falas, selecionaremos o que julgarmos pertinentes para o estudo em questão e esses excertos serão analisados à luz da teoria da Divisão Sexual do Trabalho e da Violência Simbólica de Gênero. Os dados coletados durante a entrevista, bem como as gravações, sejam de imagem e/ou voz, ficarão sob responsabilidade da pesquisadora, que se compromete a utilizá-los somente para fins dessa pesquisa e ficarão armazenados de forma sigilosa, por um período de 5(cinco) anos, de acordo com o Inciso XI.2.f., da Resolução 466/12, após a entrega da versão final da dissertação. Após esse período, as gravações serão descartadas definitivamente.

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são mínimos, sendo um deles, um possível cansaço ao longo da entrevista. E, nesse caso, a entrevista poderá ser interrompida e remarcada para outra data, de acordo com a sua preferência. Outro risco, é a possibilidade de danos ao seu bem-estar psíquico, por envolver emoções e subjetividades. Mesmo existindo essa possibilidade de você se sentir constrangida ou incomodada ao responder tais questões, vamos novamente aqui, esclarecer todos os pontos do TCLE, bem como todos os benefícios coletivos que a pesquisa poderá trazer, uma vez que somente através da divulgação será possível conseguirmos conscientizar e envolver todos os atores dessa trama, na tentativa de fomentar avanços para uma sociedade mais igualitária. Depois de tudo isso, só faremos a entrevista se você estiver se sentindo confiante e segura. Em caso afirmativo, para minimizar ainda mais esse risco de constrangimento, contaremos com a presença de uma psicóloga durante a entrevista, que nos acompanhará para que você, caso necessite de algum atendimento no momento da entrevista, ela esteja pronta para um atendimento imediato, visando minimizar os sentimentos causados. A psicóloga fará uma avaliação profissional com você antes da entrevista e outra ao final da entrevista para certificar-se do seu estado emocional nos dois momentos. Além disso, você terá acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável. Esse acompanhamento consiste em sessões de conversa, individual ou coletiva, conforme cada caso, com profissionais competentes da área. (Psicóloga ou Pedagoga) da própria instituição ou algum profissional fora da escola, sem nenhum ônus para você.

Desde o início, fica informado de que não há benefícios diretos e nem indiretos ao participante de forma particular. O resultado da pesquisa poderá beneficiar um número maior de pessoas, no sentido de criação de estratégias que possam pelo menos diminuir a incidência desse tipo de violência em ambiente acadêmico. Como benefício desse estudo, destaca-se a necessidade de trazer à luz da sociedade, realidades, todavia submersas, já constatadas no estudo bibliográfico ainda em andamento, quebrando ciclos dominantes/dominados nas relações sociais. É preciso conscientizar também os próprios homens, que acabam carregando a carga da "masculinidade tóxica" tão marcante na nossa sociedade, em grande parte machista e patriarcal. Ressalta-se ainda, como benefício secundário, a possibilidade de se pleitear implementação de políticas públicas que possam beneficiar e amparar vítimas que sofreram ou venham a sofrer esse tipo de violência em meios acadêmicos.

Este documento é rubricado e assinado pela pesquisadora responsável pela pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade, nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa, pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: _____, telefone _____, pessoalmente ou via postal para endereço.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em:<http://www.cep.cefetmg.br>ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

Sua participação é de relevante importância na referida pesquisa. Assim, sendo positiva a sua resposta, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada por mim, como pesquisadora.

DECLARAÇÃO

Ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham o meu depoimento, de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Eu, _____**,** abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____de 20__

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir: _____

AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE IMAGEM, VOZ, DADOS DIGITAIS E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS

AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE IMAGEM, VOZ, DADOS DIGITAIS E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (Lei nº 9.610/98)

Pelo presente instrumento particular, eu, _____, RG _____ e CPF _____, residente e domiciliado(a) na Rua/Avenida _____, por intermédio deste documento e na melhor forma de direito, AUTORIZO, **de forma gratuita e sem qualquer ônus, o/a pesquisador(a) _____, a utilizar minhas imagens de trabalhos desenvolvidos, vinculados em material produzido tais como fotos, vídeos, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, internet, banco de dados informatizados, multimídia, home vídeo, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem.**

Por intermédio desta autorização, também faço a CESSÃO **a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à minha imagem, bem como direitos autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a imagem ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. Esta autorização está baseada na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 e, às cessões de uso de imagem, também se aplica o Código Civil (Lei Federal nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002), especialmente seus dispositivos sobre os Direitos de Personalidade. Por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino este documento em duas vias de igual teor.**

Assinatura participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte ____ de _____de 20__.

APÊNDICE G- TCLE GESTOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-(TCLE)

Projeto CAAE: 38785420.4.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 10 de dezembro de 2020.

Prezado(a) Gestor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: **Violência simbólica de gênero: assédio moral e/ou sexual, em uma instituição federal de ensino da educação profissional e tecnológica,** cujo objetivo é desvelar em que medida essa violência se evidencia no ambiente acadêmico.

Este convite se deve ao fato de você ser do perfil que descreve o sujeito de pesquisa, que são gestores (coordenadores de cursos) da EPT. Você irá contribuir prestando informações sobre o seu perfil de participante e a sua percepção sobre violência simbólica de gênero no ambiente acadêmico. A pesquisadora responsável pela produção científica é **Eloiza Helena Gonçalves Maia, RG _____, mestranda do PPGET- Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG.**

Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando a sua disponibilidade e preferência. Ressalta-se que, diante do cenário nacional de pandemia devido ao COVID-19, respeitando-se todas as orientações de segurança divulgadas por meio dos órgãos competentes, que orientam para o distanciamento social e isolamento, o questionário estruturado e as entrevistas serão realizadas de forma virtual, por meio de vídeo chamadas através de plataformas digitais, das quais, citam-se algumas, como o Meet, Teams, RNP. Você não terá nenhum custo com a pesquisa. Mesmo a entrevista sendo de forma remota, fica garantido o ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa, como por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para acessar a internet para a entrevista (caso você não tenha condições de acessar a internet da sua própria casa), mediante solicitação ao pesquisador responsável. Fica também garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Visando garantir o anonimato da sua imagem, no caso de entrevista virtual, faremos somente gravação de voz durante as entrevistas. Caso seja da sua vontade, poderá usar algo que cubra parcialmente seu rosto, como por exemplo, máscara de proteção ou lenço. Ou ainda, em último caso, poderemos fazer a entrevista com sua câmera desligada.

Esclarecemos que o material coletado será gravado e transcrito, sendo seu uso destinado único e exclusivamente para a realização desta pesquisa e que a sua identidade e de quem citar será omitida por meio do uso de nomes fictícios. Esclarecemos também que, como participante dessa pesquisa, você está resguardo(a) pela legislação brasileira aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo. Fica claro que a legislação além de garantir o anonimato, a confidencialidade, o sigilo e a privacidade, durante a pesquisa ou mesmo após o término e/ou interrupção da mesma, proporciona a você, a plena liberdade de decidir sobre sua participação ou desistência dela, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza, mesmo depois de ter concordado em participar e após ter assinado o TCLE. Você poderá se recusar a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal, caso sua decisão seja a de não participar da pesquisa.

Nesse caso, os dados colhidos com a sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados parcial ou totalmente, a menos que você expresse explicitamente o contrário, autorizando o uso das informações de forma parcial ou total.

Uma vez transcritas as falas, selecionaremos o que julgarmos pertinentes para o estudo em questão e esses excertos serão analisados à luz da teoria da Divisão Sexual do Trabalho e da Violência Simbólica de Gênero. Os dados coletados durante a entrevista, bem como as gravações, sejam de imagem e/ou voz, ficarão sob responsabilidade da pesquisadora, que se compromete a utilizá-los somente para fins dessa pesquisa e ficarão armazenados de forma sigilosa, por um período de 5(cinco) anos, de acordo com o Inciso XI.2.f., da Resolução 466/12, após a entrega da versão final da dissertação. Após esse período, as gravações serão descartadas definitivamente.

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são mínimos, sendo um deles, um possível cansaço ao longo da entrevista. E, nesse caso, a entrevista poderá ser interrompida e remarcada para outra data, de acordo com a sua preferência. Outro risco, é a possibilidade de danos ao seu bem-estar psíquico, por envolver emoções e subjetividades. Vamos novamente aqui, esclarecer todos os pontos do TCLE, bem como todos os benefícios coletivos que a pesquisa poderá trazer, uma vez que somente através da divulgação será possível conseguirmos conscientizar e envolver todos os atores dessa trama, na tentativa de fomentar avanços para uma sociedade mais igualitária. Só faremos a entrevista se você se sentir seguro(a) e confortável. Além disso, você terá acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e desde que relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável. Esse acompanhamento consiste em sessões de conversa, individual ou coletiva, conforme cada caso, com profissionais competentes da área. (Psicóloga ou Pedagoga) da própria instituição ou algum profissional fora da escola, sem nenhum ônus para você.

Desde o início, fica informado de que não há benefícios diretos e nem indiretos ao participante de forma particular. O resultado da pesquisa poderá beneficiar um número maior de pessoas, no sentido de criação de estratégias que possam pelo menos diminuir a incidência desse tipo de violência em ambiente acadêmico. Como benefício desse estudo, destaca-se a necessidade de trazer à luz da sociedade, realidades, todavia submersas, já constatadas no estudo bibliográfico ainda em andamento, quebrando ciclos dominantes/dominados nas relações sociais. É preciso conscientizar também os próprios homens, que acabam carregando a carga da "masculinidade tóxica" tão marcante na nossa sociedade, em grande parte machista e patriarcal. Ressalta-se ainda, como benefício secundário, a possibilidade de se pleitear implementação de políticas públicas que possam beneficiar e amparar vítimas que sofreram ou venham a sofrer esse tipo de violência em meios acadêmicos.

Este documento é rubricado e assinado pela pesquisadora responsável pela pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade, nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa, pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: _____, telefone _____, pessoalmente ou via postal para o endereço_____

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em:<http://www.cep.cefetmg.br>ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

Sua participação é de relevante importância na referida pesquisa. Assim, sendo positiva a sua resposta, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada por mim, como pesquisadora.

DECLARAÇÃO

Ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham o meu depoimento, de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Eu, _____**,** abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____de 20__

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir: _____

AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE IMAGEM, VOZ, DADOS DIGITAIS E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS

AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE IMAGEM, VOZ, DADOS DIGITAIS E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (Lei nº 9.610/98)

Pelo presente instrumento particular, eu, _____, RG _____ e CPF _____, residente e domiciliado(a) na Rua/Avenida _____, por intermédio deste documento e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, o/a pesquisador(a) _____, a utilizar minhas imagens de trabalhos desenvolvidos, vinculados em material produzido tais como fotos, vídeos, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, internet, banco de dados informatizados, multimídia, home vídeo, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem.

Por intermédio desta autorização, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à minha imagem, bem como direitos autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a imagem ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. Esta autorização está baseada na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 e, às cessões de uso de imagem, também se aplica o Código Civil (Lei Federal nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002), especialmente seus dispositivos sobre os Direitos de Personalidade. Por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino este documento em duas vias de igual teor.

Assinatura participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte ____ de _____de 20___.

ANEXO I- HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL, SEGUNDO PÁGINA OFICIAL DO MEC

1909 - O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro, criando as já mencionadas 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices.”

1927 - O Decreto nº 5.241, de 27 de agosto de 1927, definiu que “o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União.”

1937 - A Constituição Federal promulgada pelo Governo Getúlio Vargas tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129. Enfatizou o dever de Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Art. 37).

1942 - O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico.

1942 - O Decreto-Lei nº 4.127/42, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial.

1942 - Foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.

1946 -O Decreto-Lei nº 9.613/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tratou dos estabelecimentos de ensino agrícola federais.

1946 - Foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, pelo Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, bem como a aprendizagem dos comerciários foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 8.621, do mesmo dia 10 de janeiro de 1946.

1946 - A Constituição de 1946 definiu que “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores.”

1959 - Foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias, a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal.

1961- Em 20 de dezembro foi promulgada a Lei nº 4.024/61. Essa foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior

1967 - As fazendas-modelo foram transferidas do Ministério da Agricultura para o MEC e passaram a ser denominadas escolas agrícolas.

1968 - A Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 permite oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos

1971- A Lei nº 5.692/71 definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial).

1975 - A Lei Federal nº 6.297, de 11 de dezembro de 1975, definiu incentivos fiscais no imposto de renda de pessoas jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas.

1978 - As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), pela Lei nº 6.545, de 30 de junho.

1982 - A Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.

1991 - O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) foi criado pela Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em formato institucional similar ao do Senai e do Senac.

1994 - Foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na Rede Federal houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Cefets.

1996 - Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional. Posteriormente esse capítulo foi denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica” pela Lei nº 11.741/2008, que incluí a seção IV-A no Capítulo II, para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio;

1998-2002 - Foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução CNE/CEB nº 04/99, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99; em 2002, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico pela Resolução CNE/CP nº 03/2002, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002.

2004-2008 - A Resolução CNE/CEB nº 1/2004, de 21 de janeiro de 2004, definiu diretrizes nacionais para estágios supervisionados de estudantes de educação profissional e de ensino médio.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro de 2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2008, de 9 de julho de 2008, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 16 de junho de 2008, disciplinou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT nas redes públicas e privadas de Educação Profissional.”

2008 - Lei 11.741 introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, quarta "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio".

2012 - Foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

2014 - Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação prevê “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.” E, prevê “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.”

2017- Lei nº 13.415/2007, que introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio. A nova redação da LDB refere se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.”

ANEXO II- LAUDO DA PSICÓLOGA

ACOMPANHAMENTO DAS ENTREVISTAS- PSICÓLOGA ÉRICA BAREZANI

IDENTIFICAÇÃO
DATA DA ENTREVISTA: 15/01/2021
NOME: RAFAELA
ENTREVISTADORA: ELOIZA HELENA GONÇALVES MAIA

PARECER PSICOLÓGICO
Rafaela demonstrou clareza sobre o objetivo da pesquisa e confiante em participar. Embora estivesse um pouco apreensiva inicialmente por nunca ter conversado sobre os fatos que lhe ocorreram, permaneceu tranqüila durante todo o tempo.

Erica Barezani
Psicóloga
CRP 04/30776

IDENTIFICAÇÃO
DATA DA ENTREVISTA: 25/01/2021
NOME: NATALI
ENTREVISTADORA: ELOIZA HELENA GONÇALVES MAIA

PARECER PSICOLÓGICO
Natali relata que o tema abordado trazem questões que "mexem" com ela. Contudo, durante a entrevista não apresentou alterações psíquicas e/ou emocionais significativas. Estava tranqüila durante todo o tempo.

Erica Barezani
Psicóloga
CRP 04/30776

IDENTIFICAÇÃO
DATA DA ENTREVISTA: 22/01/2021
NOME: MARIANA
ENTREVISTADORA: ELOIZA HELENA GONÇALVES MAIA

PARECER PSICOLÓGICO
Mariana iniciou a entrevista dizendo estar tranqüila para tocar no assunto e afirma a importância falar sobre isso o tema. Durante a entrevista, apesar de demonstrar ansiedade ao relatar suas experiências, mostrou-se bastante segura. Ao final da entrevista não apresenta sinais de ansiedade ou alteração emocional decorrente dos fatos relatados.

Erica Barezani
Psicóloga
CRP 04/30776

IDENTIFICAÇÃO
DATA DA ENTREVISTA: 30/01/2021
NOME: MARIA CLARA
ENTREVISTADORA: ELOIZA HELENA GONÇALVES MAIA

PARECER PSICOLÓGICO
Maria Clara disse demonstrou-se curiosa sobre a entrevista e disse estar bem para abordar sobre o tema. Afirma também que é um assunto que hoje em dia consegue falar tranqüilamente. Se mostrou segura durante a entrevista e estável emocionalmente. Não demonstrou alterações psíquicas e/ou emocionais. Finaliza a entrevista de forma tranqüila sem liberação de gatilho.

Erica Barezani
Psicóloga
CRP 04/30776

IDENTIFICAÇÃO
DATA DA ENTREVISTA: 29/01/2021
NOME: NATÁLIA
ENTREVISTADORA: ELOIZA HELENA GONÇALVES MAIA

PARECER PSICOLÓGICO
Natália apresentou-se tranqüila e disposta durante toda a entrevista. O assunto abordado já é um assunto recorrente em suas discussões cotidianas, fazendo com que ela estivesse segura ao abordar questões específicas de sua vida.

Erica Barezani
Psicóloga
CRP 04/30776

IDENTIFICAÇÃO
DATA DA ENTREVISTA: 01/02/2021
NOME: FERNANDA
ENTREVISTADORA: ELOIZA HELENA GONÇALVES MAIA

PARECER PSICOLÓGICO
Fernanda apresenta-se tranqüila, estável e sem sinais de ansiedade durante toda a entrevista. Não houve questões significativas que pudessem ser gatilhos para desestabilização emocional.

Erica Barezani
Psicóloga
CRP 04/30776