

S O C I E D A D E T R A B A L H O

E D U C A Ç Ã O

Trabalho, educação e sociedade: diferenças e desigualdades

Jaqueline Pereira de Oliveira Vilasboas,
Jordão Horta Nunes,
Tania Ludmila Dias Tosta (org.)

D I F E R E N Ç A S

D E S I G U A L D A D E S

Coleção Sociologias

Cegraf UFG



UFG Universidade Federal de Goiás

Reitora
Angelita Pereira de Lima

Vice-Reitor
Jesiel Freitas Carvalho

Diretora do Cegraf UFG
Maria Lucia Kons

Conselho Editorial da Coleção SocioLogias

Profa. Dra. Alessandra Rufino
(Universidade Federal de Roraima)

Prof. Dr. Dijaci David de Oliveira
(Universidade Federal de Goiás)

Profa. Dra. Dulce Pimentel
(Universidade Nova de Lisboa)

Prof. Dr. Karl Martin Monsma
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Profa. Dra. Leonor Arfuch
(Universidad de Buenos Aires)

Prof. Dr. Marcelo Camurça
(Universidade Federal de Juiz de Fora)

Prof. Dr. Paulo Alves
(ISCTE-IUL - Instituto Universitário de Lisboa)

S O C I E D A D E

T R A B A L H O

E D U C A Ç Ã O

Trabalho, educação e sociedade: diferenças e desigualdades

Jaqueline Pereira de Oliveira Vilasboas,
Jordão Horta Nunes,
Tania Ludmila Dias Tosta (org.)

D I F E R E N Ç A S

D E S I G U A L D A D E S

Coleção Sociologias

2022

Cegraf UFG

© Cegraf UFC, 2022

© Jaqueline Pereira de Oliveira Vilasboas, Jordão Horta Nunes e
Tania Ludmila Dias Tosta (org), 2022

Revisão linguística e normalização técnica

Ananda Carvalho Silva

Ana Cristina Pinheiro Machado

Capa, projeto gráfico e diagramação

Julyana Aleixo Fragoso

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

T758 Trabalho, educação e sociedade : diferenças e desigualdades [E-book] / organizadores, Jaqueline Pereira de Oliveira Vilasboas, Jordão Horta Nunes, Tania Ludmila Dias Tosta.. - Dados eletrônicos (1 arquivo : PDF).— Goiânia : Cegraf UFC, 2022. il. – (Coleção SocioLogias).

ISBN (E-book): 978-85-495-0657-3

1. Trabalho – aspectos sociais. 2. Educação - aspectos sociais. 3. Sociedade – aspectos sociais. I. Vilasboas, Jaqueline Pereira de Oliveira. II. Nunes, Jordão Horta. III. Tosta, Tania Ludmila Dias.

CDU: 37.013.78

Bibliotecária responsável: Joseane Pereira / CRB1: 2749

Sumário

Apresentação 7

**1. Escola, currículo e educação para as relações
étnico-raciais 15**

Jaqueline Pereira de Oliveira Vilasboas

Neville Júlio de Vilasboas e Santos

**2. Da universidade ao mercado de trabalho:
possibilidades e desafios abertos pela política
de cotas..... 39**

Wagner Nascimento

Cinara Rosenfield

**3. Pessoas com deficiência e ações afirmativas
no Brasil: desafios e perspectivas no campo da
educação universitária..... 73**

Luiz Mello

Vanessa Santana Dalla Déa

**4. O trabalho docente na educação superior
pública de São Paulo no contexto da pandemia
de Covid-19 97**

Aparecida Neri de Souza

5. Tempos de trabalho de docentes da educação profissional e tecnológica: desencontros pela perspectiva de gênero114

Danilo Herbert Queiroz Martins

Tania Ludmila Dias Tosta

6. Qualquer um(a) faz? Qualificação para o trabalho e relações sociais de sexo140

Thaís de Souza Lapa

7. Vidas em suspeição e produções reguladas: mulheres transexuais na carreira esportiva166

Adriano Martins Rodrigues dos Passos

Eliane Gonçalves

8. O trabalho de músicos/as professores/as: perfil, trajetória e identidade profissional196

Dercideo Soares Ferreira

Jordão Horta Nunes

9. Trabalho florestal e mercado de trabalho no Oeste maranhense: uma avaliação a partir da implantação da Suzano Papel e Celulose.....219

Tadeu Gomes Teixeira

Marcelo Domingos Sampaio Carneiro

10. Os metalúrgicos de Pernambuco e o novo Polo Naval de Suape: reflexões sobre revigoração sindical250

Victor de Oliveira Rodrigues

Roberto Vêras de Oliveira

Apresentação

Trabalho e educação constituem objetos de análise clássicos na sociologia, quer na forma combinada, como em pesquisas sobre trabalho docente, ou em focos mais específicos, como a divisão social do trabalho ou a reprodução de relações de desigualdade social na prática educativa e organizacional de instituições escolares. Na sociologia contemporânea, em que dicotomias clássicas, como indivíduo e sociedade, agência e estrutura, objetivo e subjetivo, sincrônico e diacrônico, são questionadas, emergem novas problemáticas, como as da formação e da identidade profissional, com desdobramentos no reconhecimento social e seus opostos, como o preconceito, a segregação e a exclusão. Trajetórias de socialização e formação educacional e profissional são relacionadas a características consideradas adstritas, como sexo, cor ou idade. É possível constatar, de forma deceptiva, que a luta efetivada para a construção e manutenção dos direitos de pessoas que trabalham e o reconhecimento legal das condições e formas de contratação e remuneração decentes não são ainda suficientes para minimizar as desigualdades originadas por relações de classe e posição social, que também interseccionam diferenças de gênero, de geração ou de cor ou raça. Em suma, o foco analítico desta coletânea incide sobre diferenças e desigualdades sociais relacionadas a trabalho e educação.

A realização deste livro provém de uma iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e do Núcleo de Estudos sobre o Trabalho da Universidade Federal de Goiás, reunindo colegas que privilegiam, em suas trajetórias acadêmicas, a temática aqui considerada. Participam também pesquisadores/as de outras instituições públicas, a exemplo da Universidade Estadual de Campinas, das Universidades

Federais de Santa Catarina, Maranhão, Paraíba e Rio Grande do Sul, além dos Institutos Federais de Goiás e de Mato Grosso.

As ciências humanas e sociais têm produzido um arcabouço teórico e empírico importante para refletir sobre a relação entre trabalho e educação. Ao ratificar a importância dessa aproximação, esta coletânea também acolheu reflexões que discutem a educação à luz da perspectiva das desigualdades e diferenças. Endossando a importância de que a escola, o currículo e as práticas pedagógicas estejam comprometidas com a superação de toda forma de opressão e discriminação, o capítulo intitulado “Escola, currículo e educação para as relações étnico-raciais”, escrito por Jaqueline Pereira de Oliveira Vilasboas e Neville Júlio de Vilasboas e Santos, tem por objetivo refletir sobre o papel da escola no combate ao racismo, considerando as políticas curriculares e as práticas pedagógicas. Para isso, a autora e o autor problematizam a escola como instituição moderna de socialização e o currículo como produto legitimado e legitimador do saber escolar oficial. Além disso, debatem o marco teórico, político e normativo da Educação das Relações Étnico-Raciais, buscando estabelecer a relação entre a produção de saberes constituídos no bojo do movimento negro e a mudança curricular implementada a partir da Lei nº 10.639/03. Dessa confluência, o texto busca demonstrar as condições favoráveis ao exercício de uma educação antirracista.

Outra perspectiva da busca por uma educação inclusiva e pela democratização da educação superior pode ser encontrada nos dois capítulos seguintes que discutem políticas de ações afirmativas nas universidades. O capítulo desenvolvido por Wagner Nascimento e Cinara Rosenfield, “Da universidade ao mercado de trabalho: possibilidades e desafios abertos pela política de cotas”, é exemplar nesse foco de análise. Pode-se constatar, em diversos setores de formação acadêmica e profissional, o efeito de políticas de cotas raciais desde o ingresso, permanência e sucesso no sistema escolar até o acesso ao mercado de trabalho. Tendo como objeto a trajetória acadêmica e a

inserção profissional de diplomados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul beneficiados pela política de cotas raciais, busca-se compreender, mediante realização e análise de entrevistas, a influência do racismo na formação universitária e no ingresso no mercado de trabalho de estudantes e formados cotistas. Ainda que se verifique a permanência de situações de discriminação racial na formação e no exercício subsequente do trabalho qualificado, constata-se a construção de estratégias de resistência para permanecerem na universidade e de engajamento na luta antirracista por meio da atuação profissional.

Refletir sobre a importância de que os espaços educacionais estejam comprometidos com a diversidade é também a problematização apresentada no capítulo “Pessoas com deficiência e ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas no campo da educação universitária”, elaborado por Luiz Mello e Vanessa Santana Dalla Déa, que apresenta uma análise sobre a inserção de estudantes de graduação, pós-graduação e docentes com deficiência nas instituições federais de ensino no Brasil. Por meio da análise de editais de concursos públicos para docentes, de dados da Plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de informações sobre a educação superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a autora e o autor demonstram que, apesar dos avanços observados a partir da implementação da Lei nº 12.711/2012, ainda é baixa a presença de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior, indicando a necessidade de continuidade e ampliação das políticas voltadas para a inclusão.

Aproximando de maneira articulada trabalho e educação, o capítulo de Aparecida Neri de Souza, intitulado “O trabalho docente na educação superior pública de São Paulo no contexto da pandemia de Covid-19”, tem por objetivo analisar as condições de trabalho de docentes no contexto de pandemia nos anos de 2020 e 2021. As reflexões apresentadas são provenientes da análise de pesquisas realizadas por associações sindicais de docentes de universidades públicas estaduais

de São Paulo (Universidade de São Paulo e Universidade Estadual de Campinas). A autora demonstra que, no contexto de trabalho remoto, houve um processo de intensificação e precarização do trabalho de professores e professoras nas duas universidades. O uso intensivo de tecnologias e plataformas digitais nas atividades docentes aumentou a jornada de trabalho, responsabilizou os/as docentes pela organização do espaço e dos instrumentos necessários para a realização do trabalho e provocou uma diluição das fronteiras que separam vida profissional e pessoal. Além disso, o texto reflete sobre os contornos da divisão sexual do trabalho ao problematizar a sobrecarga enfrentada pelas docentes, sobretudo as que são mães, uma vez que são maioria entre as que precisam “conciliar” atividades profissionais e atividades de reprodução social.

Ainda tratando do trabalho docente, Danilo Herbert Queiroz Martins e Tania Ludmila Dias Tosta analisam a carreira na educação profissional e tecnológica pela perspectiva das relações de gênero para compreender as diferenças de vivências temporais entre professores e professoras. Mediante pesquisa realizada no Instituto Federal de Mato Grosso, o capítulo “Tempos de trabalho de docentes da educação profissional e tecnológica: desencontros pela perspectiva de gênero” constata inicialmente que as/os profissionais dedicam mais tempo ao trabalho do que a carga horária regulamentada, além da dificuldade de estabelecer uma fronteira nítida entre esses tempos de trabalho e não trabalho. Essa dificuldade se intensifica ainda mais no caso das docentes, que acumulam mais atribuições de trabalho doméstico mesmo que tenham mais atividades profissionais, confirmando que as vivências temporais são fortemente ditadas pelo gênero.

A busca por desvelar como os diferentes lugares e valorações atribuídos a mulheres e homens no trabalho reproduzem relações de gênero desiguais também está no cerne do capítulo “Qualquer um(a) faz? Qualificação para o trabalho e relações sociais de sexo”. Thaís de Souza

Lapa apresenta uma rediscussão e ampliação da categoria qualificação a partir de estudos da sociologia do trabalho francesa e brasileira sobre relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. Observa que há uma construção social do que seria qualificação e que os saberes de homens e mulheres não são igualmente valorados. Qualidades entendidas como próprias às mulheres, muitas vezes adquiridas fora do espaço do trabalho, na esfera doméstica, são vistas como inatas, portanto, não reconhecidas e retribuídas. Haveria, então, uma diferença na valorização de trabalhos e de trabalhadores a depender do gênero, de forma que até mesmo os setores e ocupações laborais de maioria feminina passam a ser desvalorizados. E, no entanto, conforme a autora, se essas desigualdades se produzem no trabalho, é também neste espaço que podem ser desconstruídas.

O esporte é outro espaço em que as normas e categorias de gênero são fortemente demarcadas. No capítulo “Vidas em suspeição e produções reguladas: mulheres transexuais na carreira esportiva”, Adriano Martins Rodrigues dos Passos e Eliane Gonçalves refletem sobre a construção da carreira de mulheres trans em competições de alto rendimento, apresentando as fases e transições comuns nas carreiras esportivas e problematizando-as com as vivências transexuais. Ao retomar a trajetória de carreira de atletas profissionais, interrogam sobre as trajetórias possíveis, as condições e os efeitos da inserção, desenvolvimento, excelência e descontinuidade de atletas trans nesse contexto e quais seriam as distinções em relação às carreiras de mulheres cis. Observam, enfim, que as performances esportivas de mulheres trans e intersexo são intensamente vigiadas e reguladas dentro de um quadro ordenatório rígido, de forma que a atuação das atletas é resultado de uma construção tão elaborada quanto a de sexo/gênero.

Na sociologia das profissões, tornou-se tradicional a análise da identidade laboral relacionada a uma ocupação ou profissão. O capítulo “O trabalho de músicos/as professores/as: perfil, trajetória

e identidade profissional”, de autoria de Dercideo Soares Ferreira e Jordão Horta Nunes, vai nessa linha. Com o objetivo de integrar características como cor/raça, gênero e geração às formas identitárias construídas por professores/as de música, os autores associam o perfil de músicos no exercício da docência, em perspectiva longitudinal, a suas trajetórias e à construção de uma identidade profissional. A estratégia metodológica é quali quantitativa, empregando dados de bases governamentais sobre o trabalho formal de músicos como docentes, dados qualitativos provenientes de entrevistas realizadas em pesquisas anteriores e levantamento da produção acadêmica relacionada à temática do profissionalismo de músicos/as professores/as. Reconhecendo a valorização da docência e da pesquisa sobre o ensino musical, bem como a valorização identitária evidenciada por formas mais estáveis de contratação e rendimentos mais altos, principalmente em nível de ensino superior, os autores enfatizam, por outro lado, a manutenção de alguns problemas clássicos no trabalho artístico, como o diferencial, favorável aos homens, de rendimentos e de ocupação em cargos mais prestigiados, como direção e coordenação de estabelecimentos de ensino.

O mercado é um foco tradicional de análises sociológicas do trabalho e não poderia deixar de figurar nesta coletânea em que é conferido um destaque a desigualdades e diferenças relacionadas com variáveis comumente associadas ao trabalho, como gênero, classe, raça e idade. Pesquisas sobre o mercado de trabalho são predominantemente desenvolvidas no campo da economia, mas são raros os estudos sobre trabalho que não envolvam considerações e resultados sobre o mercado, ainda que o foco principal se desloque para outros aspectos. Dois capítulos deste livro enfocam explicitamente esse tema. O primeiro, “Trabalho florestal e mercado de trabalho no Oeste maranhense: uma avaliação a partir da implantação da Suzano Papel e Celulose”, foi escrito por Tadeu Gomes Teixeira e Marcelo Domingos Sampaio

Carneiro. Os autores destacam os efeitos no mercado de trabalho da implantação de um empreendimento de produção de papel e pasta de celulose no município e na microrregião maranhense de Imperatriz. Com base em dados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) e do Sistema de Contas Nacionais Municipais, desenvolve-se uma análise estatística descritiva e inferencial, demonstrando que o crescimento econômico que se verificou na região esteve associado a um intenso processo de geração de empregos no município. O rendimento médio de trabalhadores na produção florestal ligada à indústria de papel e celulose tornou-se bem maior que a média local, suplantando inclusive a média de rendimentos estadual. No entanto, a atividade ainda é bastante masculinizada, e os autores ressaltam uma relativa dependência econômica de Imperatriz ao Grupo Suzano, tornando-a vulnerável às oscilações do mercado de *commodities* com alta repercussão nas exportações municipais.

As diferenças e desigualdades que se evidenciam no mercado de trabalho não são restritas àquelas que têm origem em características adstritas, como sexo, cor ou idade, mas também são relativas a formas de contratação, ainda que estas sejam mais ou menos derivadas dessas características. Um exemplo típico é o de mensalistas e diaristas no trabalho doméstico ou de problemas na isonomia referente a atividades de trabalhadores terceirizados em relação a pessoas diretamente contratadas, realizando praticamente as mesmas atividades. Nesses casos de respeito a formas decentes de contratação e remuneração, a ação sindical ganha relevância. O capítulo intitulado “Os metalúrgicos de Pernambuco e o novo Polo Naval de Suape: reflexões sobre re- vigoramento sindical”, de autoria de Victor de Oliveira Rodrigues e Roberto Vêras de Oliveira, tematiza a atuação e transformação sindical diante de modificações na política econômica e nas formas de contratação. A implantação da indústria naval e da indústria automotiva em Suape transformou a dinâmica econômica em Pernambuco e pro-

duziu um crescimento expressivo no mercado formal de empregados nesses setores. O texto analisa os limites e as possibilidades da atuação do Sindmetal-PE no contexto do surgimento do polo naval em 2008 e do polo automotivo em 2015.

Encerrando esta apresentação, gostaríamos de ressaltar que os textos que compõem este livro foram escritos no período pandêmico e cumprimos as autoras e os autores por terem contribuído com a construção de conhecimento mesmo em um período tão adverso. Importante destacar também que estamos vivenciando um contexto de grandes desafios para a pesquisa no Brasil e não podemos deixar de registrar a importância das produções científicas para combater o obscurantismo e contribuir com a transformação social. Aproveitamos o ensejo para agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás por ter garantido os recursos necessários para a elaboração deste livro. Esperamos que a leitura seja agradável e que as reflexões aqui apresentadas possam suscitar novas perspectivas para os estudos sobre trabalho, educação e sociedade à luz da valorização das diferenças e da eliminação das desigualdades.

Jaqueline Pereira de Oliveira Vilasboas

Jordão Horta Nunes

Tania Ludmila Dias Tosta

1. Escola, currículo e educação para as relações étnico-raciais

Jaqueline Pereira de Oliveira Vilasboas¹

Neville Júlio de Vilasboas e Santos²

A sociologia da educação tem como propósito explicar a forma de organização, reprodução e transformação das relações de ensino e aprendizagem pela sua relação com a estrutura social e com os padrões de sociabilidade que balizam o comportamento e o convívio social na sociedade mais ampla. A educação e, mais especificamente, a escola são, nessa perspectiva, parte inalienável dessa estrutura social e desse padrão de sociabilidade, ainda que as suas especificidades em relação a outros círculos sociais permitam particularizar certas análises.

Desde o princípio, a sociologia da educação priorizou o exame da escola na análise dos processos socializadores. Isso não significa desconsiderar um campo amplo de possibilidades e mecanismos utilizados pela sociedade para a transmissão de seus saberes e formas de sociabilidade (família, associações, instituições religiosas, movimentos sociais etc.). Contudo, a ênfase na instituição escolar está ancorada na perspectiva de que essa instituição assume, na modernidade, centralidade no processo de reprodução social e formação dos sujeitos. A educação escolar permite a abertura para vivências sociais

1 Professora da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: jaquelinepereira@ufg.br

2 Professor do Instituto Federal de Goiás. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: neville.santos@ifg.edu.br

mais amplas, antes restritas ao universo familiar. Nesse espaço, não se compartilha somente conteúdos e saberes eleitos como oficiais, mas também visões de mundo e padrões de sociabilidade. Ademais, as experiências vivenciadas pelos sujeitos em sua trajetória escolar têm um impacto significativo na constituição de suas identidades.

Partindo desse entendimento, a proposta é demonstrar como a educação escolar, a partir do currículo e das práticas didático-pedagógicas, pode contribuir para o processo de problematização e superação do racismo. É certo que esse papel não é exclusivo da escola, mas, ao definirmos esse espaço como importante no processo de formação das consciências individuais e das dinâmicas das relações sociais, vale refletir sobre seus efeitos na vida social a partir do comprometimento com a pauta antirracista.

Nesse sentido, é importante problematizar a educação escolar, argumentando que ela pode ser um espaço de reprodução de práticas discriminatórias ou um importante lugar de superação do racismo. Para tanto, é fundamental considerar a história e o marco normativo da Educação das Relações Étnico-Raciais, com ênfase na implementação da Lei 10.639/03, que altera o currículo escolar e torna obrigatório o debate acerca da cultura africana e afro-brasileira, buscando estabelecer uma relação entre o currículo e a didática favorável ao exercício de uma educação antirracista.

Este capítulo está dividido em duas partes, além das considerações finais. Na primeira parte, realizaremos uma reflexão teórica que reúne diferentes perspectivas da sociologia da educação acerca do papel da escola. Além de situar a instituição escolar como espaço de internalização de valores e normas e, portanto, de socialização dos indivíduos, situaremos também algumas vertentes mais críticas que apontam o ambiente escolar como potencial reprodutor de desigualdades estruturais. Discutiremos em seguida o surgimento, a partir da década de 1970, das chamadas teorias pós-críticas, preocupadas não só com

o que acontece fora do ambiente escolar, mas também em enfatizar como o currículo, as práticas didático-metodológicas, os processos de ensino-aprendizagem e as formas de planejamento podem contribuir com o processo de reprodução de desigualdades de classe, raça e gênero. A partir de então, abre-se a possibilidade de uma atualização das análises mais contemporâneas, ressaltando a importância das relações étnico-raciais nos ambientes educacionais.

Na segunda parte, teceremos uma reflexão sobre como as demandas do movimento negro por acesso à educação e, principalmente, pela ampliação e diversificação do currículo escolar são fundamentais para compreender as políticas educacionais voltadas ao combate ao racismo. Com ênfase na Lei 10.639/03, visamos demonstrar como a politização e a resignificação da noção de raça estão ligadas às demandas do movimento negro pela incorporação da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo oficial, e de como esse processo reflete conflitos e disputas de poder indissociáveis da estrutura social racialmente desigual. Apontamos, ainda, que a alteração curricular implica não somente a inclusão de temas que contemplem e valorizem as histórias e as identidades negras, mas também a inclusão de intelectuais negros e negras nas posições de poder relacionadas à criação e legitimação do currículo, bem como o processo de reeducação dos sujeitos brancos para o reconhecimento de suas posições de poder racializadas.

Educação escolar à luz da sociologia da educação

A sociologia da educação parte do pressuposto de que a educação deve ser compreendida como uma incontornável dimensão da vida social. Isso significa dizer que ela deve ser pensada como processo social, o que implica considerar um duplo movimento em que as transformações sociais mais amplas interferem na organização da educação escolar, e as dinâmicas pedagógicas e curriculares

podem transformar a consciência dos indivíduos e atribuir sentido à forma como os diferentes grupos sociais interagem e modificam determinada estrutura social. Ademais, a sociologia da educação tem contribuído de maneira significativa com o processo de problematização e questionamento do currículo escolar e, inspirada pelos estudos culturais, passou a enfatizar a importância de processos educativos voltados para a reflexão e o respeito à diversidade e valorização das diferenças.

A viabilidade de construir processos educativos que estejam comprometidos com a pluralidade está alicerçada na compreensão sociológica de que os indivíduos precisam experimentar um processo de humanização que é direto, intencional, social, político e cultural e que interfere na conformação de suas consciências, de seus valores e nas suas formas de ser e estar no mundo (Saviani, 2000).

Isso significa dizer que os comportamentos, as consciências humanas e a forma de se relacionar não são naturais, mas produtos de uma construção sócio-histórica estudada pela Sociologia como processo de socialização e compreendida como processo de interiorização da realidade, ou seja, a transmissão dos códigos culturais de um grupo aos indivíduos que dele fazem parte, integrando-os à estrutura social à medida que interiorizam os conhecimentos recebidos (Berger; Luckmann, 1983). Nesse sentido, é de fundamental importância compreender a socialização como um processo que ocorre ao longo de toda a vida do indivíduo e que é protagonizado por diferentes instituições.

Na história da humanidade, diferentes instituições se responsabilizaram pelo processo de educação e socialização dos indivíduos. Com a emergência da modernidade e todas as transformações dela decorrentes, a escola assume o protagonismo desse processo e passa a ser considerada a principal instância de educação formal dos sujeitos, das suas visões de mundo e seu imaginário social.

Compreender a escola como espaço de formação de sujeitos é pensar também que ela é uma instituição que pode contribuir de

maneira sistemática com o processo de construção de uma determinada consciência social, já que sua atuação não é neutra, ou seja, há sempre uma intencionalidade, implícita ou explícita, no processo educativo, expressa principalmente pelo currículo. Além disso, a escola reflete as contradições e os conflitos da realidade social.

Bourdieu e Passeron (1992), na obra *A reprodução*, transformaram o olhar sociológico sobre a educação quando sustentaram a ideia de que a escola é reprodutora das desigualdades, contrapondo a teoria do capital humano, segundo a qual a educação escolar estaria diretamente relacionada à mobilidade social ascendente. Segundo os autores (1992), os indivíduos são atores socialmente constituídos no interior dos conflitos sociais próprios das relações entre as classes. Nesse sentido, trazem para a escola uma bagagem social e cultural diferenciada a partir dessa desigualdade de origem de classes (capital econômico, social e cultural). Exatamente por isso, situam a escola como uma instituição que está mais a serviço da reprodução de desigualdades e legitimação de determinados grupos do que da mobilidade ascendente dos indivíduos escolarizados.

No debate acerca do sucesso e fracasso escolar, os autores problematizam o fato da escola legitimar como universais os valores, as regras e os conhecimentos de um determinado grupo dominante. Esse movimento faz com que os indivíduos provenientes de outros grupos sociais percebam a cultura escolar como algo estranho e distante de sua realidade, enquanto para os indivíduos das classes dominantes a cultura escolar se apresenta como algo familiar e de fácil assimilação. Pensar a partir dessa perspectiva abre espaço para uma compreensão sociológica da escola que rompa com a perspectiva da ideologia do dom e do mérito pessoal.

Embora a teoria reprodutivista tenha um espaço importante nos estudos sociológicos sobre educação, ela é passível de crítica, pois analisa o processo de reprodução de desigualdade alicerçada somente sobre a categoria de classe, não considerando a interseccionalidade

com outras categorias, além de privilegiar apenas o seu aspecto inerencialmente estrutural, desconsiderando os conflitos inerentes a esse processo e a forma como os indivíduos reagem e tensionam na direção de mudança de perspectiva.

Vale destacar as análises sociológicas que iniciaram um processo de reflexão, ainda que insuficiente, sobre a relação entre educação e sociedade, considerando a intersecção com outras categorias e demonstrando que a instituição escolar pode estar a serviço da socialização de sujeitos para perpetuar tanto a exploração capitalista, quanto o racismo, o sexismo, a homofobia, ou, ao contrário, oferecer possibilidades de superação dessas e de outras opressões.

A nova sociologia da educação, que nasce na Inglaterra na década de 1970 e tem Michael Young como seu principal expoente, apresenta uma perspectiva de análise da educação que rejeita o funcionalismo positivista, propõe um deslocamento das análises macrosociais e passa a levar em consideração as relações sociais no interior da escola, as experiências e as interações no espaço da sala de aula e, principalmente, a crítica do currículo escolar.

Ao tomar como cerne de sua análise a problematização acerca do currículo, Young (2007) oferece uma reflexão acerca de como os conteúdos são produzidos, organizados e selecionados considerando determinados pressupostos ideológicos que têm por objetivo priorizar interesses do grupo que está no poder. Além disso, o referido autor colabora propondo uma dinâmica de análise que relacione o conhecimento com as experiências vividas pelos estudantes e chamando a atenção para a importância de problematizar as interações no interior das escolas.

Na obra *Educação e Poder*, Apple (1989) argumenta que o ambiente educacional reproduz, por meio do currículo explícito e oculto, a ordem social desigual não só em termos de classe, mas também em termos de gênero e raça. Entretanto, diferentemente dos teóricos

reprodutivistas, o autor chama atenção para o fato de que há resistências e conflitos identificados no ambiente escolar na direção da transformação dessa realidade que precisam ser considerados, pois os sujeitos não são passivos. Apple (1989) sinaliza ainda que a definição do que será ensinado no ambiente escolar é um campo de disputa, de conflitos e permeado por relações de poder, pois o currículo não é um conjunto de conteúdos neutros, mas uma seleção, mediada pelo Estado, do que é considerado conhecimento legítimo e que tem o poder de manter a ordem estabelecida ou produzir uma outra lógica social. Esse campo de tensão e de disputa será exemplificado ao demonstrarmos, adiante, como o movimento negro protagonizou uma luta histórica para que os conteúdos oficiais contemplassem a história e cultura do povo negro.

Nessa direção, é fundamental pensar, problematizar e questionar o currículo, sobretudo quando se identifica que ele privilegia e reproduz narrativas de grupos hegemônicos e interfere de maneira significativa na constituição dos sujeitos. A escola pode, por meio do currículo, se tornar um aparelho ideológico do Estado, nos termos de Althusser (1980), ou promover processos culturais e políticos capazes de transformar os indivíduos e construir novas possibilidades de sociabilidade.

Essas abordagens estimulam o surgimento de perspectivas que partem do pressuposto de que as sociedades contemporâneas são heterogêneas e constituídas por diferentes grupos humanos e que a escola, as práticas pedagógicas e o currículo precisam ser pensados considerando a dimensão da desigualdade. Dentre outras questões importantes, a produção no âmbito dos estudos culturais (Hall, 2006; Santos, 2003) chama atenção para a importância de pensar e considerar a diversidade (étnico-racial, religiosa, geracional, de gênero e orientação sexual etc.) e as desigualdades dela decorrentes nas relações no âmbito da escola e da sociedade.

Se as teorias pós-críticas do currículo, incluindo aí a vertente da chamada “nova sociologia da educação”, os estudos culturais, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo e mesmo a perspectiva decolonial latino-americana, têm em comum o fato de chamarem atenção para as dimensões da vida social que interferem na construção do currículo e que extrapolam a dimensão de classe, é o movimento social negro, a partir do final dos anos 1970, que radicaliza teórica e politicamente a interpelação à escola, no sentido de denunciar a exclusão do negro do sistema formal de ensino e de reivindicar do Estado ações afirmativas para promover a justiça no campo educacional. É nesse ponto em que o currículo vem ao centro do debate racial, no qual permanece como desafio, a despeito das conquistas do início do século XXI.

Relações raciais, a escola e o currículo

O padrão de sociabilidade que baliza as relações sociais no Brasil é marcado historicamente pelo processo de racialização, derivado do processo histórico de colonização, pelo qual a sujeição de sujeitos nativos e de sujeitos africanos e seus descendentes ao trabalho escravo teve como propósito viabilizar a exploração econômica da colônia pela metrópole e teve como principal justificativa uma suposta inferioridade racial.

No plano educacional, o racismo se expressa em diferentes dimensões. Uma delas consiste na disparidade dos níveis de realização socioeducacional e acesso ao ensino superior das populações pertencentes a diferentes grupos raciais. Hasenbalg (2005), Cavalleiro (1998), Munanga (1996), Henriques (2001) e Heringer (2002) demonstram que estudantes negros enfrentam maiores barreiras no sistema formal de ensino desde os primeiros anos do ensino fundamental. Tal processo está na origem do fenômeno identificado por Hasenbalg e Silva (2003) como constituição de desigualdades cumulativas, pelo qual a noção de raça funciona como um mecanismo de

seleção social, que influencia fortemente a maneira pela qual os indivíduos serão distribuídos nas diferentes posições sociais.

Outra dimensão importante da expressão do racismo está no plano das escolhas e definições curriculares que balizam a construção do conhecimento escolar. Tendo a escola o papel central que tem na socialização, o currículo assume a função de estabelecer os parâmetros, mas também os limites do saber escolar produzido no cotidiano das instituições de ensino. Respondendo às políticas educacionais, por um lado, e aos interesses da comunidade, por outro, o currículo adquire centralidade na construção da função social da escola. No contexto brasileiro, perpassado pela história de dominação e discriminação da população negra, o currículo tende a reproduzir a visão de mundo dos grupos étnica e racialmente dominantes, reforçando as estruturas e divisões raciais que emperram a superação do racismo. As noções de raça e de racismo não podem, portanto, ficar de fora da discussão sobre o currículo.

A noção de raça é fundamental para compreender a modernidade. Segundo Guimarães (2003), ela surge inicialmente ligada à ideia de natureza imanente, de uma natureza que se desenvolve de acordo com seus próprios mecanismos internos, alheios à vontade ou decisão humana. Foi essa noção não científica (e mesmo anticientífica), utilizada teologicamente, que justificou a escravidão nas Américas. É primeiro uma construção do pensamento racista pela qual se produz uma classificação de grupos de pessoas com características físicas diferentes, às quais são atribuídas propriedades intelectuais, morais e emocionais distintas, que seriam essenciais e remeteriam a uma origem ancestral comum.

No contexto brasileiro, utiliza-se também a categoria “cor”, especialmente como categoria nativa. A cor, no entanto, é uma categoria racial, pois remete à ideia de raça que orienta essa classificação. Como defende Guimarães (2003),

se as raças não existem num sentido estritamente realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, são, contudo, plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações humanas. (Guimarães, 2003, p. 67).

Raça, nesse sentido, é um conceito sociológico que não existe biologicamente. Foi cunhado para compreender a construção discursiva que fundamenta a ideia corrente de raça, responsável por dar materialidade aos comportamentos racistas. O movimento negro se apropriou do conceito de raça e deu a ele uma conotação positiva, de afirmação de identidade, de pertença a um grupo que possui um passado comum e que precisa se organizar politicamente para lutar por seus interesses coletivos.

O racismo consiste em dada forma de organização dos elementos estruturais da sociedade de modo a manter concentrado o poder político, econômico e discursivo nas mãos de um grupo definido racialmente em relação ao seu “outro” racialmente constituído. Podendo se manter pela lei ou pelo costume, o racismo tende a se reproduzir nas ações institucionais e individuais justamente porque se inscreve na estrutura social. O racismo não é simplesmente um desvio moral, embora possa refletir um comportamento moralmente condenável. Ele resulta da construção das próprias teias de significado que dão sentido à vida em sociedade. E ele se materializa nas relações concretas ligadas à esfera da produção, da distribuição, do consumo e do exercício do poder de decisão sobre os rumos da sociedade. Dado o seu caráter estrutural, se expressa nas instituições, incluindo a educação, em especial na educação escolar (Almeida, 2018).

Uma das formas mais eficazes de proceder com o apagamento da história e das culturas afro-brasileiras e indígenas é mantê-las fora do currículo escolar oficial. Na trajetória da educação formal no Brasil, as heranças afro-brasileiras e indígenas, quando não estiveram ausentes do currículo escolar, apareceram de forma superficial e distorcida.

Essa é uma das razões pelas quais a importância e a riqueza dessas culturas não são reconhecidas e, pior que isso, são tratadas como exóticas, perigosas e indesejáveis. O desconhecimento desse patrimônio constitui, ao mesmo tempo, parte das causas e das consequências do preconceito e da discriminação racial no Brasil. Parte-se aqui do entendimento de que a construção do currículo escolar tem papel fundamental no silenciamento da história e das culturas afro-brasileiras e indígenas na formação da consciência nacional.

As produções no campo da educação para as relações étnico-raciais cresceram em volume e diversidade de abordagem após a criação da Lei nº 10.639/03 e de sua complementação pela Lei nº 11.645/08. A Lei nº 10.639 foi aprovada em janeiro de 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Consiste em uma forma de ação afirmativa, no sentido de que visa induzir a uma transformação social por meio de uma mudança pedagógica com consequências psicológicas e comportamentais, mas também consequências no imaginário social (Gomes, 2017). É fundamental reverberar as iniciativas que visam a desconstruir as hierarquias étnico-raciais, dando continuidade às possibilidades abertas pelas pesquisas recentes e por esses mecanismos legais específicos que colaboram para a implementação de ações afirmativas no plano educacional. Além disso, lançar luz sobre os elementos históricos e culturais africanos, afrodescendentes e indígenas, no ambiente escolar e para além dele, deve ser uma tarefa indissociável da ação prática.

O movimento negro é conceituado de formas diferentes por diferentes ativistas e pesquisadores, recobrando as mais diversas formas de organizações negras face ao fenômeno do racismo. Definições mais amplas incluem organizações políticas, artísticas, acadêmicas, recreativas, religiosas destinadas a valorizar a cultura ancestral negra e a história dos povos africanos e da diáspora e combater todas as formas

de discriminação racial enfrentadas pela população negra nos diferentes contextos sociais.

Domingues (2007) prefere uma definição mais circunscrita do que de fato constitui o movimento negro, definindo-o como um movimento político de mobilização racial, ainda que assuma eventualmente características culturais e estéticas. Para o autor, uma definição muito ampla de movimento negro corre o risco de ser estéril, não servindo à análise historiográfica. Gomes (2017), na mesma direção, define o movimento negro como ator político coletivo, que cumpre o papel fundamental de construir, sistematizar e articular saberes produzidos pela população negra ao longo da história. Saberes estes que dialogam diretamente com a sociedade, com a política, com a economia, com a cultura, com a educação. Domingues (2007) ressalta que a noção de raça é ressignificada pelo movimento negro como identidade étnico-racial, que permite a mobilização e mediação necessárias para um projeto político de ação comum do povo negro.

O movimento negro é, portanto, um ator coletivo. Isso não significa dizer que configura uma visão monolítica do mundo. Ao contrário, é constituído por uma variedade de grupos e entidades políticas e também culturais que comportam contradições, ambiguidades internas, mas que também buscam incessantemente construir consensos em torno do combate ao racismo. A educação, mais especificamente a escola, como reprodutora do racismo, mas ao mesmo tempo como instituição de socialização capaz de dinamizar as relações sociais, é um dos vetores da construção de consensos dentro do movimento.

Gomes (2017), ao tratar da importância do movimento negro para pensar a educação no Brasil, chama atenção para o conhecimento produzido pela experiência. Os movimentos sociais constituem-se pela experiência de esforço na compreensão da realidade e de luta por transformação social. Ao agir politicamente, esses movimentos questionam a realidade e constroem identidades que ressignificam

os conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social. O movimento negro, como um espaço de produção de saberes e de socialização de indivíduos e, portanto, de educação, deveria ocupar um espaço maior na agenda da sociologia da educação no Brasil. Baseando-nos nas contribuições de Santos (2004), podemos dizer que o conhecimento produzido pela experiência de lutas sociais nas ações coletivas, dotado de intencionalidade e potência, constitui uma episteme específica a indagar o conhecimento produzido no interior das instituições educacionais. Não há conhecimento sem atores sociais e suas práticas concretas dentro de relações sociais. Portanto, diferentes tipos de relações sociais produzem diferentes epistemologias. A ausência na escola dos saberes negros construídos nas lutas por emancipação ao longo da história brasileira é, portanto, resultado das relações de poder perpassadas pelo racismo e reflete a manutenção da desigualdade racial característica da sociedade como um todo (Gomes, 2017).

Desde antes da constituição da Frente Negra Brasileira, em 1931, o movimento negro já construía alternativas de articulação, sistematização e disseminação de saberes emancipatórios. Ao criar espaços educacionais e mecanismos de inserção dos sujeitos negros na vida social, política e cultural, combatia a discriminação racial em suas mais diversas formas de expressão. Com a criação do Movimento Negro Unificado, no final da década de 1970, as ações afirmativas, que já eram debatidas no interior do movimento, passaram a constituir uma demanda política contundente. Mas foi após a reforma constitucional dos anos 1980 e das disputas que marcaram o início dos anos 1990, colocando em confronto os movimentos sociais de um lado, e as forças políticas neoliberais de outro, que o discurso em torno da necessidade da adoção de ações afirmativas se consolidou. A noção de raça voltou a ocupar o centro do debate público sobre a secular desigualdade social brasileira. A pressão do movimento negro fez com que o Estado brasileiro reconhecesse finalmente que o racismo é um

problema concreto e que precisa ser combatido com medidas institucionais contundentes, e não apenas com discursos políticos vazios.

No que diz respeito ao cerne do problema aqui abordado, o movimento negro vem questionando os currículos e as políticas educacionais pela sua resistência e dificuldade em reconhecer esses saberes produzidos nas lutas por emancipação ao longo de sua experiência social e política. O contexto atual da educação, especialmente sua regulação neoliberal que privilegia a racionalidade puramente técnico-instrumental, tende a rechaçar o conhecimento produzido pelo movimento negro. Essa ausência, que marca as políticas educacionais, é parte do conflito político e social mais amplo, fundado no racismo, que mantém as instituições de educação formal limitadas à reprodução e legitimação das formas de conhecimento eurocêntricas, caracteristicamente brancas, num país de maioria negra.

O desafio que se coloca é sobre a possibilidade de educar para a equidade em um país marcado pelo colonialismo, no qual continuam a se reproduzir padrões políticos e culturais racistas, que não reconhecem saberes produzidos por uma parcela tão significativa da sua população. A questão colocada por Gomes (2017) é, portanto, central e urgente: como construir uma teoria crítica na educação que trate com seriedade as questões relacionadas à diferença e à desigualdade racial? Certamente, a resposta não é simples, mas deve passar inevitavelmente pela identificação e reconhecimento da pedagogia própria do movimento social negro, que tensiona a pedagogia escolar.

O papel da educação e da escola na luta pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil é importante para a própria constituição e fortalecimento do movimento negro, como visto na Lei nº 10.639/03, de forma que não se pode compreender o sentido da referida lei sem compreender a história e a importância das lutas do movimento negro brasileiro desde a constituição da república. Como aponta Pereira (2011), já na década de 1920, organizações propria-

mente políticas surgiram no Brasil tendo a educação como uma das principais reivindicações.

Abdias do Nascimento, um dos principais expoentes do movimento negro brasileiro ao longo do século XX, esteve presente ativamente nas três fases de desenvolvimento dessas organizações ao longo do século passado. Em toda a produção teórica e programas de ação política desses grupos, a educação aparece como prioridade. Foi, contudo, a partir dos anos 1970, que a demanda por educação por parte do movimento negro esteve mais fortemente vinculada à denúncia da democracia racial, ganhando ainda mais amplitude e densidade (Santos, 1985). É por meio da educação, portanto, que o Movimento Negro Unificado propõe uma reavaliação do papel do negro na história do Brasil (Domingues, 2007; Pereira, 2011).

A necessidade da reavaliação do papel do negro na história vem da constatação, elaborada por Abdias Nascimento, do que ele chamou de genocídio do negro brasileiro. Trata-se da conclusão de que o pós-abolição significou a continuidade da dominação racial, mas em bases modificadas para se adequar à sociedade capitalista de classes, na qual a população negra seguia sendo explorada de todas as formas. Sintetiza o caráter insidioso do genocídio do povo negro na operação do mito da democracia racial, bastante mobilizado após os anos 1930 e ainda mais propalado durante o período da ditadura militar. Tal lógica de exploração racial tinha, para Nascimento (2016), seu fundamento na educação, organizada para manter a interdição à liberdade do povo negro.

O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro - primário, secundário, universitário - o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e

quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são designadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (Nascimento, 2016, p. 113).

Essa constatação condensa um dos elementos centrais da luta do movimento negro dos anos 1980: a luta por uma educação que contemplasse os elementos epistemológicos e históricos da população afro-brasileira. Diversas organizações negras, em vários estados brasileiros, adotaram como estratégia de ação política a produção de materiais paradidáticos para dar suporte à formação de professores nas escolas, de militantes do próprio movimento e de cidadãos em geral. Materiais, na forma de cartilhas, livretos e jornais, foram disseminados por diferentes organizações, buscando suprir lacunas do currículo oficial, cujo escopo não contemplava as lutas das populações negras ao longo da história. Histórias de lideranças negras importantes eram exemplos de conteúdos que se buscava disseminar para valorizar a cultura afro-brasileira e confrontar a forma subalterna e subserviente pela qual os negros eram retratados e representados nos livros didáticos (Pereira, 2011). Como demonstram Almeida e Sanchez (2017), a despeito dos esforços recentes em contrário, as visões pejorativas sobre os negros ainda predominam nos livros didáticos.

Portanto, toda essa trajetória de luta da população negra, pressionando o Estado brasileiro a reconhecer a sua responsabilidade na reprodução da estrutura social racista, conduziu a algumas conquistas importantes, como a Lei nº 10.639/03, que objetiva fundamentar a construção de uma prática docente antirracista por meio de um currículo plural, que não se limita a reproduzir concepções eurocêntricas de mundo, mas que abre possibilidades de construção de conhecimentos cultural e politicamente significativos para todos os grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira. O desafio é, portanto,

efetivar no currículo formal e no cotidiano da escola os conteúdos e práticas previstas pela lei. Eis uma pauta importante na agenda de pesquisa da sociologia da educação contemporânea: a consideração das disputas políticas e ideológicas, nos termos apontados anteriormente por Young (2007) e Apple (1989), em torno da educação antirracista, decorrentes da Lei nº 10.639/03.

A educação escolar constitui uma forma estratégica de intervir na realidade, seja para reproduzi-la, seja para modificá-la, tal qual discutido na seção anterior. Por isso, torna-se um cenário de conflitos e disputas em torno do poder de definir o currículo. A existência da legislação tem um papel institucionalmente importante na indução da mudança curricular. Entretanto, a promulgação de uma lei tende a representar o resultado de um embate político anterior, declarando um direito a um determinado grupo. Embora a lei tenha o significado de uma garantia legal, não se traduz automaticamente em uma garantia de fato. Esta depende da mobilização contínua em torno de políticas educacionais e de práticas pedagógicas coerentes.

Refutar de vez qualquer noção de superioridade racial, combater a discriminação racial, eliminar os efeitos da discriminação do passado, elevar a autoestima da população discriminada, promover as bases para uma mudança institucional pela qual grupos minoritários passem a ter acesso a uma representatividade positiva e honrosa (Gomes, 2017) são alguns dos objetivos que uma ação afirmativa como a incorporada na Lei nº 10.639/03 pretende alcançar. Ao definir o que ensinar, o currículo se apresenta como a arena na qual se dão os conflitos políticos no contexto da educação escolar. Considerando o caráter da obrigatoriedade e da amplitude do acesso à educação básica, espera-se que todos os indivíduos se apropriem do que o currículo define como obrigatório. A referida lei, portanto, tem um potencial significativo de valorização da identidade, dos símbolos e das subjetividades da população negra por meio do reconhecimento da sua

história e da sua cultura (Almeida; Sanchez, 2017). Entretanto, para além da valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, há ainda uma função fundamental que é negligenciada por muitos estudos sobre o tema, que é a criação de um ambiente favorável à re-educação do grupo dominante, no caso, o grupo de profissionais da educação e das crianças e adolescentes brancos, educados tacitamente para reproduzir suas situações de privilégio racial numa sociedade estruturada pelo racismo.

Pode-se questionar, é verdade, a extensão e o poder transformador da escola, considerando que ela é uma dentre tantas instituições do Estado na ordem capitalista. Estando o racismo historicamente atrelado ao desenvolvimento do capitalismo, poderia a escola, enquanto instituição educacional genuinamente moderna, promover alguma transformação no sentido contrário às forças que lhe deram origem? Essa é uma pergunta que deve permanecer no horizonte, ainda que as tentativas de respondê-la venham se acumulando nos últimos anos. Parafraçando de forma adaptada a assertiva freireana, se a escola não é capaz de promover sozinha ou contribuir para a superação do racismo, sem ela não será possível pensar uma educação antirracista de caráter significativamente perene.

A Lei nº 10.639/03 compõe um conjunto de políticas públicas no campo da educação formal que se destinam a combater o racismo na educação, interferindo diretamente no currículo. Contudo, algumas das barreiras para sua correta implementação se encontram na dificuldade de articulação entre essas diferentes políticas. Sem dúvida, uma parte da desarticulação ou incongruência pode ser atribuída à ineficiência do Estado na implementação. Entretanto, a outra parte se deve ao fato de que a formulação e implementação de políticas educacionais expressam relações de poder entre forças sociais em disputa pelo domínio do campo, como diria Bourdieu (2010).

Almeida e Sanchez (2017) mostram como existe uma desarticulação entre as políticas do ensino superior e as políticas da educação básica. A articulação entre esses dois níveis de ensino se dá na formação inicial e continuada de professores, mas também estão presentes na política de elaboração, produção e distribuição de livros didáticos. A universidade parece participar pouco da implementação da lei nas escolas, limitando-se à formação de professores que, em muitos casos, não acontece de forma a tornar a lei factível. Algumas barreiras à implementação se dão também no âmbito das próprias escolas, na resistência que a gestão ou os próprios professores às vezes impõem às mudanças no currículo. É recorrente na literatura sobre o tema a falta de discussão sistemática e de tomadas de decisão práticas para a implementação da lei. Finalmente, há ainda a falta de recursos, que está vinculada às mudanças que envolvem a reconfiguração da antiga Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial nos últimos governos, que têm consequências orçamentárias desastrosas, como também prejuízos em termos de visibilidade das questões étnico-raciais. Em outras palavras, os próprios problemas de organização político-econômica do Estado brasileiro geram entraves às políticas públicas antirracistas (Almeida; Sanchez, 2017).

Além dos obstáculos mencionados, persistem no ambiente escolar o preconceito e suas consequências atitudinais. Especialmente quando se trata do currículo oculto, valores implícitos, linguagem e atitudes insidiosas contribuem para manter presentes comportamentos preconceituosos e discriminatórios, que reproduzem as hierarquias raciais. Como define Silva (2003),

o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações. (Silva, 2003, p. 78).

O tensionamento desse cotidiano escolar só pode surtir efeito se trazer à tona as práticas veladas nesse contexto. Como em todo processo naturalizado, a desnaturalização do racismo é o primeiro passo para a sua superação. Resta reafirmar, a esta altura, que o currículo é vivo. Não se restringe às ementas e matrizes curriculares. E, por ser vivo, é dinâmico. A dinâmica está relacionada ao fato de que o currículo não é capaz de abarcar todas as expressões epistêmicas. Por isso, há uma seleção com base nas epistemes prioritárias. E, dentro destas, dos conteúdos e temas que são considerados prioritários pelo conjunto de agentes que têm o poder de definir o currículo. Portanto, essa priorização depende de quem pensa, elabora e implementa o currículo. Para pensar, elaborar e implementar, é preciso que se tenha poder para isso. É preciso, portanto, questionar quem são os sujeitos que produzem e legitimam o currículo.

Sendo a escola parte constitutiva das relações sociais mais amplas, a distribuição de poder nas estruturas institucionalizadas de comando tende a se reproduzir no desenho das políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, no contexto específico da escola. A resistência a esse processo de reprodução da desigualdade só pode ter êxito se também alcançar as estruturas de poder mais amplas, para além da escola. A relação entre currículo e prática social é, portanto, direta. O currículo reflete e, ao mesmo tempo, influencia a prática social, legitimando visões de mundo socialmente dominantes.

Considerações finais

Do que foi dito até aqui, é preciso considerar, com toda a ênfase, que a educação para as relações étnico-raciais ressignifica a sociologia da educação, por meio da incorporação crítica dos acúmulos produzidos pela pedagogia do movimento social negro, para avançar em direção a uma abordagem que dê conta da relação entre a educação e

a sociedade no Brasil, levando a sério as suas especificidades históricas e sociológicas.

No Brasil, a história da população negra sempre foi contada pela escola a partir da perspectiva da escravidão, o que favorece a manutenção de uma série de estereótipos que mobilizam práticas sociais discriminatórias. Além disso, durante muito tempo se manteve uma postura pedagógica e curricular que não reconhecia a diversidade presente na nossa constituição nacional, o que fortaleceu a crença no mito da igualdade racial que entrava o reconhecimento e o combate da desigualdade racial que é sistêmica e estruturante da sociedade brasileira.

O desafio colocado para as instituições escolares passa pelo compromisso de promover a construção de itinerários formativos que estejam comprometidos com a valorização da diversidade, com o combate à desigualdade e com a superação das práticas discriminatórias. Esse processo deve alcançar as diferentes práticas pedagógicas que incluem: considerar a pauta antirracista nos projetos político-pedagógicos e no processo de formação dos/as professores/as; pensar as epistemologias privilegiadas no processo de ensino-aprendizagem que devem contemplar a história africana, afro-brasileira e indígena; propor material didático-pedagógico que rompa com a disseminação de estereótipos que forjam hierarquias e intensificam e estimulam práticas discriminatórias; redefinir termos e conceitos que muitas vezes constituem uma linguagem escolar que reforça práticas discriminatórias; e educar as relações entre as pessoas no interior das instituições de ensino, tendo por base o princípio do respeito e da não hierarquização das diferenças.

Além de possibilitar a problematização e o questionamento do currículo escolar eurocêntrico, a incorporação de materiais didáticos de autoria negra é fundamental para o avanço das políticas educacionais. A produção intelectual exclusivamente de autoria branca é um dos vetores que reforçam o distanciamento entre o currículo oficial e

a população negra. Além disso, a participação de intelectuais negros e negras nas instâncias institucionalmente relevantes do ponto de vista do poder de decisão é condição necessária para a descolonização das práticas pedagógicas.

A politização e a resignificação da noção de raça que resulta da organização e da luta dos movimentos negros constituem parte fundamental de um processo social pelo qual são produzidos novos conhecimentos e saberes sobre as relações étnico-raciais, sobre o Estado e sobre a educação. Diante da renovação das formas de exploração capitalista, o movimento negro renova as formas e as escalas da luta antirracista. A educação escolar como um espaço privilegiado de formação e socialização dos sujeitos precisa naturalizar em suas práticas didático-pedagógicas um *ethos* antirracista, capaz de produzir não somente o reconhecimento da história, da cultura e das identidades negras, mas também de proporcionar a reeducação dos sujeitos brancos, dentro e fora da escola.

Referências

ALMEIDA, Marco A. B. de; SANCHEZ, Livia P. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Pro-posições*, Campinas, v. 28, n. 1, p. 55-80. jan./abr. 2017.

ALMEIDA, Silvio L. de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antônio S. A. Como trabalhar com raça em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle (org.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Texto para discussão nº 807. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. *Cadernos Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 18 (Suplemento), p. 57-65, 2002.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Estratégias e políticas de combate ao racismo*. São Paulo: EDUSP, 1996.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo e um racismo mascarado*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

PEREIRA, Amílcar A. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 25-45, 2. sem. 2011.

SANTOS, Boaventura de S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SANTOS, Boaventura de S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. [Entrevista cedida a] Luís Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypolito. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 5-23, jul./dez. 2003.

SANTOS, Joel Rufino dos. O Movimento Negro e a crise brasileira. *Política e Administração*, [s.l.], v. 2, p. 287-307, jul./set. 1985.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

2. Da universidade ao mercado de trabalho: possibilidades e desafios abertos pela política de cotas

Wagner Nascimento¹

Cinara Rosenfield²

Na sociedade brasileira, as disparidades socioeconômicas existentes entre as populações branca e negra constituem forte obstáculo para a superação do racismo e a instituição de relações equânimes entre os grupos de cor. Ainda que desde a década de 1960 a pobreza e a desigualdade social tenham diminuído, as barreiras raciais permanecem (Arretche, 2015). A persistência das desigualdades raciais no Brasil indica que o racismo não pode ser pensado apenas interpessoal ou ideologicamente, mas também como um fenômeno estrutural (Bonnilla-Silva, 1997).

A inclusão educacional tem sido apresentada como fundamental para a superação desse contexto de desigualdades, posto que afeta a mobilidade social dos indivíduos e, conseqüentemente, modifica a estrutura social. Sociólogos como Henriques (2001) e Hasenbalg (2005), por exemplo, apontam a importância da educação para explicar a existência da desigualdade racial no interior do mercado de trabalho. De acordo com Ribeiro e Schlegel (2015), a educação

1 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: wagner.lemes39@gmail.com

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutora em Sociologia do Trabalho pela Université Paris IX. E-mail: rosenfield@uol.com.br

representa o valor isolado que mais determina as oportunidades no mercado de trabalho, tendo papel decisivo na estratificação entre as pessoas. Indivíduos privilegiados por sua origem têm maiores chances de estudar por mais tempo, em instituições de melhor qualidade e em companhia de pessoas igualmente privilegiadas, fatores que podem influenciar o sucesso no mundo do trabalho (Ribeiro; Schlegel, 2015).

Quando o vínculo entre educação e trabalho é analisado por uma perspectiva racial, evidenciam-se os obstáculos enfrentados pela população negra para acessar melhores posições sociais. Em pesquisa sobre a relação entre educação e distribuição de renda, Menezes Filho e Kirschbaum (2015) constataram que brancos e amarelos têm renda mais elevada do que pretos e pardos, sendo essa diferença mais acentuada quando são analisados os estratos educacionais mais elevados. Para os autores, essa situação indicaria a existência de discriminação racial no mercado de trabalho, bem como a educação de pior qualidade recebida por pretos e pardos, os quais, em sua maioria, estudaram em escolas públicas.

Diante das históricas desigualdades que estruturam a sociedade brasileira e separam os grupos de cor em uma forte hierarquia racial, coube à população negra agir politicamente em prol de seus interesses. O combate antirracista ensejou uma série de lutas por parte do Movimento Negro – em aliança com setores da sociedade civil sensíveis à causa – com o objetivo de pressionar o Estado a instituir ações afirmativas que trouxessem benefícios à comunidade negra, sobretudo na esfera educacional. Medidas de ação afirmativa objetivam realizar mudanças de cunho estrutural na sociedade ao promover a equidade e a integração social de grupos discriminados, reduzindo as desigualdades que os atingem. Essas políticas possuem caráter ativo ao fomentar a igualdade de oportunidades e a defesa de indivíduos potencialmente discriminados (Piovesan, 2005).

A temática sobre a implementação de ações afirmativas entrou para a agenda pública brasileira no ano de 2001, em decorrência do

processo preparatório para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul. A partir desse evento, o Brasil, assim como vários países latino-americanos, cedeu à pressão da opinião pública mundial, comprometendo-se a implantar ações afirmativas que revertissem o quadro de desigualdades raciais e de barreiras à educação³ da juventude negra (Guimarães, 2012a).

Com o reconhecimento do racismo pelo governo,⁴ a adoção de medidas antirracistas deixou de ser pauta de discussão apenas dos ativistas do movimento negro, os quais denunciavam a histórica desigualdade de oportunidades entre brancos e negros, e foi incorporada, também, pelo Estado brasileiro, trazendo o tema para o centro da agenda política (Heringer, 2002). Esse movimento possibilitou, nos anos seguintes, a adoção gradual de medidas afirmativas nas universidades públicas brasileiras, tanto estaduais, quanto federais. Em um primeiro momento, essas medidas foram implementadas de forma descentralizada, possibilitando uma grande variedade de experiências, tais como a adoção de processos seletivos especiais, bônus e reserva de vagas (Oliven, 2007). Além disso, essas políticas abarcavam diferentes grupos de beneficiários, dentre eles, os negros.

No ano de 2012, foi aprovado em âmbito federal o decreto que regulamenta a Lei nº 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas. O decreto prevê que todas as universidades públicas federais e os institutos técnicos federais reservem, no mínimo, 50% de suas

3 Cabe ressaltar que as políticas afirmativas não se restringem ao âmbito da educação. Heringer (2002) observa que elas podem atuar em diversas áreas, perpassando desde o mercado de trabalho (setor público, privado e terceiro setor) até compras e contratos governamentais.

4 Fernando Henrique Cardoso foi o primeiro presidente brasileiro a reconhecer abertamente a existência da discriminação racial no Brasil. No entanto, foi o governo Lula a dar prioridade ao problema da desigualdade racial a partir da criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) (Osório, 2008).

vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, com distribuição proporcional das vagas entre pretos, pardos e indígenas, somando-se a isso o critério da renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. A implementação da Lei de Cotas produziu transformações significativas no ensino superior público brasileiro. Em 2003, pretos representavam 5,9% e pardos 28,3% dos alunos nas universidades federais; em 2014, esses números aumentaram respectivamente para 9,8% e 37,8% (Eurístenes; Feres Júnior; Campos, 2016).

É importante destacar que o texto da Lei 12.711/12 prevê a revisão da política de cotas após dez anos de sua implementação, ou seja, neste ano de 2022. Diante da persistência do racismo nas mais distintas esferas da sociedade brasileira e dos riscos de retrocesso no que tange a políticas que promovam a igualdade racial, o tema da redução das desigualdades sociorraciais continua pertinente e atual. Nesse sentido, torna-se fundamental acompanhar os efeitos da política de cotas na composição do sistema universitário, bem como sobre a vida de seus beneficiários. Visando dar substrato aos estudos que investigam as políticas de ação afirmativa no ensino superior e seus efeitos, o presente texto – fruto de pesquisa de dissertação de mestrado – analisou a trajetória acadêmica e inserção profissional de diplomados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS),⁵ autodeclarados negros e ingressantes pelo sistema de cotas.

5 A política de cotas foi implementada na UFRGS em 2008, causando mudanças na universidade já em seu primeiro ano. Houve significativo aumento de egressos de escola pública entre os classificados de todos os cursos de graduação, passando de 31,53% do total, em 2007 (último ano de ingresso sem as cotas), para 49,87%, em 2008. Em relação aos estudantes autodeclarados negros, o percentual de ingresso foi proporcionalmente mais expressivo, passando de 3,27%, no ano de 2007, para 11,03% em 2008 (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013). Para uma discussão aprofundada sobre a implementação da política de cotas na UFRGS, ver López (2009).

O estudo teve por objetivo compreender como o racismo incide sobre o processo de ingresso e permanência na universidade e, após a formação, na inserção profissional de negras e negros beneficiados pela política de cotas. De acordo com os dados coligidos, pudemos constatar que para nossos entrevistados a universidade não representou apenas um espaço de construção de uma identidade profissional (Dubar, 2012), mas também de fortalecimento de sua identidade racial, culminando em um engajamento na luta antirracista por meio de sua atuação profissional.

A abordagem de pesquisa utilizada foi qualitativa, consistindo na realização de quinze entrevistas semiestruturadas com diplomados da UFRGS de distintas áreas⁶ no ano de 2017. A opção pela modalidade de entrevista semiestruturada reside no fato de nossa investigação compreender um momento específico, a transição do ensino superior para o mercado de trabalho. Além disso, essa abordagem metodológica proporciona um espaço de liberdade para o entrevistador, permitindo que ele vá além das respostas e estabeleça um diálogo com o entrevistado (May, 2004). Todas as entrevistas foram gravadas – com o consentimento dos interlocutores – e, posteriormente, transcritas integralmente, sendo codificadas no *software* NVivo 11. Para a análise do material, nos valem da análise de conteúdo, método que possibilita “reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos [...]” (Bauer; Gaskell, 2002, p. 192). Para manter o anonimato de nossos entrevistados, todos os nomes utilizados são fictícios.

A estrutura do presente capítulo é composta por cinco partes, compreendendo os seguintes tópicos: (1) a importância do incentivo familiar para que os entrevistados permanecessem estudando e ingres-

6 Os cursos dos entrevistados abrangem as seguintes áreas: geografia (2), biologia (3), história (2), ciências sociais (2), direito (1), letras (1), teatro (1), jornalismo (1) e enfermagem (2).

assem no ambiente acadêmico, (2) a trajetória acadêmica e desafios referentes a questões de raça e classe, (3) as estratégias mobilizadas pelos entrevistados para se adaptar e permanecer na universidade, (4) as perspectivas profissionais possibilitadas pela realização de estágios e atividades de pesquisa e (5) a inserção profissional dos entrevistados após a diplomação e a maneira como eles lidaram com o racismo no mercado de trabalho.

Família e trajetória educacional: educação como projeto individual e coletivo

Com base nas entrevistas, pudemos constatar que todos os entrevistados tiveram o incentivo dos familiares para que continuassem os estudos após a conclusão do ensino médio; a expectativa gerada pelo grupo familiar era para que entrassem no ensino superior ou, ao menos, iniciassem um curso técnico profissionalizante. A continuidade dos estudos não se constituía, pois, de um projeto unicamente pessoal, de nível individual, mas também coletivo, posto que compartilhado pela família.

Por projeto compreendemos “a conduta organizada para atingir finalidades específicas” (Velho, 2003, p. 40). A consecução de determinado projeto – e a possibilidade de um indivíduo ou grupo sonhá-lo e planejá-lo – não ocorre no vácuo, tampouco é produto puramente subjetivo, sendo elaborado dentro de um campo de possibilidades, circunscrito social e historicamente. Portanto, a viabilidade de um projeto se concretizar depende do jogo e da interação com outros projetos, individuais e coletivos, e da dinâmica do campo de possibilidades (Velho, 2003, 2013).

A análise das narrativas nos permitiu verificar o processo de construção de um projeto com o objetivo de ingressar na universidade e o apoio familiar para a sua consecução. Mesmo entre aqueles pais detentores de capital escolar muito baixo – cujo grau de escolarida-

de máximo é o ensino fundamental – houve incentivo para que seus filhos estudassem, acreditando na educação como instrumento de ascensão social. Todos os entrevistados destacaram os esforços dos pais para propiciar a eles, por meio do trabalho, as condições necessárias para que continuassem estudando.

Desde pequeno o meu pai prezou muito pela educação. Eu venho de uma família inter-racial, minha mãe ela é branca, meu pai era negro e com pouca instrução, porém o meu pai lia muito. Ele era um homem muito culto, mesmo sem ter instrução acadêmica. E ele fez com que eu e o meu irmão somente estudássemos. (André, 35 anos. Formado. Pai: ensino fundamental incompleto, agente administrativo, falecido. Mãe: ensino fundamental incompleto, dona de casa).

De maneira geral, nossos dados respaldam os achados de outras pesquisas, tais como as de Bello (2011) e Neves (2013), sobre a importância da família na trajetória escolar de beneficiários da política de cotas. São os familiares que dão o suporte necessário para que seus filhos possam ingressar na universidade e nela se manter. O suporte familiar, no entanto, tem limites, os quais não são apenas econômicos, mas também culturais, na medida em que os familiares – por conta da baixa escolaridade – possuíam pouco entendimento de como funciona o sistema universitário.

Além do apoio familiar, a análise do contexto escolar pelo qual passaram nossos interlocutores mostra-se necessária para melhor compreendermos as condições de chegada deles ao ensino superior. Todos os nossos entrevistados foram estudantes de escolas públicas, um dos requisitos necessários para se candidatar ao concurso vestibular pela política de cotas. Há diferenças, no entanto, entre essas escolas, posto que algumas têm uma forte orientação para o ensino superior. Como exemplo, temos o caso de Jairo (Jornalismo), ex-estudante do Colégio Militar de Porto Alegre, e Bianca (Direito), a qual estudou em um instituto federal; ambos tiveram uma escolarização fortemente voltada para o ingresso na universidade. Nesse sentido, o alinhamento

entre as expectativas familiares e as condições propiciadas e instigadas pelo ambiente escolar convergiram sem dificuldades.

Contudo, nem sempre o ambiente escolar propicia as condições necessárias para que os estudantes aspirem a continuar os estudos. Ouvimos relatos sobre contextos escolares precários, inseridos em comunidades populares marcadas pela pobreza e violência. Diante de tal cenário, a escola deixa de ser fonte de motivação e consecução do projeto que é o ingresso em uma universidade, propiciando não a abertura do campo de possibilidade dos alunos, mas seu fechamento. Logo, para muitos de nossos entrevistados, a persistência em continuar estudando, apesar dos percalços, e o ingresso na universidade representou um desvio de rota, pois o que era esperado deles em termos de educação era, no máximo, o término do ensino médio e não a continuidade dos estudos com o acesso ao ensino superior.

Com o exposto até aqui, pode-se constatar que apesar de o projeto de cursar o ensino superior existir, sua concretização depende de contextos sociais mais amplos, ou seja, de condições objetivas que possam dar suporte às esperanças subjetivas dos sujeitos. Tendo isso em vista, a política de cotas aparece como um subsídio importante para as camadas da população atingidas por desigualdades sociais e raciais, as quais sem o amparo dessa política afirmativa talvez não tivessem as condições necessárias para ingressar no ensino superior.

Inserção acadêmica e vivências na universidade

Os caminhos percorridos para acessar a universidade demandam grande esforço e investimento, estando em jogo a relação sempre complexa das condutas individuais com as instituições sociais, tais como a família e a escola. Levando-se em conta a origem social de nossos entrevistados, oriundos de camadas populares, muitos dos quais foram os primeiros de suas famílias a obter um diploma acadêmico, a aprovação para ingressar em uma universidade pública representa uma expressiva conquista.

O ingresso na universidade marca o término de um ciclo e o início de outro, demandando um processo de familiarização e compreensão do significado de “se estar no ensino superior”. Sobre as percepções iniciais em relação à universidade, Conceição expõe:

A primeira impressão foi que era um mundo completamente novo, totalmente diferente do que eu estava acostumada. Tanto a nível de pessoas, movimentação, que se tinha aqui, né? Estrutura, enfim, tudo. Tudo foi muito novidade, até eu lembro que na minha matrícula a minha mãe pegou, a gente veio de ônibus, enfim, e a gente fez um *tour* em todos os *campi* da UFRGS pra eu conhecer. Eu não conhecia nada, até nem vinha com frequência pro centro de Porto Alegre, porque é longe, né? A passagem é bem cara até hoje. Então eu sempre fiquei muito pelo centro de Cachoeirinha mesmo. Então até a gente fez um *tour* pelo centro de Porto Alegre também, pra eu saber onde eu pegava ônibus, né? Então tudo foi uma novidade. Mas foi bom assim, eu gostei. Adorava, me sentia bem maravilhada, até começarem as aulas, que aí a gente tem os primeiros embates. (Conceição, 25. Formada em Biologia).

Para os entrevistados, a entrada na universidade foi marcada pela ampliação de fronteiras, tanto físicas quanto simbólicas. O entendimento de que a UFRGS simbolizava um novo mundo ganhou corpo quando iniciaram as aulas e a interação com os colegas. As distâncias sociais que dividem os estudantes universitários foram percebidas precocemente por nossos interlocutores. Estes manifestaram a percepção de ter um estilo de vida destoante daqueles estudantes que não acessaram o ensino superior por intermédio da política de cotas.

Ao ingressarem na universidade, os estudantes cotistas passam a se defrontar com estilos de vida diferentes dos de seu contexto de origem, situação que os fazem refletir sobre sua própria condição social. Além disso, enfrentam uma série de dificuldades para permanecer na universidade, tais como os custos com material escolar, alimentação e deslocamento. Diante dessas dificuldades financeiras, nossos interlocutores contaram com os benefícios fornecidos pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae) da UFRGS, tais como auxílio transporte

e auxílio material escolar. Esses recursos mostraram-se fundamentais para a permanência dos estudantes na universidade, tendo sido amplamente utilizados por eles. No entanto, alguns deles só tiveram acesso a esses serviços tardiamente, pois os desconheciam. À vista disso, o capital social – na forma de rede de contatos – construído pelos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica mostrou-se importante.

O estranhamento em relação à universidade ocorreu por diversos motivos: a quantidade de disciplinas, maior carga de leitura, distribuição das aulas entre diferentes *campi* etc., cabendo aos estudantes habituarem-se a esse modo de funcionamento tão diferente do que estavam acostumados. Camila, por exemplo, tinha a expectativa de que as exigências acadêmicas seriam semelhantes às cobradas durante seu período escolar.

O meu primeiro semestre foi uma coisa muito louca, eu não sabia como era a universidade. Quando eu entrei eu imaginei que ia ser uma coisa tipo a escola, que fosse parecido com o meu ensino médio. (Camila, 27. Formada em Ciências Sociais).

Os estudantes, portanto, precisaram adequar-se às novas demandas apresentadas pela universidade e adquirir uma série de disposições com o objetivo de obter sucesso em sua trajetória acadêmica. O processo de adaptação foi longo, curvo para alguns e ensejou dúvidas várias. Gustavo, ao ser questionado sobre sua transição do ensino básico para o superior, relata:

Foi desesperadora, muito difícil. Foi desesperadora porque... por causa que era muito diferente, né? Era muito diferente, assim, o estilo de aula, a carga de leitura. Pra eu desenvolver a disciplina que a universidade exige foi muito difícil. Porque é muito diferente do que o colégio te prepara. (Gustavo, 27. Formado em Ciências Sociais).

A política de cotas insere no ambiente universitário atores até então alijados desse meio social e, conseqüentemente, com pouca ou nenhuma familiaridade com o ensino superior. O baixo capital econômico e, sobretudo, o reduzido capital cultural, manifesto no

pouco domínio dos códigos universitários torna o contraste entre os estudantes beneficiados pelas cotas e aqueles oriundos de camadas privilegiadas evidente. A fala de Clarissa, graduada em Biologia e primeira de sua família a acessar o ensino superior, aponta de forma clara para essa distância:

Eu tenho uma colega, que a gente sempre foi muito próxima, e ela tinha uma tia, um primo, a cunhada, a vó, todos biólogos. Então pra ela era muito normal. Tá, ela tinha o peso de ser mais uma bióloga e, tipo, conseguir vencer, e eu tinha só aquela coisa de: “Eu vou ser a primeira da minha família a me formar e a minha mãe nem sabe o que é biologia.” Então ela tinha toda uma conversa, uma questão de buscar profissão, buscar pesquisa; que a família dela tinha toda uma base pra dar pra ela e eu não tinha nada. Foi na metade do curso que eu disse assim: “Meu Deus, eu tô fazendo um curso que se eu não conseguir ser professora eu não vou ter emprego”. Porque concurso é muito difícil e trabalhar na iniciativa privada, como biólogo, na área de pesquisa, é muito mais difícil ainda. E eu pensei: “O que eu tô fazendo nesse curso?”. Ela já sabia, entendeu? Eu não. (Clarissa, 30. Formada em Biologia).

As dificuldades apontadas acima, tanto econômicas quanto culturais, foram comuns à maioria dos entrevistados. No entanto, não foram os únicos desafios enfrentados por eles. Nas narrativas que obtivemos, a pertença racial apareceu como fonte de discriminação no ambiente acadêmico. Para alguns, sua condição como estudante cotista estava explícita única e exclusivamente pela cor de sua pele:

Eu lembro que em 2012, que eu reprovei pela segunda vez na mesma disciplina, o professor disse: “Eu não sou a favor de cotas por isso”. Entendeu? Sem ao menos saber se eu era cotista ou não, porque eu tinha colegas que não eram cotistas, eram filhos de médicos e estavam rodando pela quarta vez na mesma disciplina. Só que para aqueles o professor dizia: “Esse daí não quer estudar. Esse aí só quer fumar maconha, bicho grilo”. “Essa é cotista, essa tem dificuldade”. (Clarissa, 30. Formada em Biologia).

No que se refere à sua condição como estudante cotista e negra, Bianca retrata seu período na universidade como conflituoso. Ao ser questionada sobre como se sentia a respeito, obtivemos a seguinte resposta:

É uma luta infinita. A sensação que eu tenho é que, tipo, a gente não consegue descansar. Porque tu está sempre tendo que provar... o vestibular nunca acaba pra nós. Pras pessoas que passam no vestibular isso é como se fosse um grande feito, o encerramento de um ciclo, um grande começo e uma celebração. E pra nós é um: “Lá vamos nós outra vez”. Sabe? Porque isso não foi suficiente. Isso não foi suficiente porque afinal de contas você entrou por esse lugar. Mas eu acho que isso vale mais para os estudantes negros do que para os brancos e pobres, e isso vale para os estudantes negros, na minha percepção, que não foram cotistas também. (Bianca, 26, negra. Formada em Direito).

Tanto a fala de Clarissa quanto a de Bianca demonstram que aquilo que está em jogo no que tange à vivência universitária é a raça: o estudante negro, seja cotista ou não, será tipificado enquanto tal, logo, alguém considerado menos apto ou até mesmo incapaz de estar na posição que ocupa. Nesse sentido, o estudante negro tem sua posição desacreditada, nos termos de Goffman (1988), alguém cujo valor está sob constante suspeita. A trajetória acadêmica dos estudantes cotistas negros, portanto, é marcada por inúmeros questionamentos, os quais decorrem tanto de constrangimentos de classe quanto de constrangimentos raciais.

É necessário salientar que nossos interlocutores relataram situações de discriminação em vários momentos de suas trajetórias de vida. A vivência do racismo ocorreu precocemente, desde o ambiente escolar e, em alguns casos, no próprio seio familiar.⁷ Especificamente no que diz respeito à universidade, ao questionarmos Priscila sobre situações de discriminação, obtivemos o relato a seguir:

7 Citamos como exemplo a situação de André e Bianca, ambos oriundos de famílias inter-raciais e que relataram ter vivenciado situações discriminatórias por parte de familiares. Para uma discussão sobre o tema, ver Schucman, Mandelbaum e Fachim (2017).

Coisas relacionadas com o meu cabelo, porque na época eu tinha muito complexo com o meu cabelo. E racismos diários que eu comecei a identificar, não vindo deles [dos colegas], mas situações que eu me sentia... tipo, um simples “oi, tudo bem?” que pra mim era um “oi, tudo bem?” menos feliz, sabe? Eu comecei a ver que: “Bah, talvez isso seja uma coisa que a pessoa... tem um pouco de preconceito com a minha figura, não sei”. Isso foi uma coisa que me levou a me aproximar da C., porque eu comecei a ver: “onde estão essas pessoas que fazem parte desse mesmo grupo que eu?”. Eu acabei me aproximando mais dos meus colegas que também vivenciavam isso. (Priscila, 24. Formada em Biologia).

Ainda que o racismo incida sobre o corpo negro, seus efeitos são sentidos subjetivamente. Como sublinhado por Gomes (2003), o corpo e o cabelo crespo representam fortes ícones identitários, constituindo suporte para a identidade negra. Defrontar-se com a discriminação ao longo do ciclo de vida causa efeitos cruéis, como a baixa autoestima e o sentimento de estar constantemente deslocado. Logo, é importante salientar a dimensão psicológica do racismo (Fanon, 2008; Silva, 2017) e a maneira como ele afeta a trajetória desses sujeitos. Luana, por exemplo, qualifica sua experiência como traumática e perpassada por uma sensação de não pertencimento à universidade.

Porque assim ó: eu nunca me senti pertencente àquele lugar. Hoje em dia já tem alguns anos que eu me formei e eu vejo que eu não fazia parte daquilo. Eu não me via naquele lugar, [com] aquelas pessoas. Eu fiz amizades, que são meus amigos até hoje, amigos íntimos de frequentar a casa, de conhecer a família, de passar natal e ano novo junto. Eu fiz amizades de verdade. Mas são essas cinco pessoas. O resto... sabe? Porque era um ambiente que eu não me via representada naquilo, sabe? Eu não me via fazendo parte, eu não conseguia me expressar, eu não conseguia me encaixar. Eu não conseguia nada, nada. (Luana, 29, negra. Formada em Geografia).

Uma vez que os estudantes negros passam a adentrar um espaço majoritariamente branco – a universidade –, a sensação de estranhamento torna-se ainda maior. É pelo jogo de contrastes entre a vida

desses estudantes e os ambientes por eles frequentados, com os códigos e estilos de vida apresentados pela universidade, que a percepção da desigualdade se manifesta. Conforme Bianca:

Tu só percebe o contraste de como é a tua vida, a tua qualidade de vida, o teu acesso às coisas, a forma como as pessoas te tratam, a forma como você se coloca... inclusive, antes de entrar na universidade o teu convívio é outro, né? Eu fui de escola pública, na época da escola eu dançava pela CUFA [Central Única das Favelas], o meu convívio era majoritariamente com negros e pobres, quase a totalidade. E a universidade te joga na cara a desigualdade social, racial do Brasil. (Bianca, 26. Formada em Direito).

A combinação desses elementos, desde a origem social até a per-tença racial, fez com que a experiência tenha sido conflituosa e sua adaptação à academia, lenta. Nesse sentido, a classe social dos estudantes, a raça e o racismo existente na sociedade brasileira – e, conseqüentemente, na universidade – acabam por influenciar suas experiências no interior do ambiente acadêmico. Porém, malgrado as situações de discriminação e a percepção de deslocamento de nossos interlocutores, é inegável que suas trajetórias acadêmicas são exitosas: todos concluíram a graduação e, inclusive, alguns retornaram à universidade para realizar a pós-graduação ou obter uma segunda formação.

Adaptação e resistência

Em que pese termos centralizado nossa atenção aos constrangimentos sociais enfrentados, apontando para a confluência entre a desigualdade social e o racismo que incide sobre suas trajetórias, não podemos ignorar a reação desses indivíduos, bem como suas estratégias de resistência. Assim sendo, temos de abordar a agência dos atores frente às desigualdades que os cercam.

Primeiramente, faz-se necessário salientar o êxito desses estudantes em adequar-se às exigências da universidade. Esse processo de adaptação é permeado pela sensação de incapacidade, decorrente

da dificuldade em acompanhar certos conteúdos e, no limite, pela reprovação em determinadas disciplinas. Nossos interlocutores relatam ter interpretado esses reverses iniciais como um problema individual, alheio aos contextos sociais mais amplos em que estavam inseridos. Conceição, por exemplo, relata que apesar da consciência de possuir um déficit educacional em comparação aos seus colegas não cotistas, interpretava suas dificuldades acadêmicas como “burrice”.

Eu não tinha nenhuma noção de sistema, então quando eu entrei, por mais que eu soubesse que eu era cotista, e que as minhas condições de estudo foram precárias perto das deles, eu me sentia burra. Eu me sentia totalmente burra, incapaz, “esse local não é pra mim”. Nunca pensei em abandonar. Não sei por que, mas nunca pensei em abandonar. Mas assim, foi sempre muito sofrido isso. E eu via a grande maioria indo super bem e eu e mais a minha galerinha ficar pra trás. E até no sentido de “ah, como é eu e a minha galerinha talvez seja a gente, tem um problema com a gente em específico”. Então eu não tinha essa noção de sistema, eu sempre me tratava como burra. Até mais pro final do curso que as concepções foram mudando, que eu fui entendendo como é que as coisas funcionavam de uma forma mais geral e aí eu fui parando de me culpar. Mas até um pouco mais da metade, assim, eu fui me sentindo sempre incapaz. Até hoje, no fundo, eu ainda tenho esses sentimentos. Mas aí eu paro e começo a refletir um pouco, né? Mas esse sentimento de me sentir incapaz, de não estar no lugar certo, de esse lugar não ser para você, me acompanhou durante muito tempo porque eu não atingi conceitos necessários pra passar em determinada disciplina. (Conceição, 25. Formada em Biologia).

A adequação às exigências universitárias, construção de disciplina e de outras disposições requeridas para a obtenção do sucesso acadêmico, constitui um processo longo e acompanhado de sofrimento, como exposto na fala de Conceição. No entanto, com o passar do tempo, há uma habituação à rotina universitária e o desempenho começa a aumentar. Gustavo, formado em Ciências Sociais, iniciou o curso matriculando-se em poucas disciplinas até conseguir adequar-se à carga de estudos requerida, avaliando sua trajetória na universidade como “ascendente”:

Apesar de ter tido dificuldades e tudo o mais, a minha vida acadêmica na graduação ela sempre foi ascendente. Tanto nos conceitos como no número de disciplinas [...] Se tu pega os meus conceitos do primeiro semestre, eu tenho “C”, tenho “B”, entendeu? E conforme eu fui avançando, eu fui melhorando, entendeu? Porque eu fui conseguindo absorver um pouco dessa disciplina, desse estilo de ter aula, desse estilo de professor. Comecei a buscar mais e fui também me encontrando no curso. Fui buscando as coisas que eu gostava mais, as coisas que mais me estimulavam, né? (Gustavo, 27. Formado em Ciências Sociais).

A permanência desses estudantes, porém, depende de outros fatores além do engajamento com as atividades de ensino e do progresso acadêmico dele resultante. Há igualmente uma procura por vivenciar a universidade de outras formas, circular por ela e aproveitar os recursos que ela pode oferecer. Ainda acompanhando os caminhos trilhados por Gustavo, vemos que uma das fontes de motivação para sua permanência foi a atuação política. Após o ingresso na universidade, nosso interlocutor filiou-se a um partido político e passou a militar no interior da universidade. Em suas palavras:

[A militância] contribuía para eu continuar estudando porque ela dava um maior sentido pra mim dentro da universidade, entendeu? Então eu comecei a entender melhor o que eu significava como cotista, como gay, como aluno negro, como aluno militante inclusive... tudo isso deu mais significado para a minha trajetória dentro da universidade. Foi daí que eu comecei a me ver realmente, entendeu? Como uma pessoa que sofre opressão e que como tá aqui dentro da universidade, como tá aqui militando, tem a tarefa de carregar um discurso, de fazer alguma coisa [...] eu não via a minha trajetória de negro, de gay, de uma pessoa que sofre preconceitos. Eu passava por cima de tudo isso. Quando eu comecei a militar, eu comecei a ter uma visão mais crítica em relação a isso. Em relação ao que eu simbolizava como um corpo, digamos assim [...] daí eu entrei pra dentro da academia, comecei a circular entre os professores... depois me formei... entrei pra pós... (Gustavo, 27. Formado em Ciências Sociais).

A atuação política serviu tanto para que Gustavo permanecesse e desse sentido a sua experiência na universidade, quanto para que compreendesse sua trajetória de maneira mais ampla; trajetória afetada por sua posição de classe e pertença racial, assim como pela orientação sexual.

Com o ingresso na universidade e contato com outras pessoas negras – cotistas ou não, militantes ou não –, nossos interlocutores passaram a analisar as suas experiências, bem como os obstáculos enfrentados na universidade, de maneira mais abrangente. Essa compreensão não se restringe à esfera acadêmica, pois espraia-se para outros âmbitos da vida dos alunos cotistas entrevistados. Para além de aspectos individuais e de classe social, os marcadores raciais e de gênero também constituem dimensões que se interseccionam e conformam essas trajetórias tão diversas. Gustavo relata que, por meio do diálogo com estudantes cotistas que “já tinham consciência do que é ser negro”, passou a reexaminar a sua própria experiência.

Quando eu comecei a conhecer a história de outros alunos negros cotistas que eu fui ver que tinha várias pessoas da minha idade que traziam a história da sua família, da negritude da sua família, entendeu? Que já tinham essa consciência do que significa ser negro. E que eu vi que eu não tinha. Só que é óbvio, isso não é porque os meus pais são ruins, não. Isso é uma questão de trajetória de família, enfim. Tem a ver também com esse mito de democracia racial que eu comentei contigo, né? E assim, aos poucos, eu fui revisitando a minha experiência, revisitando a minha trajetória, revendo tudo o que eu tinha passado. E cheguei nessa avaliação um pouco mais crítica, né? Mas também não é assim, eu não conseguiria voltar aqui em situações da minha vida e tal e dizer que “ah, eu sofri preconceito daquele lado”. Mas a gente sabe. Porque a gente começa a revivê-las hoje e ver que na verdade o motivo tinha a ver com racismo e tal. (Gustavo, 27. Formado em Ciências Sociais).

A união com outros estudantes cotistas e negros foi uma das estratégias encontradas para persistirem na universidade. Como expresso

por Conceição, ela sentia a “necessidade de estar entre os iguais”, ou seja, com pessoas que também estavam passando pelos mesmos problemas, tanto referentes à classe quanto à raça. Também é necessário apontar para a contestação, através da temática racial, que esses estudantes, juntos, fazem à academia. Catarina, formada em Teatro, relata sua identificação com os colegas negros e seus questionamentos sobre a ausência da temática racial na sua área.

[Eu] fui me identificando muito com as pessoas negras do curso, e desde sempre a gente falava muito assim “ai, que estranho, por que não tem nenhuma história de uma família negra pra gente contar?” ou “por que que eu não posso fazer a mãe de uma pessoa branca? Sendo que é teatro, é pra imaginar, sabe? Sempre meio que com esses questionamentos, não ter nenhum professor de referência, né? A professora, acho que a S., que é a única negra que tem, né? No departamento, ela entrou em 2011 ou 2012. Então foi pelo menos um ano ali de questionamentos, mas também tentando... os meus primeiros anos foram mais assim de... eu não queria sair dali, não queria voltar pra casa, queria ficar lá o dia todo. Eu queria curtir, queria entender, queria ensaiar, queria apresentar tudo. (Catarina, 30. Formada em Teatro).

A narrativa dos entrevistados mostra que a permanência na universidade depende do engajamento do estudante em outras atividades que não se restrinjam ao ensino e que mostrem o potencial do ambiente acadêmico. Nesse sentido, a extensão universitária também possui um papel relevante. Para Manuela, formada em História, o ingresso no programa de extensão universitária Conexões de Saberes⁸ foi fundamental: “eu vivi mais a universidade dentro da extensão do que na graduação”. Ao longo de seu primeiro ano de graduação na UFRGS, Manuela conciliava estudos e trabalho. Porém, ao ver as outras atividades que poderia realizar na universidade, decidiu pedir demissão e buscar uma bolsa com o intuito de dedicar-se à academia.

8 Instituído pelo Ministério da Educação (MEC), o programa Conexões de Saberes tem por objetivo estimular a articulação entre a universidade e as comunidades populares em seu entorno.

E depois, assim, que eu comecei a ver que as pessoas faziam várias coisas na universidade e eu “olha, tem outras coisas pra se fazer”. E aí eu pedi demissão no trabalho, aí eu tava cumprindo aviso ainda e aí eu vi que chegou um e-mail do Conexões, eu sempre lembro desse dia, pra mim foi tão marcante, que era divulgando a bolsa. Era todo colorido e dizia: “voltado para alunos de comunidades populares”. E eu “hum, é aqui que eu vou”. E aí eu pedi demissão, fiz todo o negócio [...] foi no Conexões que eu comecei a me integrar realmente na universidade [...] porque aí eu parei e vi que eu não vivia a universidade, que eu só chegava... e eu via que os meus colegas faziam várias coisas, iam a evento, iam não sei onde e “ah, eu quero isso também, quero participar também, né?” E a única possibilidade que eu tinha era essa, não tinha condições de fazer isso trabalhando o dia inteiro. Então por isso que eu fui pra bolsa. E aí o que me chamou a atenção na bolsa é que era voltada para alunos de periferia e tal, e era pra alunos cotistas. Então foi o que me chamou a atenção nessa bolsa. Eu até tinha visto outras que eram bolsas administrativas, né? Mas aí eu “ah, fazer o que eu já tô fazendo?”. E aí, como essa era voltada pra formação na rede pública e tal, eu escolhi, entre as administrativas, essa da extensão. (Manuela, 28. Formada em História).

Esse tipo de experiência aponta para as diferentes formas de se viver a universidade. Por meio dessas possibilidades, os estudantes, sobretudo os de estrato social mais baixo, passam a dar sentido a sua trajetória acadêmica, mostrando um processo tanto de adaptação e resistência à estrutura quanto de contestação e transformação. Fabíola, por exemplo, vê a presença da população negra em geral e das mulheres negras em particular como uma “marcação de território”:

Eu acho que na universidade é uma marcação de território bem forte ter a presença da mulher negra em sala de aula. Eu lembro que... eu acho que eu nunca tive mais do que duas colegas negras na mesma sala de aula. Acho que eu nunca tive mais que uma, parando pra pensar. Então eu acho que é bem a questão de mostrar que a gente está ali, tá marcando, e tem uma outra visão, uma outra experiência. (Fabíola, 27. Formada em Letras).

Por intermédio da extensão, a atuação dos estudantes cotistas negros reverbera para além da universidade. Fabíola, que também foi bolsista do programa Conexões de Saberes, relata sua experiência ao visitar comunidades populares pelo programa:

O que eu acho mais legal é que quando eu fazia a bolsa de... porque eu sempre fui extensionista, então a gente ia pra dentro de comunidades ou ia pra dentro de escolas. Então assim, eles preparavam os alunos: “você vão receber os alunos da UFRGS, que vão fazer um trabalho bem legal...”. E aí gente entrava e: “Ué, como assim? É da UFRGS? É tu?”. Ou de chegar na escola: “Oi, eu sou estudante e quero fazer uma observação e tal.” “É da Ulbra?” “Não, da UFRGS”. “Oh... da UFRGS!” Então as pessoas nunca imaginam que tu, uma baita duma “negona”, é da UFRGS. Porque o sonho de toda pessoa é ser da UFRGS. Então acho que é uma presença forte. (Fabíola, 27. Formada em Letras).

Os relatos apontam para a elaboração de estratégias de adaptação ao ambiente universitário, as quais incluem a militância política, atividades de extensão e a união com outros estudantes negros. Dessa aproximação e dos questionamentos dela decorrentes, inicia-se um processo de resistência e de construção de uma identidade racial positiva. Além disso, ao persistirem na universidade, essas pessoas mostram para outros jovens pertencentes a camadas populares que a universidade também é acessível a eles, tal como exposto nas falas de Fabíola e Manuela. Logo, a política de cotas não teve efeito apenas na trajetória individual dos cotistas, posto que reverbera na trajetória social de grupos até então alijados do ensino superior.

Estágios e perspectivas profissionais: construção das trajetórias profissionais

A realização de atividades extracurriculares ao longo da graduação – estágios, iniciação científica e bolsas administrativas – cumpre importante papel na trajetória daqueles que ingressam na universidade.

De maneira mais básica, ela é uma fonte de subsistência, permitindo aos estudantes de baixa renda arcar com custos essenciais – tais como alimentação, transporte e material escolar. Para além disso, essas atividades enriquecem a trajetória acadêmica, servindo para que os estudantes tenham uma maior noção sobre a área em que estão inseridos e de suas possibilidades no mercado de trabalho.

No entanto, não são todos que conseguem aproveitar tudo o que a universidade pode oferecer. Como exemplo, podemos mencionar a atividade de pesquisa, a qual nem todos os nossos interlocutores puderam se dedicar. Laura, pelo fato de conciliar estudos e trabalho, realizou apenas o estágio probatório de sua área, não podendo participar de atividades extracurriculares.

E não por falta de interesse, por falta de tempo disponível mesmo. Tanto que eu tenho colegas que seguiram, fizeram pesquisa, mestrado, estão fazendo doutorado. E que realmente são pessoas que não tinham o perfil parecido com o meu, não precisavam trabalhar (fora da universidade), não tinham esse foco. Então os outros tiveram esse foco de seguir pra pesquisa, enquanto os outros, que já trabalhavam, o foco era se formar pra trabalhar, pra ganhar mais. Era esse o foco. (Laura, 36. Formada em Enfermagem).

Para os estudantes que ingressam na universidade tendo um emprego de carteira assinada, a decisão de abandoná-lo por uma bolsa ou estágio que pagará menos não se mostra atrativa. Assim sendo, os estudantes acabam conciliando trabalho e estudos, não tendo tempo para explorar todas as possibilidades que a graduação fornece. No caso de Camila, sua única atividade extracurricular foi uma bolsa administrativa no último ano da graduação. A decisão de fazê-la decorreu da necessidade de dedicar mais tempo ao seu trabalho de conclusão de curso e obter o diploma.

Quando eu pensava em fazer bolsa ou pensava em fazer estágio, eu pensava que eu tinha que largar o meu serviço. E que os estágios, principalmente nas sociais, pagavam muito mal. Tipo, eu já ganhava naquela época, o meu salário era 1.350 no

[nome do estabelecimento]. Tipo, eu achava que aquilo ali era excelente pra mim. Daí eu conseguia ajudar a minha família, não era muito, mas era o que eu podia. E os estágios pagavam de 400 a 600 reais, no máximo. Tipo, era metade do que eu ganhava. (Camila, 27. Formada em Ciências Sociais).

André, formado em História, passou por situação semelhante. Mesmo tendo a intenção de realizar atividades de pesquisa, optou por não as fazer em decorrência da baixa remuneração. Diante da necessidade de contribuir com as despesas familiares, André decidiu atuar como bolsista administrativo em um órgão da universidade, o qual oferecia uma remuneração maior do que as bolsas de extensão e iniciação científica. Ao ser perguntado sobre a realização de atividades de pesquisa, obtivemos a seguinte resposta:

Não, porque a bolsa administrativa me pagava mais do que as de iniciação científica. E aí eu precisava de grana para pagar aluguel, ajudar em casa, né? Então não cheguei a fazer nada, nada de iniciação científica. (André, 35. Formado em História).

Constata-se que nem todos podem participar das atividades de pesquisa e extensão, ainda que sejam fundamentais para uma ampliação do olhar sobre as perspectivas futuras de atuação profissional. Para aqueles estudantes de baixa renda e que precisam ajudar com a renda familiar, por exemplo, muitas vezes apresenta-se como uma melhor opção atuar como bolsista administrativo ou trabalhar fora da universidade, em uma área não relacionada com a de sua graduação, mas que remunere melhor.

Discriminação racial: profissionais negros de nível superior e o mercado de trabalho

Após a diplomação, inserir-se profissionalmente é uma tarefa árdua, geradora de anseios e inseguranças, a qual demanda uma série de estratégias: realização de concursos públicos, envio de currículos, cadastro em sites de empregos e, no limite, a inserção em áreas menos

valorizadas; esses desafios podem ser enfrentados por qualquer pessoa, sobretudo por aqueles que estão em início de carreira. Há desafios, no entanto, que são específicos à população negra – os obstáculos interpostos pelo racismo. No que concerne a situações discriminatórias ao longo de sua trajetória profissional, segue o depoimento de Laura:

Explícitos assim não, mas já tiveram situações em que eu fiquei pensando, né? Que era logo no início, que eu me formei, eu fiz uma seleção para um trabalho, então eu tinha que fazer uma prova, tinha uma nota... depois disso tinha uma conversa com a psicóloga e com a chefia. E tinha colegas minhas da faculdade, acho que tinham umas três da faculdade que fizeram a prova junto comigo e conversando com elas eu fui a que tirou a melhor nota. Eu errei uma questão, de 10 eu tirei 9,5, e todas elas entraram. E eu não entrei. E tendo uma nota melhor que a nota delas. E tendo experiência de trabalho, já conhecia a enfermagem [...] então qual foi o critério que me excluiu? Sendo que eu passei na prova com a melhor nota, eu passei na entrevista com a chefia, mas eu não passei na etapa [final], que era a pessoa que realmente selecionava e dava o aval. Qual o problema? Enquanto todas as outras três passaram, sendo as outras três brancas? Então isso me chamou a atenção. Foi a primeira seleção de trabalho que eu fiz e comecei a notar: “opa, alguma coisa tá errada”. (Laura, 36, enfermeira. Formada em Enfermagem).

Nos relatos que obtivemos, situações discriminatórias começaram a aparecer já na busca por emprego, como exposto na fala de Laura. Acontecimento semelhante foi vivenciado por Clarissa, ao começar a procurar emprego através do envio de currículos:

[Fiz] sete [currículos] com foto, oito sem foto. Nesses oito que eu mandei sem foto, duas escolas me ligaram, marcando uma entrevista pra cadastro reserva. Numa eu fui e eles tipo: “Aaah... é tu? É tu mesmo? Tu estudou na UFRGS mesmo?”. Sabe? E na outra foi... até que me trataram bem. Mas os outros que eu mandei, com foto... ninguém me mandou nem à merda... isso foi no início sabe? Antes ainda de pegar o meu diploma, em julho. Que daí é a época que as escolas estão colocando as pessoas pra fora, demitindo e contratando. Depois que eu peguei o meu diploma, daí, eu peguei e fiz um currículo

bonitão, enviei para trinta escolas, com foto: nenhuma me respondeu. Até hoje. Daí eu fiquei pensando: “Como assim, não abriram o meu e-mail?” [...] Daí eu cheguei à seguinte conclusão: ou eu passo num concurso ou eu vou trabalhar em outra coisa. (Clarissa, 30, desempregada. Formada em Biologia).

De acordo com Guimarães (2012b), um dos grandes responsáveis pela discriminação tanto de negros quanto de pobres no mercado de trabalho são os valores estéticos e comportamentais, os quais se traduzem na noção de “boa aparência”. O que pode explicar o fato de a maioria dos relatos sobre discriminação que nos foram narrados referirem-se justamente à entrega de currículos ou, então, ao momento de entrevistas. O relato de Gustavo nos fornece mais um exemplo:

Eu mandei currículo pra [nome da instituição], que abriu uma vaga pra trabalhar. Eu não fui nem chamado pra entrevista. Mandei com foto e tudo, entendeu. Então eu fico pensando: “será...?”. “Pesquisador: você acha que essa questão da foto foi relevante para não terem te chamado?” Talvez tenha. Eu digo que talvez porque eu acreditava no meu currículo. Pra tarefa que eles estavam chamando eu tinha... eu achava que eu podia desenvolver. Eu tinha experiência, né? Mas eu também não sei como eram os outros currículos, das outras pessoas que mandaram. Era uma vaga só. Duas ou três vagas, na verdade. Não tem como afirmar, entendeu? Mas eu mandei um currículo com foto, vai saber. É que é isso, o racismo ele é muito incrustrado. Às vezes a gente não sabe. Às vezes não parece que é por causa disso, mas é. (Gustavo, 27, professor. Formado em Ciências Sociais).

Nisso reside o caráter insidioso do racismo, aquilo que fica nas entrelinhas, o implícito, o não dito que culmina na incerteza: será? A situação exposta por Gustavo, como ele mesmo deixou claro, abre margem para dúvidas, poderia de fato haver outros candidatos mais qualificados. Por outro lado, no caso exposto por Laura, em uma competição em que era a candidata mais qualificada, torna-se difícil encontrar uma explicação. Ainda assim, o que esses relatos evidenciam é a impossibilidade da reação: cabe conviver com a dúvida e achar ou-

tras formas de inserção profissional, tais como ingresso no mercado via concurso público.

Para os profissionais entrevistados, o racismo não ocorreu por atos discriminatórios diretos, na forma de insultos verbais, mas de maneira indireta e sutil. Seu efeito, porém, é o mesmo: relegar suas vítimas à condição de subalternidade. Logo, quando o indivíduo negro ocupa objetivamente uma posição que não corresponde a esse estigma, ocorre o desentendimento, como podemos ver no relato a seguir:

O enfermeiro é o chefe da unidade, o chefe dos técnicos, o que gerencia a unidade. E [já aconteceu] de médico vir pegar meu crachá pra olhar se eu realmente sou enfermeira ou se sou técnica. Porque o uniforme... os técnicos usam uniforme azul e os enfermeiros usam o verde. E aí eles te olham de verde, mas, tipo, não tá encaixando. Tu percebe aquilo, assim, “mas tu não tá encaixando”. Então pra não te perguntar vem o: “posso ver o teu crachá?”. Sabe? Esse tipo de coisa assim. Isso eu noto até dos próprios técnicos. Quando eu cheguei, acharam que eu tinha pego o uniforme errado. Entende? Tu tem que tá sempre te identificando e dizendo: “não, eu sou a enfermeira, eu tenho nível superior, eu vou ser a tua chefia”. (Laura, 36. Formada em Enfermagem).

Ocorre novamente uma ressonância com as experiências vivenciadas na universidade, em que a posição do negro é posta sob suspeita, como se ele estivesse em um espaço que não lhe pertence: “não tá encaixando”. Poderíamos citar outros casos de discriminação sofridos por nossos interlocutores, mas acreditamos que não acrescentaria nada de novo ao que já foi exposto, além de correremos o risco de deixarmos à margem dois elementos de suma importância: os efeitos causados por esses profissionais ao ocuparem espaços que antes lhes eram vedados – ou ao menos de terem qualificação para tal – e a reação desses mesmos profissionais às experiências discriminatórias ao longo de sua trajetória de vida.

Primeiramente gostaríamos de salientar que, ao refletirem sobre as situações de discriminação vivenciadas após a obtenção do diploma

acadêmico, nossos entrevistados percebem um aspecto positivo, o de que a sociedade está mudando, tornando-se mais aberta à diversidade racial. André, ao refletir sobre o tratamento recebido quando era criança e adolescente, por ser negro, e o que passou a experimentar depois de adulto, aponta:

Hoje em dia... Eu posso sentar aqui, nesta cafeteria “cult”, intelectual, tranquilo, [porque eu sei] que vou ser atendido. Eu acredito que há uns dez, vinte anos atrás, me perguntariam: “o que é que vocês querem aqui?”. Entendeu? Eu acho que o mundo, a sociedade, ela mudou um pouco. (André, 35, bolsista administrativo/UFRGS. Formado em História).

De acordo com Laura, essa mudança decorre do fato de que a população negra está tendo mais acesso a espaços de poder. Em suas palavras:

O negro não tinha essa posição de destaque. E agora as coisas estão muito mais acentuadas. É na TV, é agora a questão de tu assumir o teu cabelo, entende? Eu usei por muito tempo o cabelo alisado, não por uma questão de aceitação, mas porque realmente era mais fácil pra mim: pelo fato de ter que trabalhar, ter que estudar e ter que cuidar da casa. Pra mim era muito mais fácil cuidar do cabelo alisado do que cuidar do cabelo crespo, que dá muito trabalho. Então eu acho que as coisas agora... [há] um olhar mais aberto pra isso. O negro era mais escondido, acho que as pessoas nem enxergavam o negro. E isso agora está incomodando as pessoas: “opa, um médico negro! Um enfermeiro negro! Um juiz negro! A gente tá tomando posições de destaque na sociedade que antes não tinham, que antes eram... a nossa posição era de servir, né? Então acho que essa é a diferença. (Laura, 36, enfermeira. Formada em Enfermagem).

O relato de Laura torna explícito o fato de que o acesso da população negra a posições sociais e profissões de maior prestígio abre a possibilidade de naturalização da diferença, modificando as expectativas da sociedade (Segato, 2005). Não se trata apenas da obtenção de um capital cultural institucionalizado capaz de ser convertido – após sua instrumentalização no mercado de trabalho – em capital econômico, trata-se também de uma nova relação do negro com sua própria

identidade racial, capaz de gerar uma mais-valia psicológica (Fanon, 2008). Abre-se, assim, um novo horizonte de possibilidades para os negros, tanto do ponto de vista objetivo, quanto simbólico.

O segundo elemento que iremos abordar antes de concluirmos é o papel ativo desses profissionais para mudar, por meio de sua atuação profissional, a representação negativa a qual o racismo condena o negro. A trajetória de resistência, iniciada durante a graduação, tem prosseguimento no mercado de trabalho com uma atuação profissional antirracista. Fabíola, por exemplo, esforça-se para estimular seus alunos negros a desenvolverem uma autoimagem positiva:

Ano passado eu fiz um trabalho [...] na semana da consciência negra. A gente tirou fotos dos alunos negros da escola, mas umas fotos bonitas, sabe? Depois fizemos uma exposição. Como foi legal eles se olharem nas fotos. “Ai, como eu tô bonito aqui, né, sora?”. “Olha aqui o fulano, eu nem sabia que ele era bonito”. “Tu viu que só tem preto na foto?”. Era cada comentário que eles faziam, foi muito legal. Então eu acho que a gente tá, aos poucos, fazendo eles se orgulharem, de ver que não é pra baixar a cabeça pra certas coisas, pra ter um enfrentamento maior. De ver que não é só o outro que é bonito, tu também é, também tem a tua beleza. Eu acho que a nossa presença lá está sendo bem marcante nesse sentido. De ver que a gente também está lá, mas a gente tá em posições que não é só a da pessoa que limpa o chão. Porque os funcionários todos são negros. Mas é a posição de ser da equipe diretiva, de ser professora da biblioteca, de ser a professora do laboratório. Isso eu acho bem bacana. (Fabíola, 27, professora. Formada em Letras).

Para além da raça, a identidade de gênero também tem uma função fundamental. Trata-se do relato de mulheres negras, as quais vivenciaram em vários momentos de seu ciclo de vida situações de discriminação e que buscam servir de modelo para suas alunas e alunos; procuram mostrar que é possível ter uma relação de orgulho com o próprio corpo, o próprio cabelo, a própria cor da pele. Catarina, cujo grupo de teatro é voltado especificamente para a valorização da cultura negra, considera que o trabalho é a sua forma de militar. Nossa

entrevistada relata a importância da representatividade negra no campo profissional:

Eu acho que tudo que a gente vê pessoas negras fazendo, e fazendo bem, representando, apresentando, eu acho que é importante. Porque é importante quando a gente vai num posto e vê um médico, uma médica negra. É importante ver um dentista negro, uma mulher negra. É importante que a gente veja pessoas negras nessas profissões que a gente não está acostumado a ver. A não ser servindo, que é o que a gente vê mais normalmente [...] Eu acho que é muito importante que a gente se veja, porque quando eu apresento os espetáculos e eu sei que as crianças, adolescentes assistiram... e muitos relatos a gente escuta assim: “Ai, eu deixei meu cabelo crespo, eu alisava o meu cabelo” ou “eu só usava trança, mas agora eu quero usar ele crespo porque eu vi que vocês falaram...”, sabe? Isso é importante. Mesmo que seja uma criança ou duas de, sei lá, mil que assistiram o espetáculo. Isso é importante, que a gente vá mudando aos pouquinhos, que a gente consiga ser referência para aquelas pessoas. (Catarina, 30, atriz. Formada em Teatro).

Por fim, trazemos o relato de Gustavo, o qual acredita que a interação com seus alunos e aquilo que, simbolicamente, representa para eles dá sentido à sua trajetória de vida, apesar das discriminações que sofreu e ainda sofre.

Que nem eu fui semana passada comprar uma blusa pro meu namorado. Eu me arrumo pra ir no shopping, entendeu? Eu vou ir arrumado porque eu sei que os seguranças vão me perseguir. Isso é muito frustrante. Eu saio chateado, eu saio triste. Eu vou, faço as coisas que eu tenho que fazer o mais rápido possível. Porque eu não quero viver aquela situação ali, porque ela é uma situação que eu não posso necessariamente controlar. Eu não vou fazer um estardalhaço, eu não vou brigar com o segurança do shopping. Até poderia, mas tu entende que não é a melhor alternativa, né? No dia seguinte, quando eu for para a sala de aula... quando eu for representar tudo aquilo ali pros meus alunos, que eu sei que eles vão me olhar e ver em mim uma referência, uma trajetória vitoriosa, eu vou pensar sobre aquilo que eu sofri antes e [...] enquanto o fato de eu ser negro num lugar fez eu me sentir menor, o fato de eu

ser negro dentro da escola faz com que eu... enaltece a minha trajetória, a minha condição. (Gustavo, 27, professor. Formado em Ciências Sociais).

Os relatos apontam para a sua agência, evidenciada pelo processo de resistência ao racismo e à discriminação, bem como suas tentativas de transformação dessa realidade. Collins (2016) observa que a posição de marginalidade dos grupos oprimidos contém um potencial criativo. Com a análise dessas trajetórias, pudemos observar o processo de criatividade dos entrevistados em ação. Criatividade para ingressar e permanecer na universidade, criatividade para ingressar e permanecer no mercado de trabalho e, por fim, criatividade para, por meio de sua atuação profissional, engajar-se em uma luta antirracista. Atitudes individuais, sim, mas que reverberam socialmente.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa indicam que a implementação da política de cotas possibilita o alargamento do campo de possibilidades dos estudantes cotistas e contribui para o fortalecimento da luta antirracista. Acessar a universidade não se restringe a obter uma profissão, mas representa o ingresso em um mundo material e simbólico que permite a construção tanto da identidade profissional quanto da identidade racial.

A política de cotas insere no ambiente universitário atores até então alijados desse meio social, os quais possuíam pouca ou nenhuma familiaridade com o ensino superior. Nesse sentido, o acesso à universidade possibilitou à maioria de nossos entrevistados um aumento de escolarização em relação a seus pais. Destaca-se a importância do papel desempenhado pela família no processo de ingresso e permanência dos estudantes cotistas na universidade, ampliando o espectro de pessoas atingidas pela perspectiva de uma formação superior.

No que diz respeito à trajetória acadêmica, a origem social representou um peso tanto por conta do baixo capital econômico assim como pelo reduzido capital cultural, manifesto no pouco domínio dos códigos universitários. Dessa maneira, esses estudantes encontram na universidade um outro universo material e simbólico a ser desbravado. Esse processo de adaptação é sofrido e custoso, dado o sentimento constante de estranhamento e desenraizamento, além dos efeitos negativos ocasionados por situações discriminatórias ocorridas ao longo do percurso acadêmico. A universidade acaba cumprindo papel fundamental na adaptação dos estudantes cotistas ao criar condições de permanência, tais como o fornecimento de auxílio financeiro para custos essenciais.

Os estudantes adotam uma série de estratégias para permanecer na universidade, apesar das dificuldades. A união e criação de grupos com outros estudantes negros – cotistas e não cotistas –, a militância política e a produção de atividades culturais e/ou de extensão sobre e para a população negra mostram-se importantes para o enriquecimento da trajetória acadêmica. A vivência universitária extrapola em muito a abrangência da experiência de cada um dos cotistas, posto que reverbera em muitas outras instâncias da vida individual e coletiva, ocasionando um processo de resistência à discriminação e de construção de uma identidade racial positiva.

Outro aspecto importante referente à trajetória acadêmica diz respeito à realização de atividades extracurriculares, tais como estágios e atividades de pesquisa. Através delas, os entrevistados adquiriram maior conhecimento sobre a área em que estavam inseridos bem como as suas possibilidades no mercado de trabalho. Para alguns, inclusive, a realização de estágios e/ou atividades de pesquisa constituiu a primeira experiência profissional.

O ingresso no mercado de trabalho, uma vez formados, não se mostra mais acolhedor. São muitos os casos de possível discriminação

racial, o que confirma um racismo insidioso que deixa o postulante sempre na dúvida quanto à sua capacidade de lograr as vagas requeridas. Por que não fui escolhido? Será pela minha capacidade? Mas, uma vez construída uma carreira profissional, esse conjunto de experiências contribui para uma atitude antirracista. Essa resistência aparece sobretudo na atuação dos profissionais da área de educação, os quais se esforçam para levar à sala de aula conteúdos referentes à cultura negra. Além disso, esses profissionais buscam servir de exemplo para seus alunos, incentivando-os a continuar seu processo de escolarização ao mostrar que os negros podem acessar melhores posições no mercado de trabalho e, mais importante, ajudando-os a fortalecer sua identidade racial. Portanto, a política de cotas não tem um efeito apenas redistributivo, mas também uma forte eficácia simbólica que extrapola os limites da universidade.

Referências

ARRETCHE, Marta (org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELLO, Luciane. *Política de ações afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BONILLA-SILVA, Eduardo. Rethinking racism: toward a structural interpretation. *American Sociological Review*, [s.l.], v. 62, n. 3, p. 465-480, June, 1997.

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

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, ago. 2012.

EURÍSTENES, Poema; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2015). *Levantamento das políticas de ação afirmativa (Gema)*, Rio de Janeiro, p. 1-25, dez. 2016.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jun. 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Classes, raça e democracia*. São Paulo: Editora 4, 2012b.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HERINGER, Rosana. Ação afirmativa e combate às desigualdades raciais no Brasil: o desafio da prática. In: XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2002, Ouro Preto. *Anais [...]*. Ouro Preto: Abep, 2002. p. 1-16.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Texto para discussão nº 807. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

LÓPEZ, Laura Cecília. “*Que América Latina se sincere*”: uma análise antropológica das políticas e poéticas do ativismo negro em face às ações afirmativas e às reparações no Cone Sul. 2009. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MAY, Tim. *Pesquisa Social: questões, métodos e processos*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENEZES FILHO, Naercio; KIRSCHBAUM, Charles. Educação e desigualdade no Brasil. In: ARRETCHE, Marta (org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

NEVES, Clarissa Baeta. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no Ensino Superior brasileiro. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (org.). *Família e escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e políticas de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2007.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, Mário (org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008. p. 65-95.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, abr. 2005.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; SCHLEGEL, Rogerio. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, Marta (org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SCHUCMAN, Lia Vainer; MANDELBAUM, Belinda; FACHIM, Felipe Luis. Minha mãe pintou meu pai de branco: afetos e negação da raça em famílias interracialis. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 51, n. 2, p. 439-455, jul./dez. 2017.

SEGATO, Rita Laura. *Raça é signo*. v. 372. Série Antropologia. Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2005.

SILVA, Moisés da Silva Rodrigues. Racismo, uma leitura. In: KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lúcia da (org.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Programa de ações afirmativas da UFRGS: 2008-2012*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VELHO, Gilberto. *Projeto, emoção e orientação em sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

3. Pessoas com deficiência e ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas no campo da educação universitária

Luiz Mello¹

Vanessa Santana Dalla Déa²

Neste capítulo, refletimos criticamente sobre a inserção de pessoas com deficiência (PcD), na qualidade de docentes e de estudantes de graduação e de pós-graduação, nas instituições federais de ensino brasileiras (Ifes) – universidades federais (UF) e institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IF).³ Foram analisados mais de 3.700 editais de concursos públicos para docentes de UF e mais de 300 editais de IF, no período entre 2014 e 2018; dados sobre deficiência no âmbito dos cursos de pós-graduação, disponíveis na Plataforma Sucupira, vinculada à Capes/MEC, no período de 2017 e 2018; informações a respeito da docência e dos cursos de graduação, com base no Censo da Educação Superior (CES), elaborado pelo Inep/MEC, para o ano de 2019. De antemão, queremos destacar que nossa constatação principal é a baixa presença, em números absolutos e relativos, de PcD entre docentes e estudantes de graduação e de pós-graduação

1 Professor da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília.

2 Professora da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas.

3 O CES não dispõe de informações relativas à deficiência entre técnico-administrativas/os que atuam na educação superior.

nas Ifes, sendo ainda incipiente, portanto, o alcance das ações afirmativas para PcD no âmbito da educação, o que reforça a necessidade de continuidade e ampliação das iniciativas voltadas à garantia de acesso e permanência dessa parcela da população nas Ifes.

Com base em investigação inicial relativa à reserva de vagas para candidatas/os com deficiência nos concursos públicos das carreiras docentes das Ifes e na experiência de uma de nós, Vanessa Santana, como pesquisadora, ativista e mãe de pessoa com deficiência, sentimos-nos motivados a também identificar o alcance da presença de docentes com deficiência nessas instituições. Na sequência, nosso olhar voltou-se para o lugar ocupado por estudantes com deficiência nos cursos de graduação e de pós-graduação das Ifes, cabendo aqui ressaltar que a Lei nº 12.711/2012, a partir de alteração realizada em fins de 2016, passou a contemplar a reserva de vagas para estudantes com deficiência nos cursos de graduação, bem como a Portaria MEC nº 13/2016 objetivou estimular os cursos de pós-graduação das Ifes a reservar vagas para estudantes com deficiência – e também para indígenas, quilombolas e negras/os.

Historicamente, se tomarmos meados do século 20 como ponto de partida, as pessoas com deficiência passaram por três momentos no âmbito do sistema educacional brasileiro. De 1950 a 1960, prevaleceu a atenção a pessoas com deficiência por meio de instituições de educação especial, separadas do restante da sociedade e segmentadas por tipos de deficiência, com destaque para escolas para cegas/os e para surdas/os. Já nos anos de 1970 a 1980, passou-se a estimular a integração educacional, na qual as pessoas com deficiência integravam a escola regular, mas separadas em salas especiais que também abrigavam estudantes que aprendiam ou se comportavam de maneira diferente do esperado, em um sistema de ensino que se pretendia homogêneo. Nos dois casos, a institucionalização e a integração de pessoas com deficiência estiveram pautadas no modelo médico, que

considera que a pessoa com deficiência precisa ser reabilitada ou tratada para viver em sociedade e ser integrada ao sistema de ensino (Sardagna, 2013).

Apenas a partir das décadas de 1990 e 2000, inicia-se o processo de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, buscando-se igualdade de aprendizagem e respeito às diferentes formas de aprendizagem. Essa inclusão educacional e social está pautada no modelo social, que considera que as deficiências são resultado das barreiras presentes na sociedade, e no modelo biopsicossocial, que entende a deficiência como um fator multidisciplinar, compreendida no campo dos direitos humanos (Dalla Déa; Santana; Almeida, 2016). Como mostra Jannuzzi (2012, p. 146), “é preciso ter sempre presente que os modos de pensar, os enfoques ou vertentes não podem ser demarcados de modo estanque, categórico”. Vale destacar, nesse contexto, que apesar de cada um desses três momentos aparecer com maior ênfase em uma determinada época, sempre estiveram e estão presentes em diferentes contextos.

É importante situar ainda que brevemente essa trajetória, uma vez que tais visões e estigmas estão presentes também no ensino superior e no trabalho das bancas de verificação de deficiência de candidatas/os a ações afirmativas, tanto docentes quanto estudantes. Costalonga (2019) aponta que o processo seletivo do sistema de vagas para pessoas com deficiência está baseado no modelo médico, uma vez que o laudo médico com o diagnóstico é utilizado como norteador de todo processo. A autora relata ainda que a entrevista com a/o candidata/o, utilizada apenas por algumas instituições, “é capaz de minimizar a medicalização do processo de inclusão ao considerar as particularidades de cada sujeito e o meio em que vivem, aproximando-se mais da concepção social da deficiência e interacionista” (p. 108).

Apesar de muitos avanços conquistados nos direitos pela inclusão e acessibilidade das PcD no meio acadêmico, a luta deve ser constan-

te, pois esses direitos podem ser retirados em ações como o Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020. Segundo Moraes, Lima e Lima (2021), o decreto viola o direito à educação das PcD, volta ao paradigma da segregação e fere os princípios de direitos humanos, em especial em tempo de pandemia da Covid-19, quando a exclusão desse público ficou mais evidente. Diversos manifestos de pesquisadoras/es e instituições de direitos das PcD foram produzidos a respeito desse decreto e apontam com propriedade o teor negacionista, que pode resultar na terceirização da educação e negação do protagonismo das PcD (Hashizume, 2021). Vale o registro de que o mencionado decreto se encontra suspenso pelo Supremo Tribunal Federal até o momento da escrita desse texto – dezembro de 2021.

Não é demais lembrar que ainda estamos imersos, como sociedade brasileira e como mundo, na pandemia da Covid-19 e que, mais que nunca, as políticas públicas do governo federal estão em xeque, muitas vezes não conseguindo enfrentar os desafios impostos pelo cenário pandêmico a partir das recomendações científicas da comunidade acadêmica nacional e internacional, por maiores que tenham sido as pressões da sociedade civil em geral e da comunidade científica em particular.

Pessoas com deficiência e carreiras docentes: entre o direito previsto e a realidade da exclusão

As UF e os IF contam com arcabouço legal para a previsão de reserva de vagas para pessoas com deficiência em seus editais de concursos para docentes e técnico-administrativas/os, haja vista o disposto na Lei nº 8.112/1990 e no Decreto nº 9.508/2018, que, respectivamente, preveem um máximo de até 20% e um mínimo de 5% de reserva de vagas de concursos públicos da administração federal para candidatas/os com deficiência, em atendimento ao previsto na Constituição Federal, que estabelece: “Art. 37. [...] VIII - a lei reservará percentual dos

cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão” (Brasil, 1988).

Essa previsão legal, de um mínimo de 5% de reserva de vagas, continua vigente na forma do Decreto nº 9.508/2018, que “reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta” (Brasil, 2018), nos termos de seu art. 1º, § 1º:

Art. 1º [...] § 1º Ficam reservadas às pessoas com deficiência, no mínimo, cinco por cento das vagas oferecidas para o provimento de cargos efetivos e para a contratação por tempo determinado para atender necessidade temporária de excepcional interesse público, no âmbito da administração pública federal direta e indireta. (Brasil, 2018).

O referido Decreto nº 9.508, por outro lado, inova ao trazer um dispositivo, fundamental, o qual visa a explicitar a maneira como o cálculo da reserva de vagas deve ser aplicado quando um edital contempla diversas vagas para um mesmo cargo, em diferentes áreas de conhecimento, como é muito frequente nos concursos para docentes de UF e IF, a saber:

Art. 1º [...] § 4º A reserva do percentual de vagas a que se referem os § 1º e § 2º observará as seguintes disposições:
I – na hipótese de concurso público ou de processo seletivo regionalizado ou estruturado por especialidade, o percentual mínimo de reserva será aplicado ao total das vagas do edital, ressalvados os casos em que seja demonstrado que a aplicação regionalizada ou por especialidade não implicará em redução do número de vagas destinadas às pessoas com deficiência [...]. (Brasil, 2018, grifo nosso).

Tal previsão legal, embora relativamente recente, tende a minimizar interpretações equivocadas da lei, já que, muitas vezes, o percentual mínimo de reserva não era aplicado em muitos concursos, sob o argumento de que as vagas, por serem destinadas a diferentes áreas de atuação docente, não corresponderiam ao número mínimo

legalmente estabelecido. O Decreto nº 9.508/2018, por outro lado, também inova ao prever a maneira como se deve calcular o percentual de 5%, quando houver número fracionado de vagas, nos seguintes termos: “Art. 1º [...] § 3º Na hipótese de o quantitativo a que se referem os § 1º e § 2º resultar em número fracionado, este será aumentado para o primeiro número inteiro subsequente” (Brasil, 2018). A título de comparação do avanço que isso significa, lembre-se que, no caso da reserva de vagas para candidatas/os negras/os, o arredondamento para o número inteiro subsequente só ocorre quando a fração for superior a cinco décimos, na forma da Lei nº 12.990/14.

Ainda que aquém do legalmente previsto, a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos concursos da carreira docente vem sendo feita, como se pode observar no levantamento dos editais de concursos das UF e IF correspondente ao período entre 9/6/2014 e 31/1/2018, conforme as Tabelas 1 e 2 a seguir. O que se constata é que, na média nacional, apenas 2,8% das vagas de concursos para docentes de UF são reservadas para candidatas/os com deficiência, percentual que alcança 4,4% no caso dos IF. Vale chamar atenção para os baixos índices de reserva de vagas nas UF das regiões Norte (1,1%), Nordeste (1,4%) e Sudeste (0,8%), enquanto a distribuição da reserva de vagas nos IF parece um pouco mais homogênea, à exceção das regiões Norte (2%) e Nordeste (6%). Ainda merece destaque a constatação de que, no levantamento realizado entre as UF, apenas a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) reservam 20% das vagas de seus concursos para candidatas/os com deficiência, não havendo entre os IF, por sua vez, nenhuma instituição que aplique tal percentual, que é o máximo previsto na legislação.

Tabela 1 - Vagas oferecidas em concursos públicos para a Carreira de Magistério Superior, das 63 universidades federais, distribuídas por região geográfica, no período de 9/6/2014 a 31/1/2018

Região geográfica	Total de vagas	Vagas para ampla concorrência	Vagas para negras/os	Vagas para pessoas com deficiência
Norte	2.687	2.572 (95,7%)	85 (3,2%)	30 (1,1%)
Nordeste	5.581	5.357 (96%)	145 (2,6%)	79 (1,4%)
Centro-Oeste	1.926	1.569 (81,5%)	208 (10,8%)	149 (7,7%)
Sudeste	4.925	4.700 (95,4%)	184 (3,7%)	41 (0,8%)
Sul	3.013	2.468 (82%)	342 (11,3%)	203 (6,7%)
Brasil	18.132	16.666 (91,9%)	964 (5,3%)	502 (2,8%)

Fonte: Elaboração própria. (2022).

Tabela 2 - Vagas oferecidas em concursos públicos para a Carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, dos 38 institutos federais, por região geográfica, no período de 9/6/2014 a 31/1/2018

Região geográfica	Total de vagas	Vagas para ampla concorrência	Vagas para negras/os	Vagas para pessoas com deficiência
Norte	850	785 (92,3%)	48 (5,7%)	17 (2%)
Nordeste	1495	1163 (77,8%)	243 (16,2%)	89 (6%)
Centro-oeste	524	430 (82%)	72 (13,8%)	22 (4,2%)
Sudeste	1069	870 (81,4%)	153 (14,3%)	46 (4,3%)
Sul	1259	1098 (87,2%)	108 (8,6%)	53 (4,2%)
Brasil	5197	4346 (83,6%)	624 (12%)	227 (4,4%)

Fonte: Elaboração própria. (2022).

A existência de reserva de vagas para candidatas/os com deficiência não implica necessariamente, porém, o correspondente preenchimento, haja vista a possibilidade de ausência de inscritas/os

em determinados concursos ou a não aprovação dos candidatos em outros. Tal hipótese só reforça que estamos longe de superar as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência no acesso às carreiras de Magistério Superior (MS) e Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), haja vista o reduzido número de professoras/es com deficiência no conjunto das instituições de ensino superior no Brasil, públicas e privadas, como se observa a partir do Censo da Educação Superior de 2019, realizado pelo Inep/MEC, conforme apresentado na Tabela 3. Aqui vale o registro de que não se dispõe sobre indicador de deficiência para um conjunto de 10,9% de docentes e que há uma leve prevalência de docentes homens com deficiência (0,5%) quando comparados a mulheres (0,4%).⁴

Tabela 3 - Docentes das Instituições de Ensino Superior, por sexo e deficiência, Brasil, 2019

Sexo	Deficiência			Total
	Não	Sim	Não dispõe de informação	
Feminino	166.638 (41,7%)	737 (0,4%)	19.439 (4,9%)	186.814 (46,8%)
Masculino	187.680 (47,0%)	997 (0,5%)	23.937 (6,0%)	212.614 (53,2%)
Total	354.541 (88,7%)	1.734 (0,4%)	43.376 (10,9%)	399.428 (100%)

Fonte: Informações do Censo da Educação Superior do Inep (2020).

Elaboração própria.(2022).

4 No “Módulo Docente”, integrante do Dicionário de Variáveis do Censo da Educação Superior 2019, do Inep, consta a pergunta: “Docente com deficiências?”, sendo oferecidas três alternativas de resposta: “sim”, “não”, “não dispõe da informação”. Para o caso de resposta afirmativa, são listados oito tipos: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência intelectual.

No tocante aos tipos de deficiência identificados entre docentes do magistério superior no Brasil, incluídas as instituições públicas e privadas, destacam-se a física, a auditiva e a baixa visão, como se observa na Tabela 4. Especificamente no que diz respeito às Ifes, sigla que nesse caso em específico compreende as UF, os IF e os Cefet do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, o mesmo Censo da Educação Superior de 2019 especifica que, entre as/os 127.326 professoras/es, 0,3% são pessoas com deficiência – percentual muito próximo do acima apontado para o conjunto das instituições de ensino superior –, cabendo ressaltar que não se dispõe de informação relativa à deficiência para 21% do conjunto de docentes.

Tabela 4 - Docentes das Instituições de Ensino Superior, por tipo de deficiência, Brasil, 2019

Docentes com deficiência	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Surdo-cegueira	Deficiência Múltipla	Deficiência Intelectual
	71	356	183	296	836	5	15	1

Fonte: Informações do Censo da Educação Superior do Inep (2020).

Elaboração própria. (2022).

Resta dizer, portanto, que a despeito da Lei nº 8.112 prever reserva de vagas para candidatas/os com deficiência em concursos públicos federais desde 1990, o impacto dessa ação afirmativa no âmbito dos concursos das carreiras docentes das Ifes parece praticamente nulo, haja vista o baixíssimo número identificado de docentes com deficiência. Importante destacar, por outro lado, que dada a reduzida percentagem de vagas reservadas para candidatas/os com deficiências nos concursos das Ifes em questão, nada garante que as/os docentes com deficiência aprovadas/os em concurso público tenham sido beneficiárias/os da reserva de vaga prevista em lei. Sem dúvida, confirmar essa hipótese

requereria a realização de uma outra extensa pesquisa. Por enquanto, resta-nos dizer: entre o direito e a realidade, prevalece a quase ausência de pessoas com deficiência nas carreiras docentes das Ifes.

Pessoas com deficiências na pós-graduação: a diferença que faz uma portaria ministerial

Foi apenas a partir de 2017 que a Plataforma Sucupira, base de dados sobre os cursos de pós-graduação no Brasil, administrada pela Capes/MEC, passou a contemplar a variável deficiência no que diz respeito a estudantes em seus levantamentos anuais. Os resultados encontrados mostram um número muito pouco expressivo de estudantes com deficiência nos cursos de pós-graduação (0,4%, mesmo percentual encontrado para docentes), ao mesmo tempo em que não especificam a modalidade de deficiência. Considerando os relatórios disponíveis que contemplam essa variável,⁵ correspondentes aos anos de 2017 e 2018, observa-se na Tabela 5 a distribuição de estudantes com deficiência, por sexo, no conjunto dos diferentes cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil, oferecidos por instituições públicas e privadas. Vale ressaltar que, a despeito dos números pouco expressivos, para ambos os sexos, o número de estudantes com deficiência teve um aumento significativo, da ordem de 70%, entre 2017 e 2018.

5 Os relatórios de 2019 não mais contemplam informações relativas à deficiência para o conjunto de estudantes da pós-graduação no Brasil.

Tabela 5 - Estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, por indicador de pessoa com deficiência e sexo, Brasil, 2017-2018

Indicador de pessoa com deficiência	Ano	Sexo		Total
		Feminino	Masculino	
Não	2018	209.313 (53,6%)	179.376 (45,9%)	388.689 (99,6%)
	2017	200.728 (53,5%)	173.712 (46,3%)	374.440 (99,7%)
Sim	2018	850 (0,2%)	882 (0,2%)	1.732 (0,4%)
	2017	479 (0,1%)	549 (0,1%)	1.028 (0,3%)
Total	2018	210.163 (53,8%)	180.258 (46,2%)	390.421 (100%)
	2017	201.207 (53,6%)	174.261 (46,4%)	375.468 (100%)

Fonte: Informações da Plataforma Sucupira, Capes. Elaboração própria. (2022).

Diferentemente do que ocorre em relação aos dados do CES/Inep/MEC, não há, no caso da base da Plataforma Sucupira, qualquer subnotificação relativa ao indicador de deficiência para estudantes de pós-graduação. Por outro lado, quando se observa a distribuição a partir do status jurídico da instituição à que estão vinculadas/os, o que se constata, para o ano de 2018, é que 59% das/os 1.732 estudantes estão vinculadas/os a programas de pós-graduação de instituições federais, 25% de instituições estaduais, 15% de particulares e 0,5% municipais.

Vale aqui registrar que a Plataforma Sucupira não contempla informações relativas à deficiência para o conjunto de docentes que atuam nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil. Na oportunidade, também merece destaque a constatação de que a base de dados da Plataforma Lattes, vinculada ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), não dispõe de campo para pesquisadoras/es registrarem informações relativas à deficiência. Todavia, pelo CES/Inep/MEC de 2018, constata-se que, do total de docentes com deficiência apresentado anteriormente, 9,5% atuam nos cursos

de pós-graduação *stricto sensu* de suas respectivas instituições, fração distante dos 15,5% de docentes sem deficiência atuando no mesmo nível de formação. No caso das instituições federais de ensino, das/os 413 docentes com deficiências identificadas/os, 67 atuam em programas de pós-graduação *stricto sensu*, o que corresponde a aproximadamente 16%, enquanto entre docentes sem deficiência essa cifra alcança 26,7%.

Não é demais lembrar, ainda, que o debate sobre cotas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil começou a ganhar visibilidade a partir de 2012, com a aprovação da Lei nº 12.711, que prevê cotas em cursos de graduação para grupos subalternizados diversos. Mas foi especialmente a partir da aprovação da Portaria Normativa nº 13/2016, do Ministério da Educação, que “Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação”, que várias iniciativas começaram a ganhar corpo nas universidades, incluindo pessoas com deficiência entre potenciais beneficiárias/os em nível de pós-graduação, mesmo antes de estas serem contempladas em ações afirmativas em cursos de graduação. Como se verá a seguir, apenas no final de 2016, o Congresso Nacional aprovou alteração na Lei nº 12.711/2012, a qual também passou a contemplar pessoas com deficiência entre suas/seus beneficiárias/os. A chegada de estudantes com deficiência às Ifes, portanto, tende a ser maior desde então, tanto nos cursos de graduação quanto de pós, colocando outro novo desafio em foco: como assegurar uma política de acessibilidade plena, incluindo as dimensões arquitetônica, comunicacional, informacional e didático-pedagógica, nos âmbitos de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica.

Pessoas com deficiência na graduação: a ruptura da exclusão e seus desafios

Vem sendo crescente o número de estudantes com deficiência nos cursos de graduação das Ifes, especialmente se pensarmos a partir da aprovação da Lei nº 13.409, de 2016, que “altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino”. Com esta modificação da Lei de Cotas, a reserva de vagas nos cursos de graduação e de ensino médio das Ifes passou a incluir pessoas com deficiência no rol dos segmentos sociais já beneficiários da ação afirmativa originalmente prevista: 1) estudantes egressas/os de escolas públicas – na proporção de 50% do total de vagas de todos os cursos de cada instituição; 2) estudantes oriundas/os de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* – na proporção de 50% dos 50% de vagas reservadas para egressas/os de escolas públicas; 3) estudantes autodeclaradas/os pretas/os, pardas/os e indígenas (PPI), desde que egressas/os de escolas públicas e integrantes de quaisquer dos dois grupos de renda acima referidos, em proporção no mínimo igual à presença respectiva de pretas/os, pardas/os e indígenas na população da unidade da federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A despeito do incontestado mérito da inclusão de vagas reservadas a pessoas com deficiência no texto da Lei nº 12.711/2012, a opção por prever que o percentual corresponderá à proporção respectiva de pessoas com deficiência em cada unidade da federação, segundo o último censo demográfico, produziu um impasse nos dois anos iniciais de vigência da ação afirmativa para esse segmento social, considerando que o IBGE não aplicava uma métrica para dimensionar o total de pessoas com deficiência similar aos parâmetros da caracterização de

deficiência estabelecidos na Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a saber:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015, grifo nosso).

Aqui vale ressaltar que, ao longo dos últimos três censos demográficos (2010, 2000 e 1991), o IBGE tem proposto diferentes tipologias para caracterizar subgrupos de pessoas com deficiência no Brasil,⁶ prevalecendo no último Censo de 2010 a apresentada na Tabela 6.⁷ Segundo essa classificação, teríamos no Brasil um total de 23,91% da população com algum tipo de deficiência, considerando o elevado número de pessoas que se declararam nas categorias “Deficiência visual

6 A título de ilustração, no Censo Demográfico de 2000, as deficiências foram classificadas a partir da seguinte estrutura: Pelo menos uma das deficiências enumeradas; Deficiência mental permanente; Deficiência física; Deficiência física - tetraplegia, paraplegia ou hemiplegia permanente; Deficiência física - falta de membro ou de parte dele (perna, braço, mão, pé ou dedo polegar); Deficiência visual; Deficiência visual - incapaz de enxergar; Deficiência visual - grande dificuldade permanente de enxergar; Deficiência visual - alguma dificuldade permanente de enxergar; Deficiência auditiva; Deficiência auditiva - incapaz de ouvir; Deficiência auditiva - grande dificuldade permanente de ouvir; Deficiência auditiva - alguma dificuldade permanente de ouvir; Deficiência motora; Deficiência motora - incapaz de caminhar ou subir escada; Deficiência motora - grande dificuldade permanente de caminhar ou subir escada; Deficiência motora - alguma dificuldade permanente de caminhar ou subir escada; Nenhuma dessas deficiências.

7 Os tipos de deficiência previstos no Censo Demográfico de 1991 restringem-se à cegueira, surdez, hemiplegia, paraplegia, tetraplegia, falta de membros e deficiência mental. Tal opção implicou que o número de pessoas com deficiência identificado no Brasil à época foi da ordem de 1,14%, muito inferior aos indicadores estabelecidos a partir de posicionamento da Organização das Nações Unidas (ONU), como destacam Chagas e Viotti (2003).

– alguma dificuldade”, “Deficiência auditiva – alguma dificuldade” e “Deficiência motora – alguma dificuldade”⁸

Tabela 6 - Percentual da população residente, por tipo de deficiência permanente, por região geográfica e Brasil

Tipo de Deficiência Permanente	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Total	100	100	100	100	100	100
Pelo menos uma das deficiências investigadas	23,91	23,03	26,62	23,02	22,49	22,49
Deficiência visual - não consegue de modo algum	0,27	0,2	0,24	0,31	0,25	0,22
Deficiência visual - grande dificuldade	3,18	3,41	3,89	2,8	2,9	2,93
Deficiência visual - alguma dificuldade	15,31	15,19	17,06	14,8	13,73	14,89
Deficiência auditiva - não consegue de modo algum	0,18	0,15	0,17	0,2	0,18	0,18

8 Em 2013, o IBGE divulgou os resultados da Pesquisa Nacional de Saúde, realizada em convênio com o Ministério da Saúde, que traz informações sobre pessoas com deficiência, especificando sexo, grupo de idade, cor ou raça, nível de instrução, situação de domicílio e condição em relação a força de trabalho, a partir de quatro categorias (intelectual, física, auditiva e visual), classificadas em dois níveis: 1) com grau intenso/muito intenso de limitações ou que não conseguem realizar as atividades habituais; e 2) com pouca ou nenhuma limitação das atividades habituais. Além disso, traz informações sobre se a deficiência é congênita ou adquirida por doença ou acidente e se a pessoa com deficiência frequenta algum serviço de reabilitação.

Tipo de Deficiência Permanente	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Deficiência auditiva - grande dificuldade	0,94	0,78	1,07	0,88	1,03	0,82
Deficiência auditiva - alguma dificuldade	3,97	3,73	4,55	3,69	4,05	3,5
Deficiência motora - não consegue de modo algum	0,39	0,28	0,4	0,41	0,39	0,34
Deficiência motora - grande dificuldade	1,94	1,55	2,18	1,87	2,08	1,58
Deficiência motora - alguma dificuldade	4,63	4,26	5,19	4,46	4,63	3,91
Mental/intelectual	1,37	1,16	1,56	1,31	1,38	1,21
Nenhuma dessas deficiências	76,06	76,94	73,36	76,93	77,49	77,48
Subtotal para efeitos da Lei 12.711/2012, a partir de entendimento consolidado na Portaria nº 1.117/2018.	8,27	7,53	9,51	7,78	8,21	7,28

Fonte: Censo Demográfico do IBGE (2010). Elaboração própria. (2022).

Seria apenas em 1º de novembro de 2018, ou seja, quase dois anos após a alteração da Lei nº 12.711, que o MEC divulgaria a Portaria nº 1.117, estabelecendo novos parâmetros para a definição do per-

centual de pessoas com deficiência passíveis de serem beneficiárias de ações afirmativas para ingresso em Ifes. Na nova portaria, mantém-se a alusão ao Censo Demográfico do IBGE, mas referencia-se também a Linha de Corte do Grupo de Washington de Estatísticas sobre Deficiência, vinculado à Comissão de Estatística da Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da inclusão de dois incisos ao art. 2º da Portaria Normativa MEC nº 18/2012, nos seguintes termos:

Art. 2º Para os efeitos do disposto na Lei nº 12.711, de 2012, no Decreto nº 7.824, de 2012, e nesta Portaria, considera-se: (...)

VII - pessoa com deficiência, aquela que, consoante a Linha de Corte do Grupo de Washington, tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; e

VIII - Linha de Corte do Grupo de Washington de Estatísticas sobre Deficiência, vinculado à Comissão de Estatística da Organização das Nações Unidas - ONU, metodologia utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE para a produção de indicadores referentes às pessoas com deficiência, e que compreende os indivíduos que responderam ter “Muita dificuldade” ou “Não consegue de modo algum” em uma ou mais questões apresentadas no questionário do Censo 2010 referente ao tema, em consonância com o disposto no art. 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência. (Brasil, 2012, grifo nosso).

Com base nesse novo parâmetro, que restringe a reserva de vagas a pessoas com deficiência com “muita dificuldade” ou que “não consegue de modo algum” superar impedimentos em face de barreiras específicas, o percentual de vagas reservadas cairá para aproximadamente 1/3 em relação aos 23,91% originalmente considerados, com variações regionais que podem ser observadas na última linha da Tabela 6, evidenciando-se um maior número de potenciais beneficiárias/os na região Nordeste. É necessário lembrar, porém, que esse percentual será específico para cada unidade da federação em que se

localiza a Ifes e não se aplica sobre o total de vagas ofertadas, incidindo sobre os percentuais de reserva destinados aos outros grupos também contemplados na Lei nº 12.711/2012. Note-se que, nos termos da mencionada Portaria Normativa nº 18/2012, será assegurada pelo menos uma vaga para estudante com deficiência nos diferentes perfis de cotas especificados, o que as vezes implicará um percentual de reserva superior àquele previsto a partir da definição estabelecida na Portaria nº 1.117/2018.

Nesse contexto, é ainda precoce avaliar o impacto da ação afirmativa prevista na Lei nº 12.711/2012 sobre o quantitativo de estudantes com deficiência ingressantes e matriculadas/os nos cursos de graduação das Ifes. O que se observa, porém, nos dados do CES/Inep/MEC de 2019, é um progressivo aumento da presença de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior, incluídas as públicas e as privadas, ao longo dos últimos 10 anos, alcançando percentual de 0,56% do total de matrículas em 2019 (esse total inclui estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação⁹), como apresentado a seguir na Tabela 7:

9 A informação consta no “Módulo Aluno”, do Dicionário de Variáveis, do CES/Inep/MEC de 2019, nos seguintes termos: “Aluno com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação”. Após a especificação das três respostas possíveis (“sim”, “não”, “não dispõe da informação”), são apresentados os treze seguintes tipos de deficiência: auditiva, física, intelectual, múltipla, surdez, surdocegueira, baixa visão, cegueira, superdotação, autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo.

Tabela 7 - Total de matrículas em cursos de graduação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, Brasil, 2009-2019

Ano	Número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades	Percentual em relação ao total de matrículas em cursos de graduação
2009	20.530	0,34%
2010	19.869	0,31%
2011	22.455	0,33%
2012	26.663	0,38%
2013	29.221	0,40%
2014	33.475	0,43%
2015	37.986	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%

Fonte: Censos da Educação Superior do Inep (2009-2019).

Elaboração própria. (2022).

No tocante especificamente a 2019, ainda segundo o Censo do Inep, entre as/os 48.520 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculadas/os em cursos de graduação, 16.376 possuíam deficiência física; 13.906, baixa visão; 6.569, deficiência auditiva; com percentuais inferiores correspondendo à deficiência intelectual, cegueira, surdez, autismo infantil, deficiência múltipla, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância, síndrome de Rett e surdocegueira. Vale registrar que um mesmo estudante pode ter mais de uma deficiência.

Segundo o mesmo Censo do Inep de 2019, 1.551 estudantes de cursos de graduação possuem altas habilidades/superdotação.

Em relação aos 1.682.155 estudantes matriculadas/os em cursos de graduação de Ifes em 2019, observa-se que apenas 18.021 são identificadas/os como pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, o que corresponde a 1,1% do total. Embora esse percentual represente pouco mais que o dobro do encontrado no conjunto de estudantes das instituições de ensino superior, públicas e privadas, ainda está muito distante dos percentuais de reserva de vagas para pessoas com deficiência previstos na Lei nº 12.711/2012.

Ainda em relação à presença de estudantes com deficiência no conjunto do corpo discente das Ifes, destaca-se a ausência de informações relativas à deficiência no relatório executivo da “V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES”, realizada em 2018 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace) da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Esse relatório traz um perfil bastante detalhado do conjunto de estudantes de graduação de 63 universidades federais e dois Cefet, mas não faz qualquer alusão à presença ou à atenção a estudantes com deficiência nas referidas instituições, a despeito do questionário, respondido por uma amostra bastante significativa, possuir três questões relativas à deficiência: uma primeira que pergunta se a/o estudante possui ou não deficiência e, em caso afirmativo, pede para especificar; uma segunda sobre se o estudante ingressou ou não por meio de cota para pessoas com deficiência; e uma terceira sobre se a/o estudante participa de Programa de Assistência Estudantil, oferecido por sua universidade, que contemple acesso às tecnologias assistivas, apoio financeiro, tutor, monitor, intérprete, bolsas ou auxílio financeiro. Esperamos que a próxima pesquisa a ser realizada pelo Fonaprace/Andifes contemple

de maneira explícita, em seu relatório, o lugar ocupado por estudantes com deficiência no conjunto do corpo discente dos cursos de graduação das Ifes.

Para continuar a pensar e a agir

Em 2022, a Lei de Cotas completará 10 anos e o programa de ações afirmativas nela contemplado passará por uma avaliação, conforme previsto em seu art. 7º. Sem dúvida, parece-nos fundamental que os objetivos da Lei nº 12.711/2012 sejam renovados por pelo menos um novo período de 10 anos, já que seguramente o número de estudantes com deficiência cursando o ensino superior estará abaixo do percentual representado por esse grupo de pessoas no conjunto da sociedade, o qual tem sido historicamente excluído dos espaços de prestígio social, especialmente das instituições de ensino superior.

Muitas discussões podem ser feitas sobre acesso, inclusão e permanência das pessoas com deficiência na universidade, seja como servidoras/es (técnico-administrativas/os e docentes), seja como estudantes (de graduação ou pós-graduação). Um primeiro aspecto seria a exigência prevista no art. 5º da Lei nº 8.112/1990 de que “às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras” (Brasil, 1990, grifo nosso). Essa exigência de compatibilidade vai contra o entendimento estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que, em seu art. 4º, estabelece que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015). Ou seja, cabe à universidade – assim como às demais instituições – criar as condições para a plena inserção/integração das pessoas com deficiência em todas as atividades de gestão e de ensino-aprendizagem, sem que o ônus dos limites impostos pelo

capacitismo recaia sobre os ombros das pessoas com deficiência, sendo esta uma das consequências mais nefastas de concepções de deficiência focadas no modelo médico.

Bandeira, Rocha e Dalla Déa (2020), em sua pesquisa com professoras/es e estudantes com deficiência, apresentam vários relatos que demonstram que as pessoas com deficiência são socialmente julgadas por suas deficiências, em geral não tendo sua eficiência reconhecida e valorizada. Mostram ainda que os mesmos problemas e barreiras atitudinais presentes na sociedade se repetem no ambiente acadêmico, mesmo quando se trata de uma pessoa com mestrado e doutorado e que leciona no ensino superior.

Como pudemos observar a partir dos dados apresentados neste estudo, as Ifes ainda não atendem adequadamente as reservas de vagas para pessoas com deficiência, tanto nos cursos de graduação e pós-graduação quanto na carreira docente. No entanto, a presença dessas pessoas nesses espaços já não é mais da ordem do estranhamento absoluto e começa a produzir algumas experiências de ensino-aprendizagem muito positivas, que podem colaborar para que o conjunto da comunidade acadêmica tenha uma formação mais humanizada e que valorize e respeite a diversidade.

A maior parte das Ifes já tem constatado a eficiência das pessoas com deficiência nos diferentes setores da formação acadêmica, desde que a oportunidade e a acessibilidade sejam proporcionadas. Não temos dúvida de que a presença das pessoas com deficiência na universidade trará muito mais benefícios para a sociedade do que para as próprias pessoas com deficiência. Afinal, uma sociedade que conhece a eficiência e as possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência é uma sociedade menos preconceituosa e que respeita as diferentes formas de ser e de estar no mundo.

Referências

BANDEIRA, Ana; ROCHA, Cleomar; DALLA DÉA, Vanessa. *Se inclui: formação docente para inclusão e acessibilidade*. Goiânia: Cegraf UFG, 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. *Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012*. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. 2012.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

BRASIL. *Decreto 9.508, de 24 de setembro de 2018*. Reserva às pessoas com deficiência percentual e cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. 2018.

CHAGAS, Ana Maria de Resende; VIOTTI, Renato Baumgratz. *Retrato da pessoa com deficiência no Brasil segundo o Censo de 1991*. Texto para Discussão nº 975. Brasília: IPEA, 2003.

COSTALONGA, Luana Rigotti Caiano. *Sistema de reserva de vagas para sujeitos com deficiência nas universidades federais do centro-oeste brasileiro*. 2019. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS. 2019.

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; SANTANA, Poliana Souza; ALMEIDA, Elizia Elias de. Inclusão escolar: um direito das pessoas com deficiência. *In: SANTIBANEZ, Dione Antônio de Carvalho de*

Souza. *Educação para a diversidade e cidadania*. v. 1, Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Direitos Humanos NDH/UFG, Goiânia: Cegraf UFG, 2016. p. 61-101.

FONAPRACE/ANDIFES. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) da IFES 2018*. Uberlândia: [s.n.], 2019.

HASHIZUME, Cristina Miyuki. MEC-Brasil, decreto 10.502. Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, de 30 de setembro de 2020. Brasília: MEC, 2020. *EccoS*, n. 56, p. 1-7, jan./mar. 2021.

JANNUZI, Gilberta S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2012.

MORAES, Letícia Maria Maciel; LIMA, Talita Maria Pereira de; LIMA, Rafaella Asofra Siqueira Campos. Os impactos da nova política nacional de educação especial no direito à educação inclusiva para as pessoas com deficiência. *Direitos Humanos e Educação*, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 203-225, 2021.

SARDAGNA, Helena Venites. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Elli Henn e KLEIN, Rejane Ramos (org.). *Inclusão e Biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 45-60.

4. O trabalho docente na educação superior pública de São Paulo no contexto da pandemia de Covid-19

Aparecida Neri de Souza¹

Este capítulo tem como proposta analisar pesquisas realizadas pelas associações sindicais de docentes das universidades públicas estaduais de São Paulo – Adusp e Adunicamp – sobre as condições de trabalho remoto de docentes no contexto da pandemia de Covid-19, nos anos de 2020 e 2021. As pesquisas se inscrevem no conjunto de ações sindicais para garantir condições de vida e de trabalho aos trabalhadores e trabalhadoras docentes nas universidades. Cada uma das universidades é considerada neste estudo como uma configuração singular, histórica e cultural, no sentido atribuído por Elias (1980); portanto, os processos que estruturam as relações de trabalho não podem ser reduzidos aos particularismos de cada uma das universidades.

A partir da declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS) de que havia uma pandemia² e da recomendação de isolamento social para frear as contaminações e as mortes, as atividades docentes presenciais foram suspensas nas três universidades públicas estaduais do estado de São Paulo. Na USP e na Unesp, as atividades docentes

1 Professora da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: anerisouza@uol.com.br

2 Da doença Covid-19 provocada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. A declaração foi realizada em 11/3/2020.

presenciais foram suspensas no dia 17 de março de 2020;³ e na Unicamp em 13 de março de 2020, sendo mantidos apenas os serviços essenciais e de saúde.⁴

É nesse contexto que as associações sindicais de docentes da USP e da Unicamp realizaram pesquisas sobre as condições de trabalho remoto de professores e professoras durante a pandemia de Covid-19. O desenho das pesquisas é semelhante, ambas foram realizadas por meio da técnica de *survey*.⁵ A Adunicamp aplicou o questionário em junho e a Adusp em julho de 2020. Caracterizam-se como uma consulta à categoria docente por meio de um instrumento de coleta que continha questões abertas e fechadas.⁶ Participaram da pesquisa da Adusp 675 docentes (12% dentre um universo de 5.629) e da pesquisa da Adunicamp participaram 400 docentes (21,4% dos docentes dentre um universo de 1.867).

Os docentes que participaram da pesquisa da Adusp e da Adunicamp eram majoritariamente do sexo masculino, 50,5% na USP e 54,3% na Unicamp se reconheciam como homem. Na USP, o perfil etário se diferencia, a maioria dos/das respondentes estava na faixa

- 3 Na USP, 92% das disciplinas teóricas foram ministradas remotamente. Sobre a suspensão das atividades, ver: <https://jornal.usp.br/institucional/usp-preve-continuidade-das-aulas-de-forma-remota-no-segundo-semester-de-2020/>. Acesso em: 5 mar. 2022. Para a UNESP, ver a Portaria Unesp número 111, de 18/3/2022, que dispõe sobre as atividades da Unesp em virtude da pandemia do Coronavírus (Covid-19). Disponível em: <https://www2.unesp.br/porta/#!/covid19/orientacoes-por-area/>. Acesso em: 5 mar. 2022.
- 4 Ver: <https://www.pg.unicamp.br/norma/17655/0#:~:text=1%C2%B0%20%2D%20Ficam%20suspensas%20as,sa%C3%BAde%2C%20na%20forma%20aqui%20definida>. Acesso em: 5 mar. 2022.
- 5 Ver BABBIE, E. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- 6 Ver relatórios: a) *Adusp sobre as condições de trabalho durante a pandemia*. Setembro/2020. <https://www.adusp.org.br/files/covid/relatpesqpand.pdf>; b) *Adunicamp sobre Condições de trabalho remoto docente na Unicamp no contexto da pandemia de Covid 19*. julho/2020. http://adunicamp.org.br/novosite/wp-content/uploads/2020/07/RelatorioTR_AdunicampVFinal.pdf

etária entre 41 e 60 anos (66,6%), apenas 10,5% abaixo dessa faixa e 19,9% acima dessa faixa. Na Unicamp, a maioria dos respondentes também estava na faixa etária entre 40 e 60 anos (53,5%), 16,8% estavam abaixo dessa faixa e 28,7% acima dessa faixa. Chama a atenção nas duas pesquisas um percentual expressivo de docentes inclusos no grupo de risco para a Covid-19, 41,9% na USP e 45,5% na Unicamp se declararam pertencentes a esse grupo. Percebe-se, portanto, que os riscos de contaminação pelo vírus superam a noção de faixa etária. Do conjunto de participantes da pesquisa, 12,5% na USP e 11% na Unicamp estavam em estágio probatório.

Quase a totalidade dos docentes que participaram das pesquisas realizavam as atividades de ensino, gestão, pesquisa e extensão a partir de suas residências, e a maioria, nas duas universidades, avaliavam-nas como necessárias para garantir a saúde coletiva e a continuidade do trabalho, ainda que apontassem diferentes problemas para sua realização. Dentre os problemas apontados sobre as decisões de realização do trabalho remoto:

Ocorreu um excesso de pragmatismo, sem levar em conta as profundas assimetrias entre as condições técnicas, psicossociais e sanitárias entre os alunos, funcionários e docentes. Ademais, se aderiu ao trabalho remoto de forma acrítica, sem se dar conta de que o home office é uma das exigências dos gestores mercantis da educação. (docente, Unicamp).

O debate realizado pelas duas associações sindicais apontava que a pandemia de Covid-19, com as aulas presenciais suspensas, impunha aos docentes um novo modo de trabalhar, pois professores e professoras passaram a trabalhar em tempo integral na própria casa, em situação de trabalho remoto por meio do uso intensivo de tecnologias digitais de informação e comunicação. Portanto, configuravam-se processos de trabalho marcados pela intensa mediação de tecnologias e plataformas digitais. O processo de trabalho por meio dessas plataformas se realizava tanto por aulas em tempo real (síncronas) diretamente entre

professores e estudantes, como por aulas gravadas (assíncronas) com a exibição e disponibilização do material, em geral vídeos, para as classes de estudantes.

De forma geral, as medidas de suspensão das atividades presenciais nas duas universidades apontavam para a desestabilização dos coletivos, pela rarefação das interações diretas entre trabalhadores docentes e técnicos e estudantes, e estariam provocando mudanças nas relações e processos de trabalho. Com o objetivo de compreender os sentidos das mudanças no trabalho docente, como trabalho intelectual, no contexto da pandemia de Covid-19, o capítulo está organizado em três blocos. No primeiro, são analisados os argumentos que evidenciam que há um processo de intensificação do trabalho docente como trabalho intelectual no campo da cultura; no segundo, permite observar como a divisão sexual do trabalho e seus princípios organizadores, o da separação e o da hierarquização, são apreendidos nas pesquisas e finalmente, no terceiro, quais são, na ótica dos professores e professoras, os impactos das tecnologias no trabalho docente nas universidades.

A análise das duas pesquisas, da Adusp e da Adunicamp, evidencia que a reestruturação do trabalho docente, no contexto da pandemia de Covid-19, aprofundou a intensificação e a precarização do trabalho de professores e professoras nas duas universidades. A intensificação é entendida como o processo resultante do maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emocionais do trabalhador ou da trabalhadora docente para fazer face às exigências do trabalho no campo do ensino e da pesquisa. Portanto, na ótica dos docentes, trata-se de mais trabalho, mais esforço, maior engajamento, mais gasto de energia por conta da complexificação das atividades ou tarefas em tempos pandêmicos. Tal processo é acompanhado também de mais fadiga com reflexos sobre as dimensões fisiológicas, mentais, emocionais e relacionais (Dal Rosso, 2008).

As pesquisas convergem para a percepção de que, no contexto da pandemia, houve uma sobrecarga de trabalho provocada pelo impacto do uso intensivo de tecnologias e plataformas digitais nas atividades docentes. A aula remota em substituição à presencial, ainda que temporária, pôs em evidência as diferenças dos processos de trabalho no ambiente virtual. Os professores e professoras afirmam que a intensidade do trabalho remoto é superior à intensidade do trabalho presencial. Na USP, 51% dos homens e 40% das mulheres afirmam que houve excesso de trabalho e que houve dias em que o trabalho era mais intensificado, e 35% dos homens e 40% das mulheres afirmam que essa intensificação se concretiza em situações estressantes que podem levar à exaustão física ou emocional, ou seja, os docentes estariam sendo exigidos mais do que eles poderiam fazer.⁷ Na Unicamp, 53,8% dos docentes afirmam que houve um aumento nas horas de trabalho, sobretudo naquelas destinadas ao ensino, graduação e pós-graduação. O trabalho remoto parece se concretizar como sobretrabalho, isto é, como aumento da jornada de trabalho, colocando em risco a saúde dos docentes.

O trabalho remoto, como apresentado anteriormente, se impôs aos professores e professoras, acelerou o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação e colocou em relevância a noção de temporalidade, de tempo indiferenciado e expandido no trabalho transferido para o ambiente doméstico. Essa experiência evidenciou que não se tratava apenas da transposição das atividades realizadas em ambiente de sala de aula para o ambiente digital. Assim, as atividades de trabalho, o objeto e os meios foram redefinidos em tempo exíguo pelos próprios professores e professoras. Os docentes tiveram que se adaptar, por vezes abruptamente, a um novo modo de trabalho, mediado por computadores, *tablets*, *smartphones* com acesso à internet e por plataformas

7 As teorias sobre estresse estabelecem correlações entre a organização do trabalho e variações biológicas e comportamentais no nível individual (Codo, 1999).

digitais (*Microsoft Teams, Google Classroom, Moodle, Google Meet*, entre outras). A diluição das fronteiras entre a vida pessoal e a profissional coloca em evidência a noção de invasão de privacidade e a concepção de que o trabalhador docente carrega consigo o próprio trabalho seja no espaço público seja no espaço privado.

A responsabilidade pela transformação das residências em postos de trabalho remoto coube aos docentes. O espaço de trabalho para as atividades docentes é, para parte dos professores e professoras, um espaço não exclusivo, por vezes improvisado e com equipamentos nem sempre disponíveis. Os custos relacionados às condições materiais de trabalho – computadores, mobiliário, câmera, microfone, impressora, internet, energia elétrica – foram transferidos para os trabalhadores docentes. Na USP, apenas 13% dos homens e 10% das mulheres afirmam não ter tido problemas relevantes no espaço de trabalho em casa. Um grupo de docentes da Unicamp informam que tiveram que “se virar com seus equipamentos domésticos”⁸

Tanto para os docentes da USP como da Unicamp, a intensificação do trabalho aparece relacionada: a) ao acesso precário ou instável à internet a partir das residências dos docentes; b) ao ambiente doméstico não adequado ao exercício do trabalho remoto; c) aos equipamentos não adequados para a gravação e edição de aulas; e d) à falta de apoio e planejamento institucional. A maioria dos professores tinham pouco domínio técnico e tecnológico sobre as aulas remotas e foram impelidos a repensar os processos de trabalho por ambiente virtual e por plataformas.

Para os docentes da Unicamp, ainda que constatassem que houve aumento da carga de trabalho, as condições nas quais concretizam o trabalho se apresentam diferenciadas. Aqueles que já possuíam conhecimento sobre plataformas digitais e tecnologias de informação e comunicação avaliaram que o trabalho remoto se concretizava em

8 A pesquisa da Adusp não investigou essa questão.

condições favoráveis. Outros colocam em relevo a intensificação do trabalho docente.

Apesar da carga horária de trabalho acrescida, tenho boas condições de trabalho. Esse é um ponto que considero bastante sensível nessa discussão. Eu trabalho numa área relacionada a TI e, portanto, tenho mais facilidade para essa migração (diga-se de passagem, nunca tinha dado aula *on-line*), bem como tenho boa infraestrutura para acesso à internet tanto na Unicamp como em casa. Mas acredito que essa não seja a realidade para uma boa parte do corpo docente da Unicamp. Muito menos para o corpo discente. É aí que a discussão precisa ser mais aprofundada. (Depoimento, Adunicamp, 2020).

Estou à beira da exaustão física, produzindo conteúdo pedagógico. Pelo menos duas ou três vezes por semana, estou indo dormir por volta das 02:00 para conseguir produzir e colocar *on-line* as videoaulas. Não sei se aguento este ritmo até o final do semestre. Em algum ponto sinto que terei que diminuir minhas atividades para não desenvolver uma síndrome de Burnout. (Depoimento, Adunicamp, 2020).

A síndrome de *burnout*, citada pelo professor ou professora,⁹ é provocada pela longa exposição a situações estressantes, em que o trabalhador chegaria ao limite da resistência física ou emocional, segundo estudos no campo da psicologia realizados por Maslach e Leiter (1999). Os componentes principais da síndrome de *burnout*, segundo Maslach e Jackson (1986), são exaustão emocional, despersonalização¹⁰ e o sentimento de inadequação ou incompetência profissional. Linhart (2009), no campo da sociologia do trabalho, nos permite compreender esse fenômeno como um processo de precarização subjetiva, pois os docentes, confrontados com exigências cada vez maiores no trabalho e parecendo estar longe de responderem a

9 Os respondentes das enquetes da USP e da Unicamp não são identificados nas pesquisas realizadas pelas associações sindicais docentes para atender aos princípios de ética na pesquisa.

10 Despersonalização é entendida como o não reconhecimento das relações sociais entre o trabalhador docente e os estudantes e colegas.

essas exigências, experimentam o sentimento de não dar conta, de não estar à altura.

O que, então, se entende por precariedade subjetiva? É o sentimento de não estar familiarizado com seu trabalho, de não poder confiar em suas rotinas profissionais, em suas redes, no saber-fazer acumulado graças à experiência ou transmissão pelos mais velhos; é o sentimento de não dominar seu trabalho e de ter sem cessar que desenvolver esforços para se adaptar, para cumprir os objetivos fixados, para não se colocar em perigo física ou moralmente (no caso de interações com usuários, clientes) [...]. É o sentimento de isolamento e abandono. É também a perda da autoestima, que está ligada ao sentimento de não dominar seu trabalho, com o sentimento de não estar à altura de seu trabalho, de fazer um trabalho ruim, não ter certeza de assumir sua função. (Linhart, 2009, p. 2-3, tradução nossa).

Os docentes informam que os ritmos de trabalho são intensos para fazer face às exigências e que experimentam ansiedade, sentimento de insegurança, medo, aquilo que denominam, ordinariamente, de estresse. Os trabalhadores docentes são mobilizados permanentemente a realizar o trabalho solicitado em condições “flutuantes” e encontrar soluções para conciliar a produção de aulas, pesquisa, escrita de artigos, entre outros, de qualidade, objetivos que são impostos e nem sempre são compatíveis. Nessa direção, a precarização subjetiva seria uma estratégia de gestão do trabalho remoto que manteria os professores e professoras em estado de insegurança e instabilidade, enfim aquilo que, cotidianamente, emerge como sentimento de impotência.

O trabalho docente remoto é compreendido nas pesquisas como um processo que potencializa a sobrecarga de trabalho e aumenta o isolamento ao reduzir as possibilidades de interação e participação coletiva. As atividades remotas combinariam, segundo os docentes, a intensificação e a extensificação do tempo de trabalho associado à precarização das condições de trabalho no contexto da pandemia de Covid-19.

Para além da intensificação do trabalho docente, nesse contexto excepcional de trabalho realizado em espaços domésticos, observou-se, em ambas as pesquisas, que a indeterminação provocada pela pandemia é vivenciada distintamente por homens e mulheres. A organização do trabalho remoto realizado em domicílios coloca em evidência a divisão sexual do trabalho, a natureza conflitiva da conciliação de responsabilidades com os afazeres domésticos e profissionais.

As mulheres enfrentam uma divisão desigual de tarefas domésticas, em especial aquelas que possuem filhos. No trabalho transferido para as residências, há mais pessoas passando mais tempo no ambiente doméstico, o que pode significar um aumento de trabalho para as mulheres. A presença de homens nem sempre se expressa na distribuição simétrica de tarefas. A pandemia intensificou ou tornou visível essas desigualdades de gênero. As duas pesquisas apontam jornadas de trabalho mais exaustivas para mulheres e tensões no que diz respeito à conciliação de atividades profissionais e familiares.

Constata-se que as mulheres estão mais sobrecarregadas e têm piores condições de trabalho no período da pandemia, provavelmente pela tripla jornada de trabalho (universidade, família e afazeres domésticos) que já tinham que realizar antes da pandemia, mas de forma mais compartilhada e organizada, tendo essas jornadas se tornado mais intensas, ocorrendo agora no mesmo espaço: o da residência. (Adusp, 2020, p. 11).

O limite estabelecido entre o tempo dedicado ao trabalho docente e aquele dedicado às outras esferas da vida é tênue. Não há no trabalho remoto uma delimitação entre o local de trabalho e o espaço doméstico, este último já não é compreendido como um espaço de lazer e descanso. Há um embaralhamento das fronteiras, que apresenta consequências psíquicas. Tais consequências foram pouco exploradas pelas duas pesquisas. A dificuldade em definir as fronteiras entre atividades domésticas e docentes não só produz impactos psíquicos, como também interfere no ritmo e nos resultados do trabalho, tanto para homens como para mulheres.

Observou-se, nas pesquisas da Adusp e da Adunicamp, três movimentos no uso do tempo: a) um processo de aprendizagem de repartição do tempo de trabalho docente e doméstico; b) um tempo de difícil mensuração, pois se sobrepõem e se embaralham; c) uma repartição desigual do tempo de trabalho – docente e doméstico – entre homens e mulheres.

Ao serem indagados sobre a divisão sexual do trabalho, em especial no que se refere às atividades de reprodução social – trabalhos domésticos e de cuidados –, expõem a permanência das desigualdades de gênero. Na USP, as docentes (52%) se apresentam como responsáveis pelas atividades de cuidado. Na Unicamp, ainda que 48% de homens e mulheres informem que compartilham o trabalho de cuidado, apenas 39% dividem igualmente o trabalho. A pandemia de Covid-19 colocou em evidência os problemas na organização da reprodução social com a transferência para os domicílios das atividades sob a responsabilidade do Estado, em destaque a educação de crianças e jovens, cuidados com idosos, doentes e deficientes, entre outras. Nesse contexto, as professoras enfrentam o desafio de equilibrar o trabalho docente com o trabalho doméstico, seja pela menor participação dos parceiros no compartilhamento das atividades de cuidado, seja pela dificuldade de ter condições adequadas para o trabalho remoto.

Para além da constatação de que os professores e professoras experimentam um processo de precarização e intensificação do trabalho no contexto da pandemia de Covid-19, há que se interrogar sobre quais são as consequências do uso intensivo das tecnologias digitais de comunicação e informação no trabalho e na vida dos docentes.

O uso intensivo de tecnologias digitais parece criar a noção de ubiquidade do trabalho docente. Cunha e Bianchetti (2018), ao analisar a educação à distância, definem docência ubíqua como aquela decorrente da incorporação das tecnologias digitais no trabalho dos professores, permitindo interações síncronas (*on-line*) e assíncronas (*off-line*). O

professor ou a professora podem estar em vários lugares ou salas de aulas ao mesmo tempo. A noção de horário ou jornada de trabalho e local se transforma, pois a “aula”, por meio de vídeos gravados, pode ser acessada pelos estudantes em diferentes locais e tempos.¹¹ Dentre os docentes que responderam à pesquisa da Adunicamp, apenas 32,3% trabalham exclusivamente com aulas remotas ao vivo.

O trabalho docente se fragmenta, e são estabelecidas novas relações com o espaço – sala de aula –, com o tempo e com as relações educativas constitutivas dos processos de socialização. Não há mais distinção entre os locais de trabalho e de não trabalho, ambos estão conectados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. Cunha e Bianchetti (2018) chamam a atenção para a noção de docente ubíquo como aquele que realiza “atividades simultâneas em diferentes ambiências”. As pesquisas da USP e da Unicamp ressaltam o caráter emergencial e transitório do ensino remoto, por oposição à educação à distância, como portador da possibilidade de resistência à concretização do docente ubíquo.

A pesquisa da Adunicamp, ao discutir o impacto do uso intensivo das tecnologias digitais de informação e comunicação no trabalho docente, indica que há três preocupações principais entre os/as docentes: (1) a segurança e a privacidade dos dados; (2) a intensificação do trabalho; (3) a privatização da universidade pública. Tais preocupações ganham concretude quando associadas ao chamado colonialismo de dados, ou seja, a forma como as plataformas digitais e as tecnologias de informação e comunicação podem ser exploradas economicamente. O colonialismo de dados permite compreender as

11 Exemplo paradigmático é o caso ocorrido no Canadá. Na Concordia University, um estudante descobriu, em 2020, que tinha aulas *on-line* com um professor morto em 2019. A produção intelectual e o conteúdo gerado pelos professores, nas universidades canadenses, são de propriedade da instituição. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/mundo/universitario-descobre-que-tem-aulas-online-com-professor-morto-desde-2019-1.2443577>. Acesso em: 5 mar. 2022.

relações de poder que naturalizam o processo de extração e expropriação dos dados (Cassino; Souza; Silveira, 2021). A expansão das tecnologias digitais de informação e comunicação poderia, segundo as preocupações dos docentes, levar ao domínio de estruturas e processos educacionais pelas corporações transnacionais. Castells (2013) nos informa que o capitalismo, ao promover a ampliação das redes digitais em todo o planeta e possibilitar a digitalização da produção simbólica, criou as bases para a emergência de um mercado de dados como um modelo de negócios.¹²

Na configuração do processo de trabalho remoto docente, há o uso da voz e da imagem de professores e professoras. Os docentes são expostos por meio de vídeos e aulas gravadas a diferentes públicos, difusos e anônimos, muitas vezes para além de sua turma ou classe. No trabalho presencial – face a face – a classe é um espaço de interações, de aproximação pedagógica, de relações sociais, de socialização, de movimento dos corpos e dos olhares. É assim que se concretiza o trabalho docente, como trabalho relacional, mas a classe cedeu espaço a um encontro virtual, portanto limitado. As fronteiras entre os espaços privados e profissionais, no universo virtual da aula remota, estariam escancaradas.

O uso intensivo das tecnologias digitais de informação e comunicação e a avaliação de que são apenas instrumentos de trabalho levariam, segundo parte dos pesquisados pela Adusp e Adunicamp, à ampliação das relações de dominação e exploração. Os docentes apresentam preocupações com a segurança e a privacidade dos dados mediante o uso de

12 “No início de 2020, das cinco empresas que ultrapassaram o valor de 1 trilhão de dólares na Bolsa de Valores de Nova York, quatro eram empresas de tecnologias de informação (Apple, Microsoft, Alphabet, Amazon) e apenas uma era de outro segmento, a petrolífera estatal saudita Aramco.” *As empresas de tecnologias que já valem mais de US\$ 1 trilhão*. Portal G1, 15/02/2020. Citado por CASSINO; SOUZA; SILVEIRA em artigo publicado em Outras Palavras. Disponível em: <https://outraspalavras.net/edicao-do-dia/25-de-novembro-de-2021/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

tecnologias e plataformas privadas, na sua maioria da Google e da Microsoft. Para parte dos docentes da Unicamp, o “avanço de tecnologias que podem se tornar mecanismos de controle sobre o trabalho docente”; e, para parte dos docentes da USP, haveria uma desvalorização do trabalho de professores e professoras como um trabalho relacional, que se estabelece nas interações entre eles e os estudantes.

Na USP, parte dos professores se sentiam “fraudando a educação” e tal sentimento se expressava na insegurança, desmotivação, vergonha, no esgotamento mental e físico, isolamento social e na constatação de desamparo por parte da universidade.

Na análise sobre as condições de trabalho docente nas universidades, foram focalizadas prioritariamente as atividades referentes ao ensino, entretanto a pesquisa e a extensão também foram fortemente impactadas pelo trabalho remoto. Na USP, mais da metade dos professores (54,5%) e professoras (57,5%) pararam parcialmente as atividades de pesquisa. Tal fenômeno é observado por Chaguri e Castro:

Ao longo das últimas semanas, diferentes equipes editoriais de publicações científicas têm noticiado a queda acentuada na quantidade de submissões de artigos assinados por mulheres (seja em autoria individual, ou coletiva) após a implementação de medidas de isolamento social em diversas partes do mundo. O extraordinário da pandemia do novo coronavírus nos coloca diante do ordinário das assimetrias das relações de gênero tanto na rotina de trabalho nas universidades, quanto na dinâmica da produção do conhecimento científico. Se cotidianamente, mulheres na ciência lidam com ambientes mais ou menos hostis no que se refere ao assédio moral ou sexual, além de enfrentarem uma sobrecarga de trabalho administrativo em posições menos prestigiosas da burocracia universitária, por exemplo, as ações para o enfrentamento da disseminação da Covid-19 incidiram exatamente na ambiguidade da posição social de mulheres: entre a casa e a universidade; entre o trabalho de cuidado e o trabalho intelectual. (Chaguri; Castro, 2021).

Concluindo

Como foi possível observar, estamos diante de trabalhadores docentes nas duas universidades – USP e Unicamp – com contratos de trabalho estáveis, com vínculos estatutários, com jornadas de trabalho de dedicação integral e exclusiva e com alta qualificação acadêmica. Portanto, trata-se de trabalhadores e trabalhadoras no setor público com direitos e garantias de emprego. Entretanto, as pesquisas das duas associações sindicais permitem compreender que os docentes estão vivenciando um novo modo de ser da precarização em tempos de pandemia.

Em nome da autonomia e responsabilização, os docentes são confrontados no trabalho remoto com exigências e com a intensificação dos ritmos de trabalho. O fato de trabalhar nas residências não pode ser tomado, em si só, como uma forma de precarização, mas quando se amplia o trabalho remoto por meio de plataformas digitais, se estabelece uma preocupação permanente de estar em condições de atender às exigências e atingir os objetivos ou metas propostas, que intensificam de forma espetacular os ritmos de trabalho. A precariedade e a precarização são traduzidas pelos docentes como insegurança, ansiedade, sofrimento, mal-estar que conduzem aos adoecimentos e se inscrevem em relações de trabalho ditas modernas ou, como alguns nomeiam, o “novo normal”.

As associações sindicais – Adusp e Adunicamp – foram desafiadas a compreender a precariedade e as formas de precarização do trabalho remoto docente. A precarização como elemento central da nova dinâmica de desenvolvimento capitalista é uma estratégia de dominação (Druck, 2011). Como tal, tratar-se-ia de imposição e, simultaneamente, de consentimento. Os docentes pesquisados das duas universidades, como já observado, majoritariamente compreendem as mudanças propostas como incontornáveis e inexoráveis e, ao mesmo tempo, questionam essa nova forma de ser docente.

Há evidências que estamos diante de uma nova e complexa configuração do trabalho, que se aprofunda no contexto da pandemia e faz uso exacerbado de tecnologias digitais de informação e comunicação. A experiência atual de uso intensivo e extensivo dessas tecnologias nas universidades já produz impactos na concepção de trabalho docente, pois coloca em evidência não só os mecanismos de controle sobre o trabalho, como também o processo de desvalorização da docência. As pesquisas nos permitem também interrogar se tal experiência estaria ofuscando as consequências do processo de transformação política e econômica do colonialismo de dados.

Antunes (2020) adverte-nos para compreender a chamada crise sanitária como uma crise do capitalismo, como um problema econômico, social e político que afeta as relações de trabalho. Nesta direção, somos desafiados pelas pesquisas a interrogar: o que muda e o que permanece na docência como trabalho intelectual? A pandemia deixará traços duráveis nas relações de trabalho docente? O trabalho como prática social que depende de interações reais com os outros está em risco? O trabalho docente está sendo atacado pela perda de sociabilidades formais e informais que, continuamente, constroem a natureza, as relações e as condições nas quais se concretiza? Estaríamos diante de um processo de alienação técnica que dissemina concepções de que as plataformas e tecnologias digitais são meramente instrumentos de trabalho e que existiriam para melhorar o trabalho docente?

Finalmente, poderíamos afirmar que estamos diante de uma nova e complexa configuração do trabalho docente nas universidades que tem se aprofundado no contexto da pandemia de Covid-19. São elementos que contribuem para essa configuração o uso intensivo de plataformas e tecnologias digitais de informação e comunicação, que possibilitam novos modos de controle e de intensificação do trabalho.

Referências

ADUNICAMP. *Relatório do GT Adunicamp sobre Condições de trabalho remoto docente na Unicamp no contexto da pandemia de Covid-19*. julho/2020. Disponível em: http://adunicamp.org.br/novosite/wp-content/uploads/2020/07/RelatorioTR_AdunicampVFinal.pdf. Acesso em: 11 nov. 2022.

ADUSP. *Relatório Adusp sobre as condições de trabalho durante a pandemia*. Setembro/2020. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/covid/relatpesqpan.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

ANTUNES, Ricardo. *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Boitempo, 2020.

CASSINO, João Francisco; SOUZA, Joyce; SILVEIRA, Sérgio Amadeu. (org.). *Colonialismo em dados*. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

CHAGURI, Mariana; CASTRO, Bárbara. Um tempo só para si: gênero, pandemia e uma política científica feminista. *Blog Dados*. Rio de Janeiro, 22 maio 2020. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/pandemia-cientifica-feminista>. Acesso em: 5 mar. 2022.

CODO, Wanderley (coord.). *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, Rafael; BIANCHETTI, Lucídio. Docência ubíqua. In: MILL, Daniel. (org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação à distância*. Campinas: Papyrus, 2018.

DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008

DRUCK, Maria da Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? *Cadernos CRH*, Salvador, v. 24, n. 1, p. 37-57, 2011.

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1980.

LINHART, Danièle. Modernisation et précarisation de la vie au travail. *Papeles del CEIC*, Leioa, n. 43, p. 1-19, marzo 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26597371_Modernisation_et_prekarisation_de_la_vie_au_travail. Acesso em: 5 mar. 2022.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan. E. *Burnout inventory manual*. 2. ed. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1986.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael. P. Teacher burnout: A research agenda. In: R. VANDENBERGHE, Roland; HUBERMAN, A. Michael (ed.). *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

5. Tempos de trabalho de docentes da educação profissional e tecnológica: desencontros pela perspectiva de gênero¹

Danilo Herbert Queiroz Martins²

Tania Ludmila Dias Tosta³

A reflexão sobre as vivências dos tempos permite o entendimento de um importante aspecto da vida humana em sociedade: o tempo como uma construção social. Aqui consideramos a carreira docente da educação profissional e tecnológica pela perspectiva das relações de gênero para compreender as diferenças de vivências temporais entre professores e professoras. Este capítulo busca analisar desigualdades no uso dos tempos em relação ao gênero de docentes da educação profissional e tecnológica, tomando por base uma pesquisa realizada no Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá (IFMT). Para

-
- 1 Este capítulo foi elaborado com base em parte dos resultados da pesquisa de doutorado de Danilo Herbert Queiroz Martins (2021), defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás, com o título “Vivências dos Tempos de Trabalho e de Não Trabalho de Professores do Instituto Federal de Mato Grosso”, sob a orientação de Tania Ludmila Dias Tosta.
 - 2 Professor do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: danilohqmartins@gmail.com
 - 3 Professora da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília. E-mail: tania_tosta@ufg.br

tanto, apresenta-se uma reflexão sobre os tempos de trabalho docente e doméstico e sobre os tempos livres desses/as profissionais.

De acordo com os dados do Instituto Federal de Mato Grosso, o Campus Cuiabá, em funcionamento desde 1909, está entre as primeiras instituições da Rede Federal de Educação Profissional criadas no país. Esse campus foi a primeira unidade do IFMT a ser criada, além de ser a maior, tanto em número de alunos quanto de servidores, contando com 238 professores efetivos em atividade em 2019. Para a análise das vivências de tempos de trabalho e de não trabalho dos professores do IFMT, partimos da coleta de dados funcionais dos docentes, divulgados oficialmente pelo Instituto Federal,⁴ e da consulta e análise das legislações pertinentes. Além disso, foi realizado um questionário sobre condições de trabalho e uso do tempo com 71 professores/as do campus, seguido de entrevistas semiestruturadas mais aprofundadas com 25 dos/as docentes.⁵ Foram 13 mulheres e 12 homens entrevistados, buscando a maior diversidade de idades (entre 30 e 64 anos) e áreas de atuação e abrangendo todos os departamentos do campus (construção civil, eletroeletrônica, base comum, informática e serviços, sendo que esta última corresponde a gestão e turismo/hospitalidade).

4 Os dados divulgados pelo IFMT estão disponíveis no sítio da instituição: <https://www.ifmt.edu.br>. A coleta dos dados ocorreu entre agosto e dezembro de 2019, sendo consultadas também as resoluções do Consup que dizem respeito a regulamentos que gerem impactos sobre o trabalho docente, os quadros de servidores e relatórios de gestão e estatísticos que apresentam o panorama anual da instituição, incluindo também os discentes. Também foram coletados dados na Plataforma Nilo Peçanha (<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>), que reúne informações relativas ao corpo docente, discente e técnico-administrativo das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica referente aos anos base de 2017 e 2018 – ainda não houve a divulgação dos dados do ano base 2019, com acesso em 1º de fevereiro de 2020.

5 A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás através do Parecer nº 3.117.863, de 22 de janeiro de 2019 – CAAE 02872118.2.0000.5083.

Tempos de trabalho docente na educação profissional no IFMT

Como um elemento essencial à vida social, o tempo passa à categoria sociológica, constituindo-se como um objeto de estudo a partir de diversas perspectivas desde autores clássicos da disciplina (Durkheim, 1973; Elias, 1998; Marx, 2013). Durkheim reflete sobre o tempo na condição de categoria do entendimento, sendo indispensável ao pensamento e ao funcionamento normal do espírito, encontrada desde o pensamento sintetizado pelas crenças religiosas primitivas (Durkheim, 1973).

Elias (1998) desenvolve o argumento durkheiminiano sobre o tempo afirmando que, além de uma ideia criada pelo homem, a experiência do tempo na vida social é alcançada pelo esforço da sociedade no desenvolvimento de sua medição, o que pode ser observado pelo constante aperfeiçoamento dos aparatos tecnológicos para melhor medir, dividir, sincronizar e utilizar com eficiência o tempo social.

O tempo é compreendido como uma construção social, não sendo um mero dado, mas constituindo uma obra coletiva que possui a marca da sociedade que o criou e lhe dá subsistência, estabelecendo hierarquias de valores (Cardoso, 2007). Nesse sentido, não abordaremos o tempo no singular, mas tempos, no plural, pois são experiências vivenciadas diferentemente, além de modificadas ao longo da história. Apenas para facilitar a apresentação, partiremos de duas grandes classificações: tempos de trabalho e de não trabalho, cada uma contendo várias possibilidades diferentes.

Os tempos de trabalho e de não trabalho não podem ser facilmente segregados com fronteiras claramente delimitadas. Dal Rosso (2008) afirma que as mudanças tecnológicas contemporâneas, principalmente nas áreas da informação e da comunicação, são instrumentos fundamentais para reduzir os momentos de não trabalho dentro do

tempo de trabalho – como pausas para descansos, distrações, conversas informais etc. – e para que o trabalho permeie o tempo de não trabalho. Assim, o tempo livre, tempo de não trabalho, passa a ser engolido pelo trabalho.

Nesse contexto, analisar como os professores do Instituto Federal de Mato Grosso vivenciam os tempos de trabalho e não trabalho não deve ficar restrito apenas à análise quantitativa de suas jornadas de trabalho, especialmente pela forma e natureza dessa profissão, pois deve-se considerar que a docência se baseia nas interações humanas (Tardif; Lessard, 2014).

De forma geral, as entrevistas indicam que todos os/as professores/as têm vivências de tempos de trabalho superior a suas jornadas regulamentadas e muitas atividades não são registradas como tempo de trabalho docente. Os dados institucionais ainda apontam que, em 2019, tiveram em média 45 aulas anuais a mais que em 2018 e, comparando-se com 2007, são quase 100 aulas anuais a mais, o que demonstra um constante acréscimo de tempo de trabalho em sala de aula ao longo dos anos.

Do ponto de vista da legislação, há uma jornada de trabalho a ser cumprida pelos/as docentes ao longo de uma semana, e a execução das atividades deve ser planejada, descrita e aprovada pelo IFMT no início de cada semestre letivo por meio do Plano de Trabalho Individual (PIT). No serviço público, a legislação determina o princípio da igualdade, mas não é possível constatá-la quando se analisa a realidade de vivências temporais a partir da categoria gênero.

Estudos e pesquisas já constataram que as profissões relacionadas às áreas de tecnologia aplicada das ciências exatas, como é caso das engenharias e da informática, têm uma predominância masculina, mesmo na docência (Tabak, 2002; Melo; Lastres; Marques, 2004; Garcia; Seideño, 2006; Souza; Tosta, 2020). Essas áreas englobam a maior parte

dos/as trabalhadores/as, cursos e alunos/as do Campus Cuiabá do IFMT, de forma que 67% dos docentes da unidade são homens.

Yannoulas (2013, p. 39) aponta que quando “as profissões e ocupações se feminilizam,⁶ passam a ser entendidas como extensão no espaço público da função privada de reprodução social”. Ainda que a educação profissional, no caso do Campus Cuiabá, esteja ocupada majoritariamente por homens, vê-se um pequeno, mas constante, incremento na quantidade de professoras ao se analisar os dados dos últimos 30 anos.

Ao se analisar a categoria gênero, verifica-se que a proporção de professoras ocupando cargos nas hierarquias superiores⁷ não corresponde à proporção de mulheres docentes que estão em efetivo exercício, já que 33% do total de docentes é composto por mulheres, mas apenas 20% dos cargos comissionados superiores são ocupados por professoras. Entretanto, verifica-se que as mulheres compõem 41% de docentes em coordenação de cursos, o que confirma o princípio de hierarquização da divisão sexual do trabalho (Kergoat, 2009), em que as funções comissionadas inferiores estão mais acessíveis às professoras. Tais funções são de menores rendimentos e com menor grau de prestígio e poder de decisão. No caso da coordenação de cursos, é um cargo com intensa demanda de tempo e trabalho em questões administrativas, de apoio e relacionamento com pessoas, além da obrigatoriedade de registro no sistema de ponto eletrônico. Por outro lado, os cargos de direção, com maiores rendimentos e grande poder de decisão, são predominantemente masculinos.

Nesse sentido, de acordo com as entrevistas, há dificuldade em assumir uma coordenação de curso por envolver grande demanda de

6 Refere-se ao aumento de mulheres na composição da mão de obra em uma determinada ocupação ou profissão (Yannoulas, 2013).

7 Os termos superiores e inferiores são utilizados tanto em relação à remuneração quanto à abrangência de mando/subordinação.

tempo, além da necessidade de cumprir uma jornada fixa de trabalho dentro da instituição de 4 horas diárias, mesmo tendo que ministrar no mínimo 8 aulas semanais. É, portanto, uma função pouco valorizada e com maior participação feminina.

Para além de ministrar aulas, Tardif e Lessard (2014) destacam que a docência é uma profissão de interações humanas e, nesse sentido, estar envolvido diretamente com os alunos constitui uma dessas principais interações. Contudo, esse contato não se restringe àquele em sala de aula, ou seja, apenas às situações de ensino-aprendizagem de conteúdo técnico que professores/as cumprem ao longo de um semestre letivo.

Nesse sentido, destaca-se nas entrevistas o caso de duas professoras que afirmam terem uma relação de “mãe” com os/as alunos/as. Os relatos são de professoras que atuam em áreas técnicas relacionadas às ciências exatas, mas persiste a representação social da mulher como um ser dotado de instinto materno, naturalmente destinada às atividades relacionadas ao cuidado, para além das interações esperadas na profissão.

As entrevistas e questionários com professores e professoras do IFMT indicam que mesmo com a formação técnica em que se valorizam estereótipos ditos masculinos, como a objetividade das ciências exatas, a docência é vista muitas vezes como uma atividade relacional ou de cuidado, esferas consideradas próprias do feminino. Com isso, ser docente é visto como uma profissão, mas também uma atividade de interações humanas, como apresentou Camila (40 anos, computação): “[...] eu sempre tento auxiliá-los da melhor forma possível né, fica aquela preocupação com eles, [...] tem essa consideração de filho”. A docência é vista, então, como um processo de relações humanas que se entende para além do conteúdo em sala de aula, baseado nas atividades que envolvem diretamente e presencialmente o aluno.

Confirma-se nas vivências das professoras entrevistadas um maior tempo de trabalho dedicado às interações interpessoais que fazem parte da atividade docente, mas não são contabilizadas institucionalmente. Por outro lado, há a necessidade de se ampliar a análise, visto que o tempo de trabalho não se limita apenas às atividades docentes. Outros elementos configuram o tempo de trabalho, como o trabalho doméstico. E é justamente neste aspecto que se constata maior influência nas vivências temporais quando se analisa a categoria gênero.

Outros tempos de trabalho

O trabalho doméstico compreende tarefas de cuidados e manutenção, limpeza e organização da casa, atividades comumente atribuídas às mulheres e que possuem baixo reconhecimento social. Essas atividades podem ser realizadas de forma gratuita (quando o trabalho doméstico é na própria residência) ou remunerada. No caso do trabalho doméstico realizado para outros, a ocupação configura-se historicamente como de baixa remuneração média e uma das mais precárias do país (Saffioti, 1976; Brites, 2013; Valeriano; Tosta; Nunes, 2021).

Considera-se que a realização de atividades domésticas gratuitas para a própria família é trabalho reprodutivo, o que Colen (1995) define como o trabalho físico, social e emocional necessário para a manutenção de domicílios e pessoas, e que sua execução compreende tempo de trabalho. Dessa forma, os dados obtidos com o questionário respondido por docentes do IFMT indicam que 39,4% dos participantes na pesquisa dedicam de 1 a 2 horas semanais a atividades domésticas, e 28,2% de 3 a 4 horas semanais, demonstrando assim que para a maioria há pouco dispêndio de tempo para a realização dessas atividades. Analisando os resultados do questionário, assim como a literatura acerca do tema, observa-se que o tempo dedicado a atividades domésticas depende de outras variáveis, sendo a categoria gênero uma das mais importantes, como apresentado a seguir.

Tabela 1 - Tempo dedicado a atividades domésticas por sexo

	Tempo semanal dedicado a atividades domésticas				
	Menos de 1 hora	1 a 2 horas	3 a 4 horas	4 a 5 horas	Mais de 5 horas
Homens	11	16	7	2	2
Mulheres	4	12	13	4	0

Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários aplicados (2019).

Constata-se que, na faixa de dedicação de menor tempo possível – menos de 1 hora por semana –, há quase o triplo do número de homens em comparação com o de mulheres. Já na faixa de 3 a 4 horas semanais, há quase o dobro do número de mulheres em relação aos homens. 71% dos homens e 48,5% das mulheres docentes identificaram que dedicam até 2 horas por semana às atividades domésticas.

Os dados indicam que, em média, as mulheres destinam mais tempo às atividades domésticas que os homens, como aponta a literatura (Fougeyrollas-Schwebel, 2009). No caso do IFMT, as duas respostas em que os professores afirmam que dedicam mais de 5 horas com atividades domésticas foram dadas por homens que moram sozinhos. De modo geral, quando há a possibilidade, os homens delegam o trabalho doméstico a uma mulher. Estes resultados foram confirmados em pesquisa realizada com docentes, servidores e estudantes na Universidade Federal de Goiás (Tosta, 2016). Para a maioria dos homens das três categorias, a principal responsável pelo trabalho doméstico em sua residência era uma mulher, seja a mãe (caso dos estudantes), seja a cônjuge ou uma trabalhadora doméstica (caso dos docentes e servidores). Além disso, entre docentes, 28,6% das professoras despendiam mais de 10 horas semanais para as atividades domésticas, comparado com apenas 3,1% dos homens.

Os dados do IBGE (2019) apontam que o percentual de mulheres que realizam afazeres domésticos corresponde a 92,1% do total da população feminina brasileira acima dos 14 anos de idade, sendo mais

alto que o dos homens (78,6%). A realização de afazeres domésticos é mais elevada entre homens com curso superior completo (85,7%). A média de horas dedicadas aos afazeres domésticos na Região Centro-Oeste, em 2019, foi de 16,8 horas por semana para mulheres ocupadas, e de 9,3 horas para homens ocupados. Essa distância se reduz apenas quando comparamos a média de tempo destinado aos afazeres domésticos pelas mulheres no Brasil com o tempo dedicado por homens que moram só.

Na realização das entrevistas no IFMT, os 25 entrevistados e entrevistadas afirmaram que realizam trabalho doméstico regularmente, porém 13 consideram que esta atividade não se enquadraria como um tempo de trabalho. Desses casos, cinco professores e quatro professoras responderam tratar-se de um tempo de não trabalho, sendo que os outros não souberam classificar o tempo despendido na realização de tais atividades. O Quadro 1 apresenta dados da constituição familiar e a execução do trabalho doméstico pelos/as docentes:

Quadro 1 - Constituição domiciliar e trabalho doméstico dos/as entrevistados/as

Docente	Idade	Estado civil	Filhos	Número de pessoas no domicílio	Trabalho doméstico	Responsabilidade principal pelo trabalho doméstico
Pedro	50	Solteiro	0	1	Média de meia hora por dia, totalizando 3,5 horas por semana	Sozinho
Maria	42	Solteira	3	5	Cuidados com filhos, compras nos finais de semana	Trabalhadora doméstica
Rita	40	Solteira	1	2	Devido a problemas de saúde, atualmente executa poucas atividades	Família

continua >

Docente	Idade	Estado civil	Filhos	Número de pessoas no domicílio	Trabalho doméstico	Responsabilidade principal pelo trabalho doméstico
Cora	37	Casada	0	2	Média de uma hora por dia, totalizando 7 horas por semana	Diarista. Divisão do trabalho com marido
Bianca	50	Casada	4	5	Cuidado com o filho. É responsável pelo preparo do almoço e lavar louça	Diarista. Divisão entre os membros da família (marido tem maior atribuição)
Raquel	49	Casada	2	4	Realiza algumas atividades	Diarista. Divisão entre os membros da família
Fernando	30	Solteiro	0	3	Média de 4 horas por semana	Divisão entre os membros da família
Raul	46	Solteiro	0	1	Pouca dedicação: cuida das plantas e da organização de materiais pessoais	Diarista
André	47	Casado	1	3	Média de 4 horas por semana	Divisão do trabalho com esposa, que tem maior atribuição
Ricardo	39	Solteiro	0	1	Concentra as atividades em dois dias da semana. Média de 8 horas por semana	Sozinho
Vitória	47	Divorciada	1	1	Poucas atividades: compras, organização de materiais pessoais	Diarista
Bárbara	39	Solteira	0	1	Concentra as atividades em três dias por semana (média de 9 horas semanais)	Sozinha

continua →

Docente	Idade	Estado civil	Filhos	Número de pessoas no domicílio	Trabalho doméstico	Responsabilidade principal pelo trabalho doméstico
Ana	44	Casada	2	4	Atividades de cuidado com filhos e marido durante a semana. Atividades domésticas aos fins de semana (média de 18 horas semanais)	Divisão com o marido, mas é a principal responsável
Antônio	34	União estável	1	4	Média de duas horas por dia, dedicação principal com preparo de refeições e lavar a louça	Diarista. Divisão do trabalho com a filha.
Camila	40	Casada	1	4	Média de três horas por dia, especialmente com cuidado com os filhos, preparo de refeições e realização de compras	Trabalhadora doméstica
Lucas	37	Casado	2	5	Uma tarde por semana para cuidados com a casa. Atividades diárias de cuidado como transporte dos filhos e auxílio nas tarefas.	Divisão com esposa (afirma que ela faz 55% das atividades) e diarista
Teresa	64	Viúva	2	2	Realiza todas as atividades	Sozinha
Sara	51	Casada	1	3	Poucas atividades: cuidado com as roupas e alimentação (nos finais de semana)	Diarista. Divisão com marido e filho (eles executam mais atividades)
Gustavo	42	Casado	3	5	Poucas atividades, mais ligadas à manutenção da casa	Esposa

continua →

Docente	Idade	Estado civil	Filhos	Número de pessoas no domicílio	Trabalho doméstico	Responsabilidade principal pelo trabalho doméstico
Rafael	44	Casado	2	4	Tenta dividir as atividades	Esposa
Letícia	35	Casada	1	3	Em média 6 horas por semana	Trabalhadora doméstica
Davi	46	Casado	3	4	Média de 1 hora por dia, especialmente com organização da casa	Trabalhadora doméstica
Luiz	37	Casado	0	2	Média de 3 horas por semana	Esposa
Clara	50	Casada	1	3	Poucas, ligadas ao preparo de refeições (prepara todas aos finais de semana) e cuidado com animais	Diarista (duas vezes por semana). Divisão com família (marido tem maiores atribuições)
Felipe	57	Casado	2	2	Menos de uma hora por dia, com atribuições de lavar louças e preparo do café da manhã	Diarista e divisão com esposa.

Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas realizadas (2019).

Percebe-se, além da maior atribuição do trabalho doméstico às mulheres, que a constituição domiciliar influencia nessa rotina, especialmente considerando que a realização de atividades domésticas, incluindo o cuidado destinado a outros membros da família, configura-se como tempo de trabalho. Logo, docentes, em especial as mulheres que têm filhos pequenos ou em idade escolar, se desdobram para conciliar o trabalho docente com o cuidado dos/as filhos/as:

Bom, eu acordo 5h40, [...] por conta da escola dos filhos, que é de manhã. Então sou eu que acordo, faço a rotina da manhã, despacho a criança. Se eu tenho aula de manhã, venho pro Instituto [...]. Minha dificuldade é depois que eles saem da

escola [...]. Daí à tarde, eu cuido da casa e viro *mãetorista*: é inglês, é basquete, não sei o quê. Então tudo eu concentro no período da tarde, porque daí eu levo e busco, né? (Ana, 44 anos, psicologia).

Observa-se que a organização da rotina da família é feita em função do tempo de trabalho docente de mães e pais conjugado com as atividades dos/as filhos/as. Ao final, a falta de tempo livre para passar com as crianças, em alguns relatos, gera desconforto e até sentimento de culpa:

No período normal de sala de aula, de trabalho aqui na instituição, eu deixava meu filho na escola e já vinha pra cá direto, aí retornava no horário do almoço, quando eu retornava pra casa né, e aí pegava ele no final do dia, ia sentar pra estudar, planejar material [...] e aí voltava pra dar aula no período noturno. Quando eu tinha aula no período matutino e noturno, quando eu tinha aula no período matutino e vespertino, ou vespertino e noturno, era assim nessa correria também. [...] Filho que cobra: vamos assistir um filme, e aí nem dá nem pra eu assistir filme porque muitas vezes eu tô preparando, lendo esse material. (Maria, 42 anos, secretariado executivo).

Como apresentado nas falas, essas situações foram mais comuns – não exclusivas – com as professoras que têm filhos pequenos, estando de acordo com o que dispõe a literatura, que indica que o trabalho reprodutivo, em sua maior parte, ainda é atribuído às mulheres (Hirata; Kergoat, 2007). Dos/as entrevistados/as, dez professores têm filhos menores de idade, sendo cinco homens e cinco mulheres. Destas professoras, todas relataram que a divisão dos cuidados não é igualitária e que, ainda que os filhos passem grande parte do dia na escola, elas ainda tentam reservar um tempo para o cuidado e atenção a eles. Já em relação aos cinco professores, todos afirmaram que suas esposas têm cargas maiores de trabalho doméstico e de cuidado com os filhos.

O fato de as mulheres dedicarem mais tempo de trabalho para atividades domésticas só não foi verificado em quatro casos e as explicações também foram dadas em razão do tempo de trabalho remunerado. Assim, três professoras casadas relataram que os maridos despendem

mais tempo com trabalho doméstico por eles estarem sem trabalho remunerado: desempregado, aposentado e estudando para concurso, respectivamente. O quarto caso refere-se a um professor cuja esposa trabalha em um banco, tendo jornadas de trabalho fora de casa mais extensas que ele. Ressalta-se, entretanto, que, em todos os casos, há uma diarista que realiza a maior parte dos trabalhos domésticos.

Estudos como o de Bilac (2014) apontam situação semelhante: quando não é a própria mulher que acumula as jornadas de trabalho (remunerado e doméstico), parte ou a totalidade do trabalho doméstico é atribuído a outra mulher (diarista ou trabalhadora doméstica mensalista). A maior responsabilização do trabalho doméstico às mulheres, assim como um caráter de quebra da rotina produtivista que caracteriza o tempo de trabalho docente relatado pelos entrevistados, pode explicar a fala de professores que associam as atividades domésticas ao não trabalho ou lazer:

Um tempo de não trabalho. O meu trabalho, pelo menos o que eu considero é o trabalho remunerado. Então, mesmo porque na minha casa, eu tenho a opção de deixar lá desarrumado, muitas pessoas o fazem. Então, é uma opção minha, de estar arrumado, de a cama estar arrumada e não desarrumada, e todas essas coisas. Eu tenho um grande prazer, de a hora que eu termino todo esse trabalho, essas coisas que eu faço na minha casa, e de olhar e falar fui eu que fiz, tá tudo limpo, tá maravilhoso e eu posso andar descalço dentro do apartamento. (Pedro, 50 anos, matemática).

Um tempo livre, porque eu gosto de fazer, tenho prazer de lavar. [...] tem um técnico Muricy Ramalho né, ele numa entrevista ele falou que a coisa que ele mais gosta de fazer em casa é lavar louça. Enquanto ele lava louça, ele vai pensando, analisando os problemas, buscando as soluções, como se fosse um caminhar pra ele né, e eu também tô mais ou menos nessa linha. (Felipe, 57 anos, matemática).

Há uma associação do trabalho com algo imposto e remunerado e, principalmente, com a obrigação de sua execução. Se uma atividade é gratuita e realizada espontaneamente, passa a ser vista como uma ati-

vidade de lazer. Nesse sentido, verifica-se a “não obrigatoriedade” da realização das atividades domésticas, da liberdade de sua execução, da sensação de ser dono daquele tempo, de escolher fazer aquilo, como na fala do professor Pedro. Entretanto, essa liberdade quanto à execução do trabalho reprodutivo é socialmente facultada aos homens. Junto às mulheres, mesmo nos casos em que há a delegação das atividades, essa situação não é observada, visto os relatos de cobranças familiares, especialmente de atenção e cuidado.

A não obrigação de realizar as atividades é oriunda da possibilidade de se contratar outra pessoa, de delegar o trabalho doméstico a uma mulher para realizar as atividades (Ávila, 2009; Brites, 2013). No caso dos docentes do IFMT, 14 dos/as entrevistados/as delegam o trabalho doméstico a outras mulheres, contratando-as como trabalhadoras mensalistas ou diaristas. Brites (2013) aponta que o trabalho reprodutivo é em geral satisfeito por meio do trabalho doméstico não pago realizado pelas mulheres da família (esposas, mães, filhas, avós) ou, mediante baixo pagamento, por mulheres oriundas de classes trabalhadoras, em sua maioria mulheres negras.

Outra situação observada é em relação aos professores casados cujas esposas, por não exercerem atividades remuneradas, acabam sendo as responsáveis pelas atividades domésticas. A justificativa é que as esposas teriam mais tempo que eles. Entretanto, fica subentendida uma hierarquia de valorização social e econômica dos trabalhos: o trabalho docente, remunerado e fora de casa é mais valorizado, enquanto aquele dentro de casa é inferior, realizado de forma gratuita, além de não ser geralmente nem reconhecido como trabalho.

Na pesquisa, repetiram-se falas sobre a divisão não igualitária das obrigações na execução das atividades entre homens e mulheres, permanecendo, entretanto, a lógica da desigualdade na divisão sexual do trabalho. Nesse sentido, não se trata de uma questão da mulher “ter mais energia”, como foi dito por um professor, ou estar mais preparada que o homem, mas sim de uma construção social que imputa esse

trabalho a ela. Logo, o homem pode declinar desse trabalho, mas a mulher não. Há uma possibilidade de escolha masculina e uma obrigação feminina.

Tempos de não trabalho

Se em relação aos tempos de trabalho é possível verificar vivências mais estendidas no caso das professoras, devido principalmente ao trabalho doméstico, tal cenário impacta diretamente sobre os tempos de não trabalho, visto que esses se constituem a partir dos resíduos temporais dos primeiros. Nesse contexto, os tempos de trabalho vão sendo diluídos ao longo do dia nos espaços de tempos de não trabalho no IFMT, que passam a ser utilizados para outros trabalhos, como o doméstico e de cuidados, além de se infiltrarem em tempos de não trabalho, como no lazer e descanso.

O tempo livre é entendido como aquele destinado ao descanso, em que não há obrigação de se realizar nenhuma atividade de trabalho, aquele em que a pessoa pode escolher o que fazer ou não fazer, ou seja, o tempo em que docentes teriam total autonomia e controle, no qual se encontram os tempos para repouso, contemplação e lazer.

De forma geral, quase todos/as entrevistados/as narraram uma escassez de tempo livre, afirmando estarem sempre sobrecarregados/as e pressionados/as a atender a alguma demanda. Considerando que apenas três pessoas afirmaram ter tempo livre nos dias letivos, procuramos analisar em que se distinguem esses/as docentes. Um primeiro elemento é a experiência profissional, como apontado por um professor que, no início da carreira, sentia culpa de ter tempo livre, tempo de ócio. O mesmo foi relatado pelas outras duas professoras. Ambas acumulavam larga experiência profissional no momento da entrevista, já tendo completado tempo de serviço para aposentadoria, mas indicaram que no começo de suas carreiras se dedicavam quase que exclusivamente à docência.

A experiência profissional permite que docentes tenham mais autonomia sobre o uso de seus tempos, mas também é preciso associar outro fator importante: a constituição familiar. Aqui as relações de gênero informam as possibilidades de usufruir de tempo livre. Enquanto as duas professoras não possuem pessoas dependentes de seus cuidados, o que lhes permite mais tempo dedicado a si mesmas, o outro professor tem filhos pequenos. Deve-se salientar que, nos três casos, grande parte das atividades domésticas são delegadas para uma trabalhadora ou diarista.

Todas as professoras com filhos menores de idade ou com dependentes que exigem cuidados constantes relataram não ter tempo livre. Infere-se que a constituição familiar tem grande influência sobre o uso dos tempos, mas é determinante para as mulheres, de forma que as vivências sejam praticamente em tempos de trabalho. Quando sobra algum tempo de não trabalho, o cansaço é tamanho que utilizam esse período para o descanso físico e mental.

Nesse contexto, os professores relataram sobrar algum tempo livre nos finais de semana e férias, embora as professoras com crianças pequenas precisem organizar suas rotinas para cuidar e dar atenção a elas. Em relação aos finais de semana, parte significativa é tomada pelo trabalho. Assim, observou-se uma grande angústia nos professores, especialmente nas professoras, para “ter tempo” para se dedicar à família, de modo que organizam suas vidas laborais para estender seus tempos de trabalho docente durante a semana e, assim, conseguirem um pouco de tempo de não trabalho nos finais de semana para a família, o que muitas vezes resulta em tempos de trabalho doméstico.

Há uma porosidade entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho, visto não ser possível a definição de uma nítida fronteira entre ambos. Isso também é observado nos casos de capacitação/qualificação que não estão diretamente correlacionados com o preparo de aulas, há a percepção de que não se trata de um tempo de trabalho.

Essa percepção se dá pela autonomia em relação a esse tempo: houve escolha, é opcional, foge da área técnica em que lecionam. Entretanto, considerando o conceito de trabalho docente nesta pesquisa, que não se limita à sala de aula, pode-se também verificar que essas capacitações contribuem para a qualificação do professor.

Nessas situações, remete-se à perspectiva de autoadministração (Hypolito; Vieira; Pizzi, 2009), na qual o/a profissional busca sempre estar atualizado/a, indo além de sua área de atuação, buscando conhecimentos em diversas áreas, fazendo a conexão entre esses conhecimentos e as necessidades dos discentes. Com isso, um tempo que é considerado de não trabalho, por sua autonomia e controle, também se revela como trabalho, ao passo que se busca sempre uma melhor qualificação e desempenho.

Também, em relação a esses tempos, há o impacto das relações de gênero, uma vez que ao utilizarem tempo para estudos fora das dependências do IFMT, as docentes acabam sendo pressionadas a realizarem atividades domésticas. Por outro lado, as entrevistas revelaram que as mulheres procuram dedicar mais tempo aos estudos, buscando maior valorização profissional (ou “respeito” como constante em falas), já que ainda há domínio masculino em quantidade de profissionais e ocupação das posições de maior valorização e remuneração nos cargos comissionados.

Há ainda questões econômicas que também apresentam maior pressão às mulheres em relação às suas vivências temporais. É o caso da professora que passa o domingo fazendo toda a comida que será consumida pela família ao longo da semana: o almoço da filha e do marido e o jantar de todos. A entrevistada justifica realizar a atividade pela dificuldade em comer fora de casa e principalmente por ser mais econômico. Logo, mesmo no caso de profissional com remuneração mais elevada que grande parte da população brasileira, percebe-se que questões financeiras influenciam na quantidade de tempo de não trabalho.

Outro fator que influencia na vivência de tempos de não trabalho é o trabalho docente realizado em casa. Nesse sentido, a lógica de se realizar trabalho em casa se estende à necessidade de se realizar trabalho do IFMT nos finais de semana. Por não haver infraestrutura adequada na instituição – salas individuais, acesso à Internet, mobiliário, computadores –, as atividades docentes que representam a maior duração temporal são realizadas em casa, de modo que somente reuniões e aulas se concentram dentro da instituição.

Diante disso, percebe-se uma rotina nos dias letivos de segunda a sexta; outra nos finais de semana, ainda que desempenhem atividades laborais, mas sem obrigatoriedade de ir à instituição; e a quebra de rotina nas férias. Todos os professores e as professoras relataram que durante as férias, pelo menos em um dos dois períodos, conseguem desligar-se completamente da instituição, revelando não vivenciarem um tempo de trabalho relacionado ao IFMT. Trata-se de um período em que a rotina é totalmente modificada.

As férias, entretanto, não significam apenas tempos de não trabalho, mas também um período de se vivenciar tempos de trabalho que não são possíveis de serem realizados durante o período letivo. Há mais tempo para fazer atividades domésticas e de manutenção da vida social, como resolver documentações, atividades bancárias, cuidados com a saúde. Assim, percebe-se a vivência de tempos de trabalho nesse período, mas distinta daquela relacionada ao IFMT. Para ao/as professores/as, trata-se de um tempo em que há autonomia, em que não percebem cobranças, em que há liberdade para se fazer o que se deseja, como e quando querem. Também nestes casos verifica-se iniquidade em relação ao gênero: professoras com filhos menores de idade organizam seus tempos em função da família, dependendo grande parte de seus tempos ao cuidado, ao trabalho doméstico, enquanto os homens podem vivenciar esses tempos com maior autonomia.

Nesta busca pela fuga da rotina do trabalho docente, durante as férias, viajar foi apontado como a atividade mais desejada pelos professores, pois representa um tempo em que o sujeito não é cobrado a trabalhar e produzir, sendo apenas um ser humano desfrutando de tempo livre. Isso tudo somado à fetichização e mercantilização do lazer, em que uma viagem representaria um oásis de renovação, de vida, de humanidade em meio ao deserto das obrigações cotidianas (Padilha, 2003).

Por outro lado, nesses períodos de férias, observa-se ainda a autoadministração pelos/as docentes, uma autocobrança para colocar em dia as atividades atrasadas, desenvolver ainda mais a polivalência, adquirir novos conhecimentos e produzir mais (principalmente publicações). Trabalhos que não foram realizados no período letivo, por falta de tempo, acabam acumulando para momentos que deveriam ser de não trabalho. Essa situação fica bem evidente nas entrevistas com duas professoras que relatam não ter tempo para dedicação à pesquisa durante o período letivo, devido ao trabalho docente e ao trabalho doméstico, com o cuidado reservado aos filhos pequenos.

Se, durante as férias, há a percepção de tempo livre, no período de aulas nem sempre é possível sua determinação e distinção do tempo de trabalho. Como apontado por Tardif e Lessard (2014), a profissão docente implica em uma introjção das atividades, a não separação total, a não existência de uma fronteira clara entre a vida profissional com seus tempos de trabalho e os outros aspectos da vida, de modo que o sujeito se vê como docente mesmo fora do ambiente escolar.

Essa não distinção foi mais comentada pelas mulheres, pois buscam articular os tempos de trabalho docente com outros tempos de trabalho doméstico e até mesmo com tempos de não trabalho. A professora Maria, por exemplo, expôs que muitas vezes assiste a filmes ou séries com seus filhos, mas pensando em como utilizá-los em sala de aula, de modo que numa mesma atividade envolve lazer, cuidado com a família e trabalho docente.

Essa não distinção também gera cobranças familiares sobre algumas mulheres, com filhos e maridos as pressionando para terem mais “tempo para a família”. Tal situação não foi observada em nenhuma fala dos professores homens. Uma professora, por exemplo, revelou que o marido não gosta que ela trabalhe em casa à noite após chegar do IFMT, o que ocorre após as 23h. Por isso, ela espera todos dormirem para ter “um tempo todo seu”, um momento para se concentrar, conseguir ler e preparar material. Para isso, sacrifica seu tempo de descanso, mesmo tendo que acordar cedo para levar os filhos para a escola.

Verifica-se que o trabalho não implica somente um maior período de dedicação a ele, mas também influencia outros tempos, reforçando sua centralidade, mesmo que sob diversas formas e modos (Marx, 2013; Antunes, 2009; Sennett, 2015). A pesquisa confirma que é o trabalho que determina a organização dos tempos sociais, revelando uma hierarquia em relação aos diversos tempos (Cardoso, 2007). Ainda que se esteja vivenciando um outro tempo, em recorrentes situações, observa-se como resquícios do trabalho invadem esses tempos, como é o caso do tempo de sono.

Isso contribui para a sensação de falta de tempo, de docentes constantemente correndo para completar tarefas que vão se acumulando. Ao contabilizar apenas o tempo de trabalho realizado na instituição, os/as professores/as têm a percepção de que há sobra de tempo, mas ainda assim não há tempo livre. Observou-se, ainda, que não contam o tempo de deslocamentos, muitas partes do tempo de trabalho em casa, do tempo de atividades domésticas, entre outros. A parte de seus tempos que é registrada, considerada e da qual têm plena consciência diz respeito àquela em que se dedicam exclusiva e diretamente ao IFMT, compreendendo as atividades registradas no PIT. Os outros tempos são deixados de lado, são encaixados nas sobras do tempo de trabalho remunerado ou simplesmente são ignorados ou adiados.

Considerações finais

A pesquisa confirma que, para a análise das vivências temporais pelos professores e professoras da educação profissional, é importante que se contextualize a categoria gênero. Apesar do princípio da igualdade constante na Constituição Federal de 1988, verifica-se iniquidade na ocupação de cargos pelos docentes, com mais homens ocupando cargos com maior remuneração e prestígio, ao passo que, proporcionalmente, há mais mulheres ocupando os cargos menos remunerados, com elevada demanda de tempo de trabalho e controle.

Historicamente, o trabalho reprodutivo foi atribuído às mulheres. Dessa forma, elas geralmente têm mais atribuições e tempo de trabalho doméstico que os homens, ainda que, em muitos relatos, o tempo de trabalho profissional das professoras seja até superior ao dos professores. Somente nos dados referentes a homens solteiros que moram sozinhos, observou-se um tempo de trabalho doméstico comparado ao das mulheres, mas em todas as situações em que havia mulheres presentes na casa, viu-se uma maior atribuição de tarefas a elas. Mesmo com a delegação de parte das atividades domésticas a outras mulheres, na maioria das residências ainda havia um considerável tempo dedicado a essas tarefas, com maior responsabilização às professoras.

Há um esforço para articular os tempos de trabalho, doméstico e docente, de modo que, em geral, o tempo de não trabalho é suprimido ou muito reduzido. A organização e a gestão dos tempos passam a depender dos horários de aulas e dos/as filhos/as, especialmente os relacionados à escola. Assim, as professoras, principalmente, organizam suas atividades docentes para que sejam desempenhadas em horários em que as crianças estejam assistidas pela escola, por outros familiares ou por trabalhadoras domésticas.

Observou-se uma hierarquização de tempos, mesmo considerando apenas os tempos de trabalho: o tempo de trabalho em primeiro lugar, em se comparando com tempos de não trabalho; e maior valo-

rização do tempo dedicado ao trabalho docente em relação a outros tempos de trabalho, como o doméstico. Nesse sentido, o trabalho doméstico é invisibilizado, não sendo considerado como trabalho especialmente nos casos em que os professores não têm a obrigação de realizá-lo, ou é desvalorizado, sendo delegado ou visto como atividade penosa, principalmente considerando as falas das professoras que não delegam o trabalho.

Há tanta diversidade de atividades, de modos de execução dessas atividades, fragmentação dos trabalhos, necessidade de arranjos entre os tempos, que os/as docentes vivem uma rotina de exaustão e culpa. Culpa em relação à percepção de não conseguir dar atenção adequada à família, principalmente às crianças pequenas, de atrasos constantes com compromissos, de adiamento de atividades. A sensação é de sempre estar correndo e sempre ter alguma coisa por fazer, o que foi mais relatado pelas professoras que pelos professores.

As entrevistas com docentes do IFMT foram realizadas em período anterior à pandemia de Covid-19, mas estudos mais recentes indicam que o trabalho remoto em decorrência da necessidade de distanciamento social resultou em intensificação do trabalho e ainda maior dificuldade em separar os tempos de trabalho – remunerado e reprodutivo – e de não trabalho (Bridi; Bohler; Zanoni, 2020; Durães; Bridi; Dutra, 2021). Ao confirmarmos a relevância da categoria gênero para compreender as vivências de tempos de trabalho e não trabalho de docentes, resta indicar a necessidade de novas pesquisas que aprofundem a análise de usos do tempo a partir de uma perspectiva interseccional.

Referências

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ÁVILA, Maria Betânia. *O tempo do trabalho das empregadas domésticas*: tensões entre dominação/exploração e resistência. Recife: Editora da UFPE, 2009.

BILAC, Elisabete Dória. Trabalho e família: articulações possíveis. *Tempo Social*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 129-145, 2014.

BRIDI, Maria Aparecida; BOHLER, Fernanda; ZANONI, Alexandre. *Relatório técnico-científico da pesquisa (parte 1)*: o trabalho remoto/home-office no contexto da pandemia Covid-19. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Grupo de Estudos Trabalho e Sociedade, 2020.

BRITES, Jurema Gorski. Trabalho doméstico: questões, leituras e políticas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 422-451, maio/ago. 2013.

CARDOSO, Ana Cláudia Moreira. *Tempos de trabalho, tempos de não trabalho*: vivências cotidianas de trabalhadores. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

COLEN, Shellee. “Like a mother to them”: stratified reproduction and west Indian childcare workers and employers in New York. In: GINSBURG, Faye D.; RAPP, Rayna (org.). *Conceiving the new world order*: the global politics of reproduction. Berkeley: University of California Press, 1995. p. 78-102.

DAL ROSSO, Sadi. *Mais Trabalho!* A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DURÃES, Bruno; BRIDI, Maria Aparecida da Cruz; DUTRA, Renata Queiroz. O teletrabalho na pandemia da covid-19: uma nova armadilha do capital? *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 36, n. 3, p. 945-966, 2021.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Trabalho doméstico. In: HIRATA, Helena et al. (org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: UNESP, 2009. p. 256-262.

GARCIA, Marta I. Gonzales; SEDEÑO, Eulalia Pérez. Ciência, tecnologia e gênero. In: SANTOS, L. W. dos; ICHIKAWA, E. Y.; CARGANO, D. de F. (org.). *Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento*. Londrina: Iapar, 2006. p. 31-72.

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

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Notas técnicas. Versão 1.6. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena et al. (org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: UNESP, 2009. p. 67-75.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, Hildete P. de; LASTRES, Helena M. M.; MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. Gênero no sistema de ciência, tecnologia e inovação no Brasil. *Revista Gênero*, Niterói, v. 4, n. 2, p. 73-94, 2004.

PADILHA, Valquíria. Se o trabalho é doença, o lazer é remédio? In: MÜLLER, Ademir; DACOSTA, Lamartine Pereira (org.). *Lazer e trabalho: um único ou múltiplos olhares?* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p. 243-266.

SAFFIOTI, Heleieth. A mulher sob o modo de produção capitalista. *Contexto*, São Paulo, n. 1, p. 1-21, nov. 1976.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 16. ed. São Paulo: Record, 2015.

SOUZA, Tatiele Pereira; TOSTA, Tania Ludmila Dias. Imagens de gênero e raça na tecnologia da informação: invisibilidades negras, territórios brancos; mulheres ocultas, espaços masculinos. *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, Curitiba, v. 13, n. 42, p. 341-364, 2020.

TABAK, Fanny. *O laboratório de Pandora: estudos sobre a ciência no feminino*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução: João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOSTA, Tania Ludmila Dias. Relações de gênero e divisão sexual do trabalho: articulando trabalho produtivo e reprodutivo. In: NUNES, Jordão Horta *et al.* *Trabalho, gêneros e serviços: aproximações sociológicas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 17-36.

VALERIANO, Marta; TOSTA, Tania Ludmila Dias; NUNES, Jordão Horta. Casa e trabalho: tensões e arranjos no cotidiano de trabalhadoras domésticas. *Descentrada*, Buenos Aires, v. 5, n. 1, p. e133, 2021.

YANNOULAS, Silvia (org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Abaré, 2013.

6. Qualquer um(a) faz? Qualificação para o trabalho e relações sociais de sexo

Thaís de Souza Lapa¹

A qualificação é uma categoria clássica nos estudos em sociologia do trabalho e bastante pertinente no diálogo entre este campo com o da educação. Mas apesar do arcabouço teórico complexo que já foi construído sobre o tema, nem tudo se reconhece ainda como teoria social consolidada. É nesse sentido que se procura, neste texto, recuperar formulações a respeito da qualificação para o trabalho que a interrogam à luz da reflexão da sociologia das relações sociais de sexo, formulada com o protagonismo de Danièle Kergoat e Helena Hirata.

Inicialmente, apresento definições e debates em torno da categoria qualificação e elementos de seu processo de rediscussão e ampliação à luz da reflexão feminista. Em seguida, questiono a naturalidade com a qual se categoriza certos trabalhos efetuados por trabalhadoras como supostamente “simples” e “fáceis”, tomando por base um debate sobre a relação entre qualificação, gênero e representações sociais sobre o trabalho. Um dos objetivos é discutir o porquê de certos setores e ocupações, apesar de pouco exigirem qualificação técnica formal e serem portanto os trabalhos que supostamente “qualquer um faz”, priorizarem a contratação de *trabalhadoras*. Afinal, o que é considerado necessário *saber* e *ser* para se trabalhar? E tais saberes são igualmente

1 Professora do departamento de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: thais.lapa@ufsc.br.

reconhecidos e valorados quando se trata de homens e de mulheres? Parte-se destes questionamentos para (re)construir análises que provocam e disputam o entendimento geral de qualificação e de “trabalho desqualificado” a elas atribuído.

Para tal, são retomadas discussões teóricas que vêm sendo elaboradas sobretudo nos campos da teoria sociológica sobre trabalho francesa e brasileira, que procuraram fornecer explicações que não simplesmente naturalizam ou legitimam o lugar e a valoração atribuídos a mulheres e homens no trabalho, mas que procuram revelar como tais lugares e valorações (re)produzem relações de gênero desiguais.

Tal revisita teórica visa sistematizar alguns dos elementos considerados fundamentais para o aprofundamento do debate teórico sobre o tema da qualificação para o trabalho, quando se traz à tona como a qualificação é um fenômeno atravessado pelas relações sociais de sexo e pela divisão sexual do trabalho.

A categoria qualificação

As formulações sobre qualificação profissional conjugam debates nos campos da sociologia do trabalho e dos estudos sobre educação – bem como, por vezes, os colocam em diálogo. Como discute Briguglio (2020, p. 104), a qualificação profissional pode ser entendida como um “processo de formação que se encontra na intersecção entre escolaridade e trabalho”.

Esse entendimento pressupõe uma diferenciação entre qualificação, formação, educação e escolarização, que é mediada pelas relações sociais e contextos de constituição desses fenômenos – como esta autora argumenta com base em Tanguy (2001). Seguindo a sistematização de Briguglio, entende-se que a qualificação de trabalhadores/as antecedeu o seu processo de escolarização, estando diretamente ligada ao processo de trabalho e à transmissão de saberes entre as gerações, ou seja, consiste em uma educação que ocorre *no* trabalho e que dota

de experiência quem adquire tal “saber fazer”. Conforme Saviani (1992 *apud* Briguglio, 2020, p. 96), com o desenvolvimento do capitalismo e a desvinculação da educação e do trabalho, segrega-se entre as classes os tipos de saberes que são ofertados nos processos de formação: para a classe dominante, a escola; para a classe trabalhadora, a aquisição dos saberes mínimos para a efetuação de seu trabalho.

A categoria qualificação é, contudo, multidimensional, não dizendo respeito exclusivamente a um atributo de quem trabalha. Trata-se de refletir também sobre a qualificação do *trabalho*, isto é, o que é *requerido* como saber para se trabalhar. Discussões sobre esta acepção múltipla se consolidaram na sociologia do trabalho francesa em seu processo de examinar, desde os anos 1950, as mutações tanto nas formas de organização do trabalho industrial como nas formas de relação do trabalhador com o trabalho. Qualificação se constituía, assim, como um indicador tanto para medir o valor social das tarefas como o da formação dos trabalhadores (Dubar, 1998).

Hirata (1992, p. 132) admite pelo menos três formas de compreender esta categoria: há a “qualificação do emprego, definida pela empresa a partir das exigências do posto de trabalho”; há a “qualificação do trabalhador, mais ampla do que a primeira, por incorporar as qualificações sociais ou tácitas que a noção de qualificação do emprego não considera”. Esta última concepção de qualificação do trabalhador pode ser decomposta em: (i) qualificação real e (ii) qualificação operatória, sendo a primeira um “conjunto de competências e habilidades, técnicas, profissionais e escolares”, enquanto a segunda representa as “potencialidades empregadas por um operador para enfrentar uma situação de trabalho”. Por fim, tem-se a “qualificação como uma relação social”, a qual resulta de “uma correlação de forças entre capital e trabalho” – uma noção que resultaria da própria distinção entre qualificação dos empregos e qualificação dos trabalhadores (Hirata, 1992, p. 133).

Assumindo diversas acepções e sendo um fenômeno que demanda contextualização, a qualificação é passível também, na qualidade de uma relação social, de disputas e tensionamentos a respeito do seu entendimento e critérios de reconhecimento. Desde Braverman (1980), assumia-se que o processo capitalista de parcelamento e simplificação do trabalho resultava em sua degradação e desqualificação e, por consequência, ocasionava uma fragmentação dos saberes e perda de poder por parte dos trabalhadores. O efeito desse processo no mercado seria a sua polarização entre trabalhadores desqualificados e um núcleo restrito de qualificados (Hirata, 1992).

De outra parte, com o desenvolvimento teórico posterior a respeito da reestruturação do trabalho e reconfiguração das suas formas, de onde provém as teses sobre a suposta requalificação de trabalhadores, cujas atividades teriam sido “enriquecidas” sob o trabalho flexível, que lhes demanda polivalência (ou ao menos multifuncionalidade), discute-se sobre uma dita nova qualificação do trabalho e consequente nova demanda por qualificação – que diz respeito a conhecimentos e atitudes (Hirata, 1992) – para quem trabalha. Daí surge, primeiro no campo empresarial e depois em estudos econômicos e sociológicos, a discussão sobre competências para o trabalho.

Dubar (1998), ao discutir formulações clássicas sobre qualificação feitas por autores franceses como Friedmann (1955) e Naville (1956), a quem se atribui a oposição, respectivamente, entre uma concepção “substancialista” (mais relacionada à formação formal) e “relativista” (mais ligada aos saberes adquiridos na prática) de qualificação, ou a de Alan Touraine a respeito da “qualificação social”,² revela o que se

2 Dubar interpreta que Touraine (1955) teria de algum modo antecipado elementos do modelo de competência com seu conceito de “qualificação social”, ao conceber um novo tipo de qualificação que passa a se pautar menos nas habilidades manuais e exigências técnicas, mas em um estatuto social definido por normas gerenciais, as quais dependem ao mesmo tempo da política de pessoal da empresa e da política da nação considerada (Touraine, 1955 *apud* Dubar, 1998).

constituirá como um chão teórico para os posteriores debates sobre “competência” que passam a ocorrer a partir do final dos anos 1980.

O modelo da competência é associado a um sentido de qualificação mais “comportamental” que manual, que pressupõe “qualidades pessoais que são também capacidades profissionais, socialmente requeridas e institucionalmente valorizadas” – qualidades estas que “não podem ser adquiridas por meio de uma formação prévia” (Dubar, 1998, p. 4). Esse modelo não substitui, mas passa a existir em convivência conflituosa com o entendimento de qualificação “técnica”, que requer conhecimentos formalizados. A depender dos distintos *modos de gestão* adotados, inclusive os predominantes em cada país, os modelos seriam orientados a pender mais “para o pólo da ‘qualificação’ ou para o pólo da ‘competência’” (Dubar, 1998, p. 5).

Argumenta Kergoat (2002) que a qualificação, como “conceito primeiro” em sociologia do trabalho, em tese conhecida e dominada por militantes e intelectuais, “continua sendo objeto de debates acalorados, sendo a controvérsia qualificação/competência uma ilustração disto” (Kergoat, 2002, p. 51). Contudo, carece de consolidação e legitimação o debate proposto pela teoria social feminista a respeito da desconstrução dessa categoria pela problemática das relações sociais de sexo. Tal reexame da categoria revela que “a construção individual e coletiva da relação à qualificação ocorre de modo radicalmente diferente no caso dos homens e no das mulheres” (Kergoat, 2002, p. 51), um processo que pressupõe a “intervenção da subjetividade”.

Com o processo de reconfiguração “flexível” do trabalho e, por consequência, das qualificações a ele associadas, tem-se uma nova realidade que não se constitui, contudo, de modo homogêneo. Hirata (1992, 2007) e Kergoat (1992) alertam que o paradigma da flexibilidade produz situações distintas para trabalhadoras e trabalhadores. Pode se constituir em um mesmo local de trabalho a coexistência de setores flexibilizados (masculinos) e taylorizados (femininos), ou

mesmo haver a “modernização” de todos os setores de um local de trabalho, mas com implicações diferentes entre os sexos, reprofissionalizando homens e colocando as mulheres em funções atípicas. Essa justaposição entre taylorismo e flexibilidade revela não somente modelos híbridos de organização do trabalho (Lapa; Leite, 2017), mas conforma uma concepção de “nova qualificação feminina”, que consiste na “adição das qualidades novas (capacidade de autocontrole, integração das exigências de qualidade, de gestão dos estoques, regulagens e primeiras manutenções corretivas)” às qualidades antigas de destreza e rapidez³ (Kergoat, 1992, p. 80-81 *apud* Hirata, 1992, p. 132).

Embora haja nesse modelo das “competências” uma nova camada de exigência aos/às trabalhadores/as, de quem se espera se “envolver” mais com o trabalho e não apenas serem “executores/as”, essa sobre-demanda não recebe compensação, isto é, não se ganha mais por isso. Nessa nova empresa, “a qualificação, a correspondência entre um saber, uma responsabilidade, uma carreira, um salário, tende a se desfazer” (Hirata, 1992, p. 131).

É nesse mesmo espectro de reflexões sobre a qualificação demandada, mas não valorizada, que considero ser pertinente discutir a qualificação feminina produzida na esfera (e na experiência) do trabalho doméstico. Como argumenta Daune-Richard (2003a, p. 65), “é por meio da qualificação que se mediatiza a relação entre formação e emprego: a qualificação ‘reconhecida’ nos sistemas de classificação define a relação entre a qualificação ‘adquirida’ pelo(a) assalariado(a) e a qualificação ‘requerida’ pelo emprego”.

3 Cabe mencionar o argumento, que não será desenvolvido neste texto, de que a execução mais ágil do trabalho por trabalhadoras que por trabalhadores pode ser entendida como resultante de um maior disciplinamento do corpo das mulheres (Lobo, 2011), o que explicaria que não se trata de um atributo inato, mas que teve que ser *aprendido* (forçosamente – sob as pressões do trabalho prescrito e exigências de constante incremento de produtividade).

A diferença que considero haver é a de que o “saber ser” do modelo das competências é ao menos reconhecido como parte da qualificação, diferente das habilidades adquiridas pelas mulheres no trabalho realizado na esfera doméstica.

A qualificação interpelada pelas relações sociais de sexo (ou de gênero)

De acordo com Daune-Richard (2003b), uma verdadeira reflexão sexuada sobre a qualificação operária teve início, no contexto francês, com as formulações de Danièle Kergoat (2012 [1978], 1986). Qualificação é *uma das* categorias interpeladas pela análise em termos de relações sociais de sexo,⁴ para a qual a divisão sexual do trabalho é pilar central de disputa na sociedade e conforma uma ordem de gênero desigual em desfavor das mulheres.

Em artigo na obra coletiva *Le Sexe du Travail*, que se tornou clássica para os estudos sobre trabalho e gênero, Kergoat (1986) recuperou aspectos que discutira em seu livro *Les Ouvrières* (1982) e avançou na reflexão sexuada sobre a qualificação. Em tais obras, a autora questiona o argumento de que as mulheres são desqualificadas para certos trabalhos industriais – uma desqualificação que resultaria, supostamente, da baixa formação oferecida a elas por instituições escolares e também do pouco interesse de mulheres em lutar por problemas de qualificação (Kergoat, 1986, p. 83). Como contraponto, argumenta a autora que as operárias são, em realidade, ideais para tais trabalhos:

ao invés de dizer que as operárias têm uma formação inexistente ou mal adaptada, dizemos o contrário, que elas têm uma formação perfeitamente adaptada aos empregos industriais que se lhes propõem. Dizemos também que elas a adquiriram, inicialmente, através de um aprendizado (na profissão de

4 Relações sociais de sexo recobrem “todos os fenômenos de opressão, de exploração e de subordinação das mulheres aos homens” (Devreux, 2005, p. 565), sendo a divisão sexual do trabalho um dos seus diversos lócus.

futura mulher, quando eram meninas), depois mediante uma formação contínua (trabalho doméstico). As operárias não são não-qualificadas ou trabalhadoras manuais porque são malformadas pela escola, mas porque são bem formadas pela totalidade do trabalho reprodutivo. (Kergoat, 1986, p. 84).

Como destaca Daune-Richard (2003b, p. 140) sobre essa formação de Kergoat, há qualidades apreciadas e buscadas pelos empregadores na mão de obra operária feminina, como “habilidade, destreza, minúcia, paciência”, contudo, estas não são retribuídas. Isso porque tal retribuição pressuporia reconhecimento e, segundo Kergoat (1986), pelo fato de não ser adquirida em meios institucionais reconhecidos, essa qualificação das mulheres pode ser negada pelos empregadores.

Pelo menos duas consequências decorrem desse processo: a primeira diz respeito à negação da qualificação dos trabalhadores não ser uma exclusividade das mulheres – “a qualificação masculina também é o que está em jogo nas relações capital/trabalho” (Kergoat, 1986, p. 84) –, mas o que seria específico no caso das mulheres é a legitimação social desse não reconhecimento, em razão de suas qualidades serem vistas como inatas e não adquiridas. Isso leva à segunda consequência, que diz respeito à própria relação das operárias com sua qualificação: elas interiorizam a banalização de sua qualificação e por vezes a desvalorização de seu trabalho. Isso porque seus saberes, adquiridos fora da esfera formal, lhes aparecem como aquisição individual e não coletiva (Kergoat, 1986).

É relevante apontar que Kergoat chegou a essa conclusão a partir de pesquisas sobre operárias na França e que conclusões equivalentes foram formuladas por Elson e Pearson (1981) na mesma época, com base em estudos sobre operárias de países de “terceiro mundo”, como Índia e Angola. Sobre a problemática de “onde as mulheres adquiriram suas habilidades?”, Elson e Pearson (1981, p. 93) sustentam que os famosos “dedos finos” das mulheres jovens que trabalham nas indústrias

manufatureiras são o “resultado do treino que elas receberam de suas mães e outras mulheres da família, desde o início da infância, nas tarefas socialmente apropriadas ao papel da mulher”. As mesmas autoras também argumentam que

é em parte porque este treino – como tantas atividades femininas que fazem parte do trabalho doméstico – é invisível e ocorre no ambiente privado, que as habilidades que ele produz são atribuíveis à natureza, e os empregos que fazem uso dele são classificados como “desqualificados” ou “semiqualeificados”. Dado que a ‘destreza manual em elevado grau’ é um requisito admitido para diversos dos trabalhos de montagem efetuados por mulheres em fábricas do mercado mundial, e que mulheres trabalhando em indústrias eletrônicas têm que passar por testes de atitude com altas pontuações, está claro que a categorização destes trabalhos como “desqualificados” não deriva de características puramente técnicas do trabalho. (Elson; Pearson, 1981, p. 94).

Tal constatação faz com que Elson e Pearson (1981, p. 94) defendam que o fato de o período de treino requerido na fábrica ser curto e de as trabalhadoras não demorarem para se tornarem altamente proficientes não deprecia esta conclusão, pois “pouco treinamento e aprendizado ‘on the job’ são requeridos [justamente] porque as mulheres já são treinadas”, ou seja, “seria mais adequado falar em empregos demandando por trabalho treinado facilmente do que falar em trabalho desqualificado”.

Mobilizam-se, tanto em Kergoat como em Elson e Pearson, elementos fundamentais da teoria da divisão sexual do trabalho, quais sejam 1. considerar o espaço doméstico como local onde é realizado *trabalho*, frequentemente gratuito e invisibilizado; e 2. reconhecer que espaços onde se realiza o trabalho doméstico e de cuidados e onde se realiza o trabalho assalariado estão não somente articulados, mas se coproduzem. Esta base teórica sustenta o argumento que nos interessa para os fins deste texto: uma das formas de o espaço do trabalho doméstico *produzir* o assalariado passa justamente pela problemática da qualificação.

Essa concepção sobre qualificação amplia o entendimento sobre o que é necessário saber ou ser para se trabalhar, para além do que se pode adquirir pela experiência no próprio trabalho assalariado, o que é conhecido como aprendizado “*on the job*”, bem como nos meios formais ou institucionais de obtenção de qualificação, como cursos. Mas tal ampliação abre espaço para outros questionamentos: que conhecimentos e habilidades são reconhecidos como tais e quais são entendidos como “inatos”, “aptidões”?

Este debate importa no sentido de que qualificação é compreendida, em sentido amplo, como um saber *adquirido*. Portanto, se há mulheres vistas como “naturalmente hábeis” ou “aptas” a determinados trabalhos, isso se converte em justificativa para o não reconhecimento de tais “qualidades” como qualificação, que merece valorização. Conforme sublinha Kergoat (2002),

as qualificações exercidas pelas mulheres são raramente reconhecidas enquanto tais. Como dissemos, o valor atribuído ao trabalho de uma mulher é sempre inferior àquele atribuído ao trabalho de um homem. Ora, e Pierre Naville (1956) insistia nisto, é o valor socialmente atribuído a um trabalho que, em parte, fundamenta a qualificação: Obviamente, quanto mais o trabalho for resultado de uma aquisição, mais aparece como qualificado. Quanto mais ele for o efeito de capacidades que podemos chamar de naturais, menos é qualificado. (Kergoat, 2002, p. 52).

Kergoat (2002, p. 52) procura aprofundar este argumento em dois sentidos: em primeiro lugar, assevera que

essas qualidades ditas ‘naturais’ são disparens em função dos sexos, uma vez que umas são muito mais valorizadas (senso da competição, agressividade, vontade de poder, força física...) do que outras (senso das relações, meiguice, ‘instinto’ materno, dedicação, minúcia...). (Kergoat, 2002, p. 52).

Em segundo lugar, salienta que é preciso opor “qualidades e qualificação” e, como parte disso, compreender que se a qualificação masculina, individual e coletiva, é vista como construída socialmente,

as qualidades femininas remetem ao indivíduo ou ao gênero feminino (ou antes ao gênero tal como se incarna em cada “indivíduo”), e são adquiridas por meio de um aprendizado erroneamente vivenciado como individual, por ocorrer na esfera dita do privado; assim, elas não são valorizadas socialmente. Daí uma relação de força em sua desvantagem com os empregadores, e sabemos que é destes também que a qualificação vai resultar. (Kergoat, 2002, p. 52).

Ainda de acordo com Kergoat (2002), há uma construção diferencial da qualificação segundo os sexos que é pautada em um conceito de trabalho assalariado pensado de modo coextensivo ao de virilidade. Por consequência, para os homens “o trabalho em geral e a qualificação em particular podem desembocar na constituição de coletivos”. Essa construção é diferente no grupo social das mulheres, entre as quais “autodefinir-se e mostrar-se, individual e coletivamente, como ‘qualificadas’ é um processo extremamente complexo” (Kergoat, 2002, p. 51).

Revela-se a partir desse enfoque que a discussão sobre a qualificação tem uma forte dimensão política, que envolve a capacidade que grupos de trabalhadores/as têm de perceber a própria qualificação como algo que merece valorização – o que cria o potencial de que se engajem nessa reivindicação.

Compreende-se, desse modo, como a qualificação é uma categoria de acepção ainda mais múltipla do que inicialmente se apresenta na teoria social consolidada. A análise sociológica que questiona essa categoria a partir de uma reflexão sexuada se revela frutífera para interpretar “pontos cegos” sobre os atributos de valorização/desvalorização de trabalhos e de trabalhadores de forma diferencial quando se trata do sexo de quem trabalha, individual ou coletivamente. Isto é, a(s) própria(s) trabalhadora(s) (em relação ao trabalhador homem) ou os espaços/setores/ocupações laborais de maioria feminina (em relação aos de maioria masculina) adquirem a conotação de desvalorizados.

Para compreender melhor os critérios dessa desvalorização, lançamos atenção ao tema das representações sociais sobre o trabalho.

Qualificação, relações de gênero e representações sociais sobre o trabalho

Aspectos teóricos

Daune-Richard (2003a) expõe as já mencionadas concepções de qualificação dos autores Friedmann (“substantivista”) e Naville (“relativista”), para, em seguida, examiná-las à luz das relações sociais de sexo (ou relações de gênero):

Podem-se opor duas concepções de qualificação: uma concepção “substantivista”, que se apoia, por exemplo, como em Georges Friedmann, sobre o tempo de formação; uma concepção “relativista e conflitante”, que partindo da ideia de Pierre Naville, segundo a qual “a qualificação é um julgamento social sobre a qualidade dos trabalhos”, afirma que se trata de um “processo negociado de categorização, julgando o que é qualificado e ordenando categorias. (Daune-Richard, 2003a, p. 66).

De acordo com esta autora, a concepção “substantivista” parece mal adaptada, pois mesmo com diplomas iguais mulheres e homens ocupam empregos diferentes e se situam em diferentes níveis de hierarquia. Segue-se o entendimento da autora de que a abordagem “relativista” da qualificação, por remeter à uma valoração que é social, torna-se mais operatória por levar em conta que “o processo de qualificação deve às representações sociais do masculino e feminino” (Daune-Richard, 2003a, p. 66).

Examinando o contexto francês, argumenta que a despeito de ter havido significativa elevação de nível de formação e de experiência profissional das mulheres nos anos 1990, se comparado aos anos 1960, aproximando sua formação à dos homens, elas enfrentaram o

problema da dificuldade de valorização destes. No que se refere aos diplomas, quando elas têm o mesmo nível de escolaridade que os homens, “ascendem globalmente a empregos menos qualificados” e quando exercem as mesmas profissões que eles, elas são superdiplomadas (Daune-Richard, 2003a, p. 67). Mas, segundo a autora, é a experiência o elemento mais difícil de se fazer valorizar para as mulheres: um ano a mais de experiência profissional lhes rende menos em termos salariais do que aos homens. A tendência geral é a de que, mesmo elas sendo mais formadas e experientes que os homens, permaneça uma “divisão horizontal dos empregos”, que se expressa na concentração da elevação da atividade feminina em atividades anteriormente já bastante feminizadas. Além disso, segundo sua análise, o aumento da qualificação das mulheres não se refletiu na elevação da qualificação dos empregos ocupados.

Admitir o pressuposto de que a qualificação é uma “operação de julgamento social”, sustenta Daune-Richard (2003a, p. 69), “implica que ela passe pelo filtro das representações sociais”, que dizem respeito a diferenciações que existem entre os trabalhos e entre os próprios trabalhadores. Figuram entre esses critérios de julgamento as representações do feminino e masculino na sociedade, que remetem a uma “ordem dos sexos” em um sentido de classificação e hierarquização social, de importância tão central quanto a representação das relações capital-trabalho (Daune-Richard, 2003a).

É dentro dessa formação de representações sociais do feminino e masculino que a técnica (e sua evolução nos ofícios) é associada ao masculino, em um processo que procura excluir as mulheres. Isso consolida uma associação das técnicas instrumentais aos ofícios, que por sua vez se associam ao trabalho qualificado, e ao masculino. Assim, “a construção social do trabalho qualificado repousa fundamentalmente nos processos de diferenciação entre os tipos de tarefas e entre as pessoas que as executam” (Daune-Richard, 2003a, p. 71).

A literatura sobre relações de gênero no trabalho sobretudo produzida nos anos 1980 já muito contribuiu na sedimentação de formulações que refutam as justificativas naturalizantes do lugar segregado ocupado pelas mulheres, decorrente de uma divisão sexual desigual do trabalho. No caso das atividades industriais, que foram objeto de diversas pesquisas nesse período, um recurso utilizado para sustentar tal argumento não naturalizante e trazer à tona o debate sobre a *variabilidade das representações sociais sobre o trabalho* foi o das comparações intersetoriais. Esse argumento centra-se na ideia de que a atribuição de um trabalho como feminino ou masculino não é fixa e sua mutabilidade é influenciada por um conjunto de critérios estruturais e contextuais que moldam tanto relações de classe como relações de gênero. Como discutido em Lapa (2020), duas referências importantes nesse tipo de estudo intersetorial são as pesquisas de Milkman (1987) e de Lobo (2011).⁵

Milkman (1987), ao examinar o ingresso das mulheres na indústria elétrica e automotiva entre os anos de 1920 e 1940 nos EUA, analisou que, nesses dois ramos industriais, o trabalho das mulheres não era representado como um prolongamento de um trabalho feminino do espaço doméstico à fábrica, como na indústria têxtil, de vestuário ou de alimentos. Surgia, então, a definição de “trabalho leve” como “trabalho de mulher”, ou ainda, “trabalho delicado”, “que exige destreza dos dedos” para distinguir trabalhos considerados “de mulher” dos “de homem”, acrescentando novas variáveis para a compreensão da divisão sexual do trabalho (Milkman, 1987, p. 15).

Um elemento interessante observado pela autora é que o setor elétrico era o que tinha historicamente presença significativa de mulheres e o setor automotivo, por sua vez, tinha uma presença discreta, que se

5 Com o mesmo propósito e referenciada nestas autoras, minhas próprias pesquisas recorreram, também, à metodologia comparativa; primeiro entre empresas do mesmo setor, o eletroeletrônico (Lapa, 2014) e depois entre empresas de diferentes setores, eletroeletrônico e automotivo (Lapa, 2020).

elevou significativamente justamente em um contexto de crescimento da indústria, em meio à Segunda Guerra Mundial. Esse ingresso redefiniu temporariamente as fronteiras do que era considerado “trabalho de mulher”, mas não rompeu completamente as barreiras da segregação por sexo nesses empregos. Tal contradição se evidenciou quando, no Pós-guerra, as políticas gerenciais das indústrias promoveram um processo de expulsão das mulheres do que voltaram a ser entendidos como “empregos de homens” – um processo que não ocorreu sem resistências das operárias (Milkman, 1987, p. 128-152).

Outra referência em tal modo de empreender análises é Lobo (2011, p. 67), a autora brasileira mostra que a constituição da divisão sexual do trabalho em diferentes setores e tarefas é acompanhada de representações sociais que enquadram os trabalhos em certas características, como “trabalho limpo/trabalho sujo, trabalho leve/trabalho pesado, trabalho minucioso/trabalho que exige movimentação”. A autora, contudo, considera que essas justificativas são “mais funcionais do que propriamente critérios originários da divisão sexual do trabalho e de todo modo não resistem a comparações intersetoriais” (p. 67), o que significa que tais justificativas costumam ser atribuídas *a posteriori* como forma de legitimar as divisões já existentes, e não seriam os fatores que *criam* a divisão sexual do trabalho.

Por exemplo, analisa a autora que enquanto a feminização de tarefas na linha de montagem eletrônica é justificada por se tratar de um trabalho “sentado, limpo, minucioso e delicado”, portanto adequado às mulheres, a mesma justificativa não faz sentido ao se falar do trabalho de uma cortadora de cana – ou, se faz sentido, “feminilidade” tem conotações distintas em ambos os setores (Lobo, 2011, p. 67).

Essa comparação entre setores ajuda a revelar que, como argumenta a pesquisadora, os critérios para determinar o “melhor trabalhador” para a realização dos trabalhos são históricos e socialmente construídos, inclusive quando parecem depender exclusivamente da

sua qualificação. Em razão disso, Lobo (2011, p. 65) afirma que há situações em que “a divisão sexual do trabalho não é técnica” e que a hierarquização das tarefas obedece a outros tipos de critérios (que são variáveis) que atribuem qualificações segundo os atributos das tarefas e dos *executores*.

Esses outros critérios remetem à construção do feminino e masculino na sociedade, o que significa que, no trabalho assalariado, são reproduzidas relações sociais hierárquicas entre os gêneros, recriando uma subordinação feminina que existe também “nas outras esferas do social”. Assim, “a divisão sexual do trabalho mostra que a relação do trabalho é uma relação sexuada porque é uma relação social” (Lobo, 2011, p. 67).

As representações sociais de trabalhos no espaço assalariado como femininos podem ocorrer de modo mais imediato quando são uma “extensão” do trabalho realizado no espaço doméstico (a exemplo da limpeza, preparo da comida, cuidado de dependentes), mas há setores cujos critérios que instalam a divisão sexual do trabalho nas funções e tarefas são diferentes, como é o exemplo da indústria. Nela, mobiliza-se, como nos exemplos anteriores, a apropriação do corpo, o que corresponde às “qualidades” entendidas como naturais ou sociais. Mas há o acréscimo da criação de “representações de qualidades”, entre as quais figuram “dedos ágeis, paciência e resistência à monotonia”, que passam a ser entendidas como femininas (Lobo, 2011, p. 154). Saliente-se que há uma remuneração diferencial dos atributos quando entendidos (ou representados) como femininos ou masculinos: “a força física é remunerada, mas não a destreza manual, a minúcia ou a resistência nervosa”, isso sob argumento de que “tais qualidades não seriam adquiridas através de uma formação, mas inerentes ao sexo feminino” (Kergoat, 2012 [1978], p. 33, tradução nossa).

Para os fins deste texto, um ponto central a sublinhar é o potencial heurístico da divisão sexual do trabalho como problemática teórica,

por permitir questionar a relação entre desqualificação do trabalho e desqualificação da força de trabalho, que frequentemente ocorre nos processos de feminização das profissões. Lobo, nesse sentido, analisa haver uma tendência de “a tarefa feminilizada passar a ser classificada como menos complexa” (2011, p. 156).

Ante o exposto, compreendo que o desvalor do que é associado ao feminino na sociedade configura critérios de desvalorização do trabalho quando realizado por mulheres. Em outras palavras, o sexo de quem trabalha contribui na definição (decorrente de um julgamento social e atravessada por representações sociais) do que é trabalho qualificado ou desqualificado.

Expressões práticas das representações sociais de gênero no trabalho

O tema da qualificação não reconhecida também se evidenciou nas pesquisas que desenvolvi sobre trabalho industrial (Lapa, 2014, 2020),⁶ justamente quando examinadas as justificativas alegadas pelas/os próprias/os trabalhadoras/es e por seus representantes sindicais para a conformação de divisão sexual do trabalho.

A qualificação da força de trabalho feminina que as empresas demandam, utilizam e não reconhecem se mostra um mecanismo de exploração que, embora eficaz, não é novo. De todo modo, há aspectos que parecem

6 Em pesquisa concluída em 2019 (Lapa, 2020, p. 194-212), o setor automotivo examinado (concentrado na região do ABC paulista) era eminentemente masculino, com presença global de apenas 8% de mulheres; enquanto o setor eletroeletrônico examinado (localizado no interior paulista) tinha presença feminina de 56%. Em pesquisa anterior (Lapa, 2014), já havia sido efetuada uma análise sobre a presença significativa de operárias no setor eletroeletrônico. Em ambos os estudos, é possível encontrar uma exposição detalhada dos argumentos mobilizados para justificar a divisão sexual do trabalho, que passavam pela questão da atribuição de qualidades ou de incapacidades “inatas” às mulheres e de modo geral pelo tema da qualificação do trabalho feminino, sobretudo a evidênciação do seu não reconhecimento.

expressar traços de renovação desta recorrente prática de gestão que puderam ser identificados em estudos sobre a indústria eletroeletrônica, segmento de elevada proporção feminina:

(i) o discurso da gerência acerca da necessidade não somente das “habilidades femininas” para a realização prática do trabalho, mas também reivindicando “comportamentos femininos” de comprometimento com o trabalho;⁷ (ii) a conformação de um segmento de trabalhadoras que de fato possui, além do aprendizado fornecido no trabalho doméstico, a experiência “*on the job*” forjada no trabalho fabril, decorridos alguns anos de instalação nas empresas deste setor no país e considerada a forte rotatividade de trabalhadoras do setor, que por vezes trocam de emprego dentro do setor eletroeletrônico; (iii) o aumento das exigências sobre trabalhadores/as (...) com relação aos estudos; tem-se constatado que a experiência prática não basta para alcançar melhores colocações dentro da fábrica, o que tem levado trabalhadoras a buscar os estudos formais (nos níveis técnico e superior) após ingressarem à empresa – o que parece ocorrer tanto para trabalhadoras antigas como jovens. (Lapa, 2014, p. 168).

Revela-se que a qualificação de tais operárias vem sendo o resultado de um “*mix*” de fontes de saberes. Contudo, constatou-se haver uma “permanência da preferência na promoção de homens, mesmo havendo mulheres com igual ou superior condição técnica”. A maior escolarização feminina “quebra o argumento de que não chegam a outros postos hierarquicamente superiores devido à ausência de qualificação” (Lapa, 2014, p. 168).

Um achado nos ambientes fabris pesquisados que joga luz a este problema é o frequente questionamento da qualificação e capacidade técnica das mulheres, reproduzindo a representação social estereotipada de uma suposta inaptidão de mulheres para lidar com máquinas e, de modo mais geral, com a técnica (Cockburn, 1985; Tabet, 2005). Esse estereótipo faz com que, mesmo quando possuem diplomas e

7 Um comprometimento associado ao medo de perda do emprego, por frequentemente serem as principais responsáveis financeiras de suas famílias.

certificações de cursos, elas tenham que dar “provas” (aos homens, chefias e colegas) de que são realmente competentes e não estão ali por algum favorecimento pessoal (Lapa, 2020).

Além disso, em situações nas quais são contratadas como “trabalhadoras não qualificadas”, atributo devido ao fato de que boa parte dos postos de trabalho em montagem manual, cuja predominância é feminina, não exige cursos técnicos de qualificação formal, apenas a conclusão do ensino médio, é verificável a presença de saberes femininos que se constroem, muitas vezes, à luz de experiências que adquirem não somente em seus empregos anteriores, mas também no trabalho que efetuam no espaço doméstico. Isso é o que explicaria por que, ao despreverem o trabalho que realizam e o que é necessário saber para fazê-lo, trabalhadoras recorrem a analogias justamente com o trabalho doméstico, a exemplo de explicar o modo de realizar o “ponto de solda” necessário para a inserção de pequenos componentes na montagem manual de celulares comparando-o ao ato de manusear chocolate derretido (Lapa, 2014, p. 156).

Como discutido anteriormente neste texto, a presença de mulheres em ocupações industriais tende a desvalorizar as atividades que elas realizam. Isso significa, de algum modo, que “o desprestígio social das mulheres (que também é construído nas relações de trabalho) é ‘transmutado’ para as tarefas que ocupam” (Lapa, 2020, p. 192). Esse tipo de argumento se evidencia também em outras expressões de linguagem muitas vezes reproduzidas por alguns sindicalistas e trabalhadores/as: esse trabalho é “de mulher” porque é o que mulher “consegue fazer”. Em outras palavras, é *pressuposta* a inabilidade feminina para trabalhos reconhecidos como difíceis (seja por serem “pesados”, por serem “qualificados”, por serem “técnicos”) – não importa se existem mulheres fortes, com qualificações formais ou experiência para realizá-los. E o trabalho que é feito predominantemente por mulheres, nas eletroeletrônicas, acaba sendo associado

por alguns ao que não é difícil, já que *elas* conseguem, supostamente “qualquer um consegue” (Lapa, 2020, p. 191-192).

O uso da linguagem como forma de expressar esse contínuo, para as mulheres, entre trabalho doméstico e assalariado e, ao mesmo tempo, uma conotação de simplicidade, já havia sido identificado em pesquisas como as de Rizek e Leite (1998). Nesse sentido, as representações sobre o feminino assentadas sobre os conteúdos das tarefas e as qualificações requeridas para o trabalho “aparecem como desqualificação, ou como qualificações denegadas” (Rizek; Leite, 1998, p. 283). As autoras evidenciaram, entre outros elementos, a priorização da alocação de mulheres em postos de trabalhos manuais e repetitivos das indústrias, cuja representação social sobre o próprio trabalho era traduzida pelo que as autoras nomeiam de “linguagem peculiar”. Esta consistia no uso de “figuras de linguagem em que se comparam as atividades das mulheres na fábrica com suas atividades domésticas”, a exemplo da descrição “meu trabalho é como fazer arroz, não precisa de qualificação” (Rizek; Leite, 1998, p. 302-303).

Nesse caso, assim como nos exemplos anteriormente evocados, o trabalho predominantemente feito pelas mulheres nas fábricas, que concretamente é dotado de um “saber/fazer adquirido pelo longo aprendizado feminino nas esferas domésticas” (Rizek; Leite, 1998, p. 304), é, ao mesmo tempo, por elas representado como uma extensão do que se faz em casa e uma atividade muito simples, desqualificada, “banal”.

Compreendo a problemática da desvalorização do trabalho quando efetuado pelas mulheres como “um dos pontos nevrálgicos de análise para ajudar a compreender as condições de trabalho das operárias, muitas vezes não reconhecidas como penosas” (Lapa, 2020, p. 192).

Um ponto que cabe assinalar, então, é que a característica de atividade leve associada ao trabalho realizado por mulheres denotaria uma representação social de ser algo “fácil”, assim como sua justa ade-

quação à suposta ausência de força feminina. Essa representação tem uma diferença significativa da descrição dos trabalhos como “minuciosos”, “repetitivos” – características que evidenciam que é necessária a presença de atributos para realizá-los (motricidade fina, acuidade visual, esforço mental intenso, concentração). Em outras palavras, “leve” denota *ausência* de um atributo (força) e simplicidade do trabalho, enquanto “minucioso e repetitivo” denota a *presença* de atributos (como já dito, adquiridos) e permite evidenciar seu grau de dificuldade e penosidade (Lapa, 2020). Por esta razão, é tão importante contestar a representação social de “leve ou fácil” que esses trabalhos adquirem: isso oculta os requisitos do trabalho e o desvaloriza.

A evidenciação de tais características do trabalho operário feminino e dos requisitos técnicos e comportamentais para realizá-lo assume um significado central ao se refletir sobre o potencial que a demanda pelo reconhecimento da qualificação pode assumir num sentido político, de enfrentamento à desvalorização da parcela feminina da classe trabalhadora e, de um modo geral, de todos os setores e ocupações cujo “trabalho considerado feminino” (Falquet, 2008) se torna desvalorizado, mesmo quando efetuado por homens.

Esse potencial político é o que Kergoat reivindica ao afirmar que é “um verdadeiro ‘desaprendizado’ que as mulheres devem empreender para poderem reivindicar coletivamente o reconhecimento de sua qualificação e, eventualmente, entrar em luta” (Kergoat, 2002, p. 52). A percepção pelas próprias mulheres de estar nesta condição tem um significado relevante: transita-se, individual e (potencialmente) coletivamente, para um patamar no qual “qualidades” passam a ser entendidas como “qualificação”, o que abre caminhos para a construção da demanda pela sua valorização profissional.

Ressalto ser importante colocar em evidência o mecanismo de exploração que opera na desvalorização de qualidades, em vez de caracterizá-la como mera “desigualdade”. Nesse mecanismo de exploração, a força de trabalho feminina aparece:

(i) enquanto mercadoria que se define pela sua qualidade como valor de uso - fazer o trabalho bem feito, por possuir habilidades para o mesmo que não são reconhecidas formalmente (treino no trabalho doméstico) e; (ii) como mercadoria que se define por sua condição de valor de troca, ou seja, é “mais barata” que a força de trabalho masculina. (Lapa, 2014, p. 167).

E como sublinha Daune-Richard (2003b, p. 148), sendo os salários o “preço da qualificação”, a luta pelo reconhecimento e valorização desta se configura como um desafio central na dialética entrecruzada entre relações salariais e relações sociais de sexo.

Considerações finais

Ante o exposto, considera-se central reconhecer que qualificação não possui um significado com contornos nitidamente delimitados, mas sim que se trata de uma categoria em disputa. Essa disputa envolve visibilizar relações sociais ocultadas e compreender que nem tudo que é objetivamente qualificação (como os saberes femininos que advém do espaço doméstico) adquire reconhecimento desse estatuto, seja por parte das empresas, seja por parte do Estado. Este é um dos modos pelos quais se reproduz globalmente a desvalorização da força de trabalho feminina: com qualificações não reconhecidas, entende-se que esse grupo social não precisa ser “compensado” como qualificado, isto é, receber salários mais altos. Observando sob essa perspectiva, a problemática da inferioridade salarial feminina adquire contornos mais complexos, pois não se restringe a discutir “ganhar igual ou diferente fazendo o mesmo trabalho e com a mesma qualificação”. Vamos além do que pode capturar o entendimento de qualificação como capacidade técnica obtida em cursos ou “experiência *on the job*” e adentramos a esfera das qualificações não reconhecidas, por terem sua origem em outra experiência de trabalho, também prática, mas realizada na esfera doméstica.

O desafio vai além da legitimação de um conceito mais amplo de qualificação. A transição das “qualidades” para as “qualificações”, o reconhecimento de que saberes femininos úteis ao trabalho são adquiridos e não inatos, a disputa dos sentidos das “representações da qualificação”, a evidenciação da penosidade do trabalho feminino em contraponto ao seu enquadramento como “simples” e “leve” entram no rol de transformações simultaneamente materiais e simbólicas que poderiam reposicionar o feminino em um patamar de maior valor na sociedade. Cada passo nesse sentido potencialmente erode a ordem de gênero que subjuga as mulheres nas e a partir das relações de trabalho.

Esse olhar crítico à qualificação feminina não reconhecida poderia, inclusive, ser muito profícuo se incorporado às demandas coletivas conduzidas por sindicatos e associações em defesa de trabalhadores/as, sobretudo no caso de ocupações de composição feminina majoritária. Trabalhadoras permanecerão “ideais” para trabalhos superexplorados enquanto os critérios para sua sobredemanda em postos de trabalhos mal pagos não forem colocados em questão – inclusive por quem tem o papel de defender seus interesses.

Se as relações sociais de sexo/gênero desiguais se *produzem* nos espaços de trabalho, é também nestes que sua desconstrução pode ocorrer. Avançar na efetivação da demanda pela justa remuneração desta mercadoria “força de trabalho feminina” em retribuição à sua qualificação passa por observar as experiências nas quais esta auto-percepção do seu próprio valor é, de algum modo, provocada. Uma pista nesse sentido é a levantada por Vogel (2021, p. 18), segundo este autor, “a representação comum sobre o trabalho das mulheres como sendo de baixa qualificação, baixo valor e baixo risco foi desconstruída pela pandemia”. Frequentemente maioria entre trabalhadores de setores considerados *essenciais*, que continuaram a operar durante períodos de quarentena, tais mulheres trabalhadoras realizaram mo-

bilizações em alguns países, potencialmente recolocando em questão “a desvalorização sistemática do trabalho de cuidado (care)” (p. 18).

Que as trabalhadoras encontrem caminhos para “desaprender” e, assim, reivindicar individual e coletivamente a valorização de sua qualificação.

Referências

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BRIGUGLIO, Bianca. *Cozinha é lugar de mulher? A divisão sexual do trabalho em cozinhas profissionais*. 2020. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

COCKBURN, Cynthia. *Machinery of dominance: women, men and technical know-how*. London: Pluto Press, 1985.

DAUNE-RICHARD, Anne Marie. Qualificações e representações sociais. In: MARUANI, Margaret; HIRATA, Helena (org.). *As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho*. São Paulo: Senac, 2003a. p. 65-76.

DAUNE-RICHARD, Anne Marie. La qualification dans la sociologie française: en quête de femmes. In: LAUFER, Jacqueline; MARRY, Catherine; MARUANI, Margaret (org.). *Le travail du genre: les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*. Paris: La Découverte/MAGE, 2003b. p. 138-150.

DEVREUX, Anne-Marie. A teoria das relações sociais de sexo: um quadro de análise sobre a dominação masculina. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 20, n. 3, p. 561-584, set./dez. 2005.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 64, p. 1-10, set. 1998.

ELSON, Diane; PEARSON, Ruth. Nimble fingers make cheap workers: an analysis of women's employment in third world export manufacturing. *Feminist Review*, [s. l.] n. 7, p. 87-107, Spring 1981.

FALQUET, Jules. Repensar as relações sociais de sexo, classe e "raça" na globalização neoliberal. *Mediações*, Londrina, v. 13, n. 1-2, p. 121-142, jan./jun. e jul./dez. 2008.

FRIEDMANN, Georges. Quelques aspects récents de l'éclatement des tâches industrielles. *Journal de psychologie normale et pathologique*, Paris, n. 1, p. 77-96, 1955.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, Celso et al. (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 138-157.

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

KERGOAT, Danièle. *Les ouvrières*. Paris: Le Sycomore, 1982.

KERGOAT, Danièle. Em defesa de uma sociologia das relações sociais: da análise crítica das categorias dominantes à elaboração de uma nova conceituação. In: KARTCHEVSKY-BULPORT, Andrée et al. *O sexo do trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 79-93.

KERGOAT, Danièle. Ouvrières et infirmières: deux rapports à la qualification. In: KERGOAT, Danièle et al. (org.). *Les infirmières et leur coordination, 1988-1989*. Paris: Lamarre, 1992. p. 56-66.

KERGOAT, Danièle. A relação social de sexo. Da reprodução das relações sociais à sua subversão. *Pro-Posições*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 47-59, 2002.

KERGOAT, Danièle. Ouvriers = ouvrières? Propositions pour une articulation théorique de deux variables: sexe et classe sociale [1978]. In: KERGOAT, Danièle. *Se battre, disent-elles...* Paris: La Dispute, 2012. p. 33-62.

LAPA, Thaís de S. *Processo de trabalho, divisão sexual do trabalho e práticas sociais das operárias na indústria eletroeletrônica no contexto da*

flexibilidade produtiva. 2014. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LAPA, Thaís de S. *O gênero do trabalho operário*. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

LAPA, Thaís de S.; LEITE, Marcia de P. O trabalho no setor eletrônico: o Brasil na cadeia global. In: SALAS, Carlos *et al.* (org.). *Trabalho e regulação em perspectiva comparada*. São Carlos: Editora da UFSCar, 2017. p. 311-330.

LOBO, Elisabeth Souza. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

MILKMAN, Ruth. *Gender at work*. Chicago: University of Illinois Press, 1987.

NAVILLE, Pierre. *Essai sur la qualification du travail*. Paris: Marcel Rivière, 1956.

RIZEK, Cibele S.; LEITE, Marcia de P. Dimensões e representações do trabalho fabril feminino. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 10, p. 281-307, 1998.

TABET, Paola. Las manos, los instrumentos, las armas. In: CURIEL, Ochy; FALQUET, Jules (comp.). *El patriarcado al desnudo*. Buenos Aires: Brecha Lesbica, 2005. p. 37-130.

TANGUY, Lucie. De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. In: NEFFA, J. C.; DE LA GARZA TOLEDO, E. (coord.). *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*. Buenos Aires: Flacso, 2001. p. 111-128.

TOURAINÉ, Alan. La qualification du travail: histoire d'une notion. *Journal de psychologie normale et pathologique*, Paris, n. 13, p. 27-76, 1995.

VOGUEL, Laurent. Prefácio. In: PINA, José A. *et al.* (org.). *Saber operário, construção de conhecimento e a luta dos trabalhadores pela saúde*. São Paulo: Hucitec, 2021. p. 15-24.

7. Vidas em suspeição e produções reguladas: mulheres transexuais na carreira esportiva¹

Adriano Martins Rodrigues dos Passos²

Eliane Gonçalves³

Em dezembro de 2017, a brasileira Tiffany Abreu, nascida na pequena cidade de Paraíso do Tocantins (TO), após finalizar o processo de transexualização que havia começado em 2012, assinou contrato com a equipe do Vôlei Bauru e se tornou a primeira mulher transexual a atuar numa competição nacional de voleibol profissional. Entretanto, durante os últimos quatro anos de atuação no alto rendimento esportivo, mais do que competir e produzir, ela tem sido obrigada a se defender de ataques contrários à sua presença nas quadras junto com mulheres cisgênero.⁴ Um desses ataques partiu da ex-atleta de voleibol Ana Paula Henkel, que atualmente vive nos Estados Unidos, e é conhecida por seus posicionamentos contrários às pautas da diver-

1 Este capítulo desenvolve e amplia um tema presente na tese de doutorado de Adriano M. R. dos Passos, defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás, em dezembro de 2020: “Arqueogenologia das interdições, separações e segregações de sexo/gênero nos esportes: o jogo discursivo sobre as mulheres”, sob a orientação de Eliane Gonçalves.

2 Professor de Educação Física. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: armpassos@gmail.com

3 Professora da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: elianego@ufg.br

4 Cisgênero (cis) é a pessoa cuja identidade de gênero corresponde ao gênero que lhe foi atribuído no nascimento.

sidade e dos direitos humanos, sobretudo em relação à participação de mulheres trans⁵ nas competições com mulheres supostamente cis.⁶ Em sua defesa, Henkel alegou que a exclusão das mulheres trans do cenário esportivo não seria questão de “preconceito ou tolerância, [mas] sobre a volta do bom senso”, pois, na sua visão, as regulações que têm permitido a participação de mulheres trans são resultado da politização da ciência, do esporte profissional, da biologia e de “uma agenda que humilha e inferioriza as mulheres”.⁷

Em 27 de março de 2019, numa partida decisiva que definiria a equipe semifinalista da Superliga Feminina de Voleibol 2018/2019, as equipes do Sesc-RJ e do Sesi-Bauru, capitaneadas por dois homens – ex-atletas e que construíram suas carreiras profissionais no voleibol –, se enfrentaram no Ginásio do Tijuca Tênis Clube sob a pressão das torcidas que cantavam hinos e proferiam palavras de apoio, vaias e xingamentos transfóbicos direcionados a Tiffany.

É comum, mas não aceitável, que em eventos esportivos os ânimos se alterem e palavras sejam vociferadas ao vento, porém, a presença e a atuação de Tiffany se tornou o gatilho para a emergência de discursos preconceituosos, transfóbicos e violentos enunciados tanto pela torcida adversária, como por parte do técnico da equipe do Sesc-RJ, Bernardo Rocha de Rezende, mais conhecido pelo seu nome social, Bernardinho. Frente à eminência da derrota e incomodado com as excelentes performances das atletas adversárias, em especial a atuação de Tiffany – ganhadora do troféu de melhor atleta da partida –, Bernardinho foi filmado ao reclamar que “é foda” jogar contra um homem. Um dia depois, com a intenção de retificar

5 Embora transexualidade e a travestilidade sejam identidades distintas, para os fins deste trabalho trataremos por “trans” as atletas desses dois grupos.

6 Utilizamos as abreviações “cis” para cisgênero e “trans” para transexual/travesti.

7 Biologia não é de esquerda nem de direita. Disponível em: <https://michelsonborges.wordpress.com/2017/12/28/biologia-nao-e-de-esquerda-nem-de-direita>. Acesso em: 27 out. 2021.

o que havia enunciado, Bernardinho fez uma postagem numa rede social dizendo: “Peço desculpas a todos. Não foi minha intenção de forma alguma ofendê-la. Me referia ao gesto técnico e ao controle físico que ela tem, comum aos jogadores do masculino e que a maior parte das jogadoras não tem”.⁸

Desde 2004, a participação de mulheres trans tem sido permitida nas competições organizadas pelo Comitê Olímpico Internacional (COI) e por algumas das federações afiliadas ao órgão.⁹ Porém, atletas trans e travestis, assim como as mulheres intersexo,¹⁰ são obrigadas a se submeter a normas, exames, testes, avaliações e burocracias, incomuns para mulheres cis e impensáveis para homens cis (IOC, 2003a, 2003b, 2015; World Athletics, 2006, 2011a, 2011b, 2018). Pelas regulações, tanto as formas como as funções dos corpos de mulheres trans e intersexo devem ser reordenados mediante a administração ordenada de “hormônios femininos”, bloqueadores de “hormônios masculinos” e, mesmo no interior dos “não ditos”, por cirurgias de remoção de gônadas ou tecidos produtores de testosterona. Até 2015, além da terapia hormonal, as mulheres trans que haviam começado o processo de transição de gênero após a puberdade deveriam ser submetidas a cirurgias de redesignação genital e a rigorosos controles dos níveis séricos da testosterona, nível que inicialmente era de 10 nmol/L, mas que atualmente está em 5 nmol/L (IOC, 2015; World Athletics, 2018). Além dessas regulações, todas as atletas trans também devem comprovar, através de laudos médicos e psicológicos, certidões de nascimento e/

- 8 ‘Um homem, é f... Bernardinho questiona lance de Tiffany e se desculpa. Disponível em: <https://olharolimpico.blogosfera.uol.com.br/2019/03/27/um-homem-e-f-bernardinho-retoma-polemica-sobre-tiffany-e-se-desculpa/> Acesso em: 27 out. 2021.
- 9 Até 2015, tanto o COI como a World Athletics só aceitavam a participação de mulheres trans que haviam se submetido a cirurgias de redesignação sexual.
- 10 Intersexo é o termo usado para descrever pessoas que nascem com características sexuais biológicas (anatômicas, genéticas, hormonais) que não se encaixam nas categorias típicas da divisão binária feminino/masculino.

ou outros documentos legais, a estabilidade de suas identidades de gênero e o controle dos níveis de testosterona circulante por, no mínimo, um ano antes da primeira competição (IOC, 2003a, 2003b, 2015).

É difícil precisar quantas mulheres trans participam atualmente em competições esportivas nacionais e internacionais, entretanto, sempre que uma delas alcança/exibe boa ou ótima performance esportiva, sua presença na categoria feminina é questionada. Com base no postulado do *fair play* – jogo justo –, mulheres trans e intersexo têm sido impedidas e sistematicamente controladas para que suas performances esportivas não atentem nem contra o ordenamento do gênero, nem contra o histórico apego dos homens com o protagonismo no esporte. Se, por um lado, as atletas profissionais devem apresentar altos níveis de rendimento físico, técnico e tático, por outro, as performances esportivas de mulheres trans e intersexo são vigiadas e reguladas, mantidas dentro de um quadro ordenatório altamente rígido que tem determinados “padrões normais” para “mulheres normais”. Nesse sentido, torna-se problemático não levar em consideração que o “ser/atuar” da atleta seja resultado de uma construção tão elaborada, refinada e obstinada quanto a própria construção do sexo/gênero. Ensina-mos crianças a serem atletas do mesmo modo que as ensinamos a serem mulheres e homens.

Fundamentado em pesquisas bibliográficas e documentais, este capítulo tem como objetivo traçar uma discussão sobre as condições enfrentadas por mulheres trans na construção de suas carreiras no campo das competições de alto rendimento. A tarefa é apresentar as fases e transições – iniciação, desenvolvimento, excelência e descontinuidade – que são comuns nas carreiras esportivas de atletas cis, problematizando-as com as vivências transexuais. Diferentemente de outras profissões e ocupações, no esporte de alto rendimento, a carreira de uma atleta cis, trans ou intersexo pode não ter um final relacionado com sua ocupação, ou seja, a atleta não se tornará necessariamente

uma professora, técnica ou gestora esportiva, como é comum observar com ex-atletas homens cis. Nesse contexto, a trajetória esportiva de mulheres trans ainda parece uma incógnita, pois não existem muitos estudos sobre o que enfrentam e como enfrentam as diversas fases e transições que compõem a carreira esportiva.

Questionamos se as carreiras esportivas de atletas trans correspondem às fases e transições que são normalmente observadas nas trajetórias de atletas cis, como: iniciação (primeiros contatos e aprendizagem de habilidades esportivas), desenvolvimento (aperfeiçoamento de fundamentos técnicos, táticos e aprimoramento da aptidão física), excelência (treinamentos, seleção e participação em competições regionais, estaduais, federais e internacionais), profissionalização (trabalho em clubes, organizações ou instituições esportivas, venda da imagem para publicidades), descontinuidade (modificação ou mudança de ocupação, profissão e aposentadoria).

Amadorismo, profissionalismo, profissão, ocupação e carreira esportiva

Dentre alguns dos ideais éticos do Olimpismo, dois foram enunciados e listados já nos primeiros boletins publicados pelo COI ao final do século XIX. O primeiro dizia respeito ao *fair play*, ou seja, as competições olímpicas deveriam ser empreendidas em condições de igualdade e justiça entre os/as atletas. Esse princípio tem sido constantemente enunciado quando o assunto é a participação de mulheres trans e intersexo em competições esportivas com a presença de mulheres cis. O segundo ideal ético, requisito para a existência do primeiro e que perduraria até os Jogos Olímpicos de Moscou em 1980, foi a exigência do amadorismo. A regra, que apareceu antes mesmo da concretização dos primeiros Jogos Olímpicos Modernos em 1896, foi publicada no primeiro boletim do COI de julho de 1894, no qual a concepção de amadorismo foi redigida da seguinte forma:

Que seja considerado como amador no atletismo [esporte]: Toda pessoa que jamais tenha tomado parte em um concurso aberto a todos, nem concorreu por um prêmio em espécie ou por uma soma de dinheiro de qualquer fonte que ele provenha, especialmente relacionada ao terreno esportivo, ou através de profissionais, e que não tenha sido em nenhum período da vida, professor ou monitor assalariado de exercícios físicos. (CIO, 1894, p. 3, tradução nossa).

Num tempo em que as regras de algumas modalidades e provas ainda não haviam sido totalmente configuradas, e quando ainda não era comum a especialização do/a atleta em apenas um esporte, o princípio do amadorismo visava impedir tanto a participação de pessoas que obtinham recompensas financeiras com suas performances, quanto um conjunto de profissionais que, através das habilidades e especificidades de suas profissões e ocupações, pudessem ter vantagens que eram consideradas “injustas”. Por exemplo, a participação de ferreiros, estivadores e outros profissionais cujo trabalho exigia o uso da força física era interdita nas provas de halterofilismo, pois o COI alegava que esses profissionais teriam vantagens indevidas, oriundas das suas ocupações.

A interdição de atletas profissionais perdurou, com interpretações variadas do que seria o profissionalismo, até os Jogos Olímpicos de Seul em 1988. Atualmente, apenas duas federações internacionais restringem a participação de atletas profissionais, a Federação Internacional de Boxe, que não permite a participação de lutadores e lutadoras profissionais nos Jogos Olímpicos, e a Federação Internacional de Futebol, cujas regras admitem que cada país participante inclua no time masculino apenas três atletas acima de 24 anos,¹¹ mas que, contrariamente, não impõe qualquer restrição para as equipes femininas.

11 Embora se considere que a FIFA promova a interdição de atletas profissionais, o que de fato ocorre é que a entidade restringe a participação de atletas com mais de 24 anos, ou seja, uma restrição etária, cuja finalidade é manter a distinção entre os Jogos Olímpicos e a Copa do Mundo de Futebol.

É importante ressaltar que praticamente todos/as os/as atletas que participam de competições internacionais podem ser considerados/as de algum modo atletas profissionais, não necessariamente porque recebem salários ou são pagos, mas porque são especialistas na ocupação que exercem. Machado (1995) argumenta que “profissão é uma ocupação cujas obrigações criam e utilizam de forma sistemática o conhecimento geral acumulado na solução de problemas postulados por um cliente [individual ou coletivo]” (p. 18). Definição que pode ser ampliada com base em Diniz (2001), para quem a profissão se dá com

a existência de um corpo de conhecimento suficientemente abstrato e complexo para requerer um aprendizado formal prolongado; uma cultura profissional sustentada por associações profissionais; uma orientação para as necessidades da clientela e um código de ética. (Diniz, 2001, p. 20).

Diante do conjunto de definições, nos parece interessante questionar se os/as atletas profissionais no Brasil, no limite legal, exerceriam uma profissão e/ou uma ocupação. Suas trajetórias no contexto esportivo configuram ou não uma carreira profissional? Questões que, no escopo deste estudo, devem ser problematizadas com outras interrogações: a) quais seriam as trajetórias possíveis, as condições e os efeitos da inserção, desenvolvimento, excelência e descontinuidade de uma atleta trans no esporte de alto rendimento brasileiro? b) quais seriam as distinções observadas nas carreiras esportivas de mulheres trans em relação às mulheres cis? c) baseado nos estudos de aprendizagem e desenvolvimento motor, é possível dizer que as atletas trans teriam vantagens técnicas e táticas frente às atletas cis? A sequência de argumentos, a seguir, tenta dar conta, ao menos parcialmente, dessas reflexões.

No Brasil, as duas principais leis que tratam das normas gerais do desporto nacional são a nº 9.615 de 24 de março de 1998, conhecida como Lei Pelé (Brasil, 1998), e a nº 12.395 de 16 de março de 2011

(Brasil, 2011). No artigo 3º da 9.615/98, o desporto é concebido e definido em quatro manifestações:

I – desporto educacional, praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando a seletividade e a hipercompetitividade; II – desporto de participação, de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para integração dos praticantes na plenitude da vida social, promoção da saúde, educação e preservação do meio ambiente; III – desporto de rendimento, praticado segundo as normas gerais da lei 9.615/98 e regras nacionais e internacionais, com a *finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades* do país e estas com as de outras nações; IV – desporto de formação, caracterizado pelo fomento e aquisição inicial dos conhecimentos desportivos que garantam competência técnica na intervenção desportiva, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento qualitativo e quantitativo da prática desportiva em termos recreativo, competitivos ou de alta competição. (Brasil, 1998, grifo nosso).

Conforme as letras dos § 1º do art. 3º e § 4º do art. 28º da Lei 9.615/98, é considerado/a atleta profissional aquele/a que perceba remuneração pactuada em contrato formal de trabalho com uma entidade de prática desportiva. Contrato que deverá se amparar nas normas gerais da legislação trabalhista e da seguridade social, o que significa que o/a atleta deverá ter direito a férias, 13º salário, folga remunerada, assistências à saúde e ao desemprego e aposentadoria. O estatuto de “atleta profissional” está listado na família nº 3.771 da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), cuja finalidade é servir de ferramenta para estatísticas de emprego-desemprego, criação e extinção de ocupações, elaboração de currículos da educação profissional, rastreamento de vagas (Brasil, 2002). Sob essa perspectiva, o esporte de rendimento no Brasil pode ser considerado tanto uma profissão como uma ocupação, pois a atleta desenvolve um tipo de trabalho ao longo da construção de uma carreira (Rubio, 2002).

Embora existam várias definições para “carreira”, para os fins deste artigo, a compreenderemos como o envolvimento em uma sequência de experiências profissionais ao longo da vida e que reflete as relações profissionais instáveis e temporais entre pessoas, organizações e instituições. A carreira resulta do trabalho exercido, da formação e atuação em uma profissão e/ou ocupação, dos desejos pessoais e das oportunidades socialmente oferecidas (Santos; Alexandrino, 2015; Arthur; Hall; Lawrence, 1989).

Podemos dizer que a/o atleta profissional exerce um trabalho, dado que concentra sua força e tempo na execução de uma tarefa no contexto da ocupação exercida. Além disso, ao se ocupar do esporte de alto rendimento, sob o estatuto de “atleta profissional”, o indivíduo assume uma forma de vida que é reconhecida socialmente, ou seja, exerce também uma profissão (Campos; Capelle; Maciel, 2017). A carreira da/do atleta será o resultado da trajetória (fases, posições, transições, descontinuidade) que ela/ele construirá ao longo da sua vida esportiva. Se, pelas normas de gênero e da divisão sexual global do trabalho, as carreiras das mulheres cis já estão sujeitas a hierarquias e desigualdades, a carreira esportiva das mulheres trans ganha contornos ainda mais marcantes quando, junto ao estatuto de “atleta profissional”, soma-se a existência e a atuação de um corpo “desordeiro”, “não linear”, “tecnofabricado” (Preciado, 2008).

Possíveis trajetórias para mulheres trans na carreira em esportes coletivos

Com dito anteriormente, a carreira esportiva é feita de uma trajetória de fases e transições que vai da iniciação no esporte à descontinuidade da atuação em competições. Conforme Wyllemann e Lavallee (2004), a trajetória comum para uma atleta profissional pode ser dividida em quatro fases: 1) iniciação; 2) desenvolvimento; 3) excelência e 4) descontinuidade. Essas fases são os estágios

que observamos na carreira de uma atleta comum, algo como o primeiro contato com o esporte em “escolinhas” ou no interior das aulas de Educação Física escolar; o desenvolvimento de habilidades e comportamentos (técnica e tática) específicos em centros de treinamento e aperfeiçoamento; a busca pela excelência dentro de seleções em competições locais, regionais, nacionais, internacionais e, por fim, a descontinuidade da carreira competitiva, podendo a atleta se manter ou não no campo esportivo dentro de outras ocupações (técnicas, dirigentes, conselheiras) ou profissões (professoras de educação física, nutricionistas, fisioterapeutas, médicas).

No interior de cada uma das fases ou nas suas intersecções, é possível observar a existência de transições, os “*turning points*” (Wyllemann; Lavallee, 2004, p. 508), pontos de inflexão marcados por um evento ou por uma combinação de eventos que causam desestabilidades dentro das fases ou nas suas intersecções, gerando muitas vezes mudanças drásticas na carreira esportiva, como, por exemplo, desistências, suspensões por *doping* e mudanças de um esporte para outro.

Wyllemann e Lavallee (2004) argumentam que as transições podem ser de dois tipos: normativas ou não normativas. Nas normativas, os eventos se caracterizam por serem previsíveis e socialmente planejados, como as transições de uma categoria para outra – infantil para juvenil, juvenil para adulta –, a passagem do amadorismo para o profissionalismo, as mudanças das competições regionais para as nacionais e depois internacionais. Diferentemente da previsibilidade das transições normativas, as não normativas ocorrem a partir de eventos externos à vontade e/ou preparação da atleta. Geralmente, acontecem de forma inesperada, como, por exemplo, as transições forçadas por lesões, perda de treinadoras/es e/ou técnicas/os, “cortes” que ocorrem na configuração das seleções nacionais e, podemos acrescentar, a “transição de gênero”, que, por conta da mudança de categoria (masculino para feminino), pode promover inúmeras desestabilidades e mudanças na carreira esportiva de mulheres trans.

Fase de iniciação

Entre 10 e 14 anos,¹² a criança é introduzida no esporte organizado, no qual, ao ser submetida a uma gama de tecnologias de docilização do corpo (Preciado, 2008) e tecnologias de gênero (Lauretis, 1994; Passos, 2020), desenvolve padrões motores específicos, aprende táticas características da modalidade,¹³ é categorizada sexualmente e pode ser detectada como um possível talento esportivo. Aos 6 ou 7 anos, “fase motora fundamental”, a criança já apresenta bom desenvolvimento dos movimentos padrões (andar, pular, saltar, girar, manipular etc.), que aumentam de forma gradual (Goodway; Ozmun; Gallahue, 2012). Nessa faixa etária, os estímulos devem ser generalistas, lúdicos, multilaterais, unissex e exploratórios, sem categorização ou especialização, sendo, portanto, comum que os esportes sejam oferecidos em turmas mistas, com meninos e meninas misturados. Porém, com a iminência da puberdade – entre 8 e 13 anos para meninas; 9 e 14 anos para meninos –, a tendência é promover uma das primeiras transições normativas por que passam meninos e meninas cis e trans nas suas carreiras esportivas, a bicategorização sexual do esporte.

A separação das turmas a partir da puberdade se assenta na concepção de que esse período promove grandes alterações físicas, fisiológicas e psicológicas entre os sexos, tornando os homens mais

- 12 No Brasil, essa é a faixa etária que professores de educação física consideram apropriada para a iniciação esportiva em modalidades coletivas.
- 13 “Embora o ‘relógio biológico’ de uma pessoa seja bastante específico, quando se trata da sequência de aquisição de habilidades motoras (maturação), a taxa e a extensão do desenvolvimento são determinadas individualmente (experiência) e dramaticamente influenciadas pelas exigências de desempenho da tarefa. Períodos de idade típicos de desenvolvimento são apenas isso: típicos e nada mais. Os períodos etários representam apenas intervalos de tempo aproximados durante os quais certos comportamentos podem ser observados. A confiança excessiva nesses períodos negaria os conceitos de continuidade, especificidade e individualidade do processo de desenvolvimento” (Goodway; Ozmun; Gallahue, 2012, p. 5, tradução nossa).

fortes, rápidos e resistentes, mais musculosos, mais altos e com maior estrutura óssea que as mulheres (Goodway; Ozmun; Gallahue, 2012). Por consequência, a “mistura” entre os sexos seria pouco produtiva para os homens e injusta para as mulheres. Essa transição, que atende ao próprio ordenamento do gênero na sociedade ocidental, é particularmente problemática para as pessoas trans. Para aquelas que já tiverem certeza da sua identidade de gênero e quiserem se manter na categoria conforme sua identidade, a decisão para o processo de transexualização deverá ser tomada rapidamente e muitas vezes sem o apoio familiar e institucional. No Brasil, sob o aspecto legal, a maioria civil só é alcançada aos 18 anos de idade, quando então a pessoa passa a ser responsável por suas decisões, direitos e obrigações, podendo decidir individualmente se passará ou não pelo processo de transição de gênero. Já as pessoas que não puderam ou decidiram não passar pela transexualização seguem carreira nas categorias com as quais não se identificam, como foi o caso da Tiffany Abreu, ou, forçadas por pressões sociais e institucionais, acabam por desistir de suas carreiras esportivas.

Segundo os regulamentos que atualmente normatizam a participação de mulheres trans nas competições esportivas de alto rendimento, se o processo de transição sexual, redesignação genital e gonadectomia for empreendido antes da puberdade, as atletas trans não precisarão comprovar na idade adulta a estabilização dos níveis hormonais de testosterona, menor que 5 nmol/L, e nem apresentar outros documentos que comprovem a sua identidade de gênero (World Athletics, 2018).

Numa entrevista concedida ao jornalista esportivo Luiz Felipe Prota, Tiffany Abreu, nascida em 1984, comenta que os primeiros contatos que teve com o esporte foi por influência de seu irmão mais velho, que era policial e atleta militar, praticante de natação, ciclismo e atletismo no estado do Pará. Segundo conta, ela começou a aprender a jogar

voleibol “sozinha”, por volta dos 12 anos, durante as práticas de lazer empreendidas nas ruas do bairro onde morava em Paraíso do Tocantins (TO). Depois, nos anos 2000, aos 16 anos e morando em Goiânia (GO), ela desenvolveu suas habilidades e “realmente aprendeu a jogar o voleibol” através das práticas de lazer e pelos incentivos e a mediação de uma professora de educação física do Colégio Estadual Antônio Oliveira da Silva, situado no bairro Parque Amazônia (Abreu, 2020).

Fase de desenvolvimento

Em média, quando falamos de esportes coletivos, a fase do desenvolvimento compreende a adolescência, que vai dos 14 aos 18 anos. Outro período de grandes transformações psicofísicas e, também, de identidade.¹⁴ Desse modo, como resultado dos discursos científicos que creditam uma pressuposta superioridade ao corpo masculino nas competições e da construção histórica do binarismo sexual nos esportes, homens e mulheres passam a ser separados e, em algumas modalidades, os equipamentos são “adaptados” às condições de cada gênero. No voleibol, as mulheres competem com a rede a 2,24 m, homens a 2,43 metros; no basquete e handebol, as bolas têm dimensões menores para as mulheres; no tênis, as partidas com mulheres são realizadas em até três sets; no atletismo, dardo, disco, peso e martelo são mais leves para as competições femininas. Enfim, todo um conjunto de “tecnologias de gênero” (Passos, 2020) entra em campo para a distinção, legitimação e naturalização das diferenças entre os sexos sob a justificativa do *fair play* (jogo justo).

14 No Brasil, existe um vácuo na produção científica sobre as experiências trans no esporte em nível escolar, particularmente sobre a faixa etária de 14 a 18 anos, que engloba a fase de desenvolvimento. Nos Estados Unidos, as discussões e alguns dos seus produtos têm sido expostas e problematizadas por várias/os autoras/es, como Carroll (2017), Anderson e Travers (2017).

Na fase do desenvolvimento, as atletas se dedicam mais ao esporte, passando por treinamentos mais estruturados, complexos e com alto volume de estímulos motores e psicológicos. Como as pessoas trans nem sempre se especializam nos equipamentos, aparelhos, provas e/ou eventos coerentes ao gênero com o qual se identificam, elas também não automatizam habilidades motoras, técnicas e táticas correspondentes ao esporte em que poderão competir após o processo de transição de gênero. Isso significa que, no alto rendimento, a prática de uma mesma modalidade esportiva tem uma lógica interna (técnicas, táticas, regras, formas de jogar) e uma lógica externa (o sentido – social, cultural, econômico – que a sociedade implica a uma modalidade) diferentes para homens e mulheres. Consequentemente, é difícil acreditar que uma atleta que tenha feito a transição de gênero na vida adulta tenha mais facilidade em alcançar a alta performance em esportes tão complexos como, por exemplo, o voleibol. Tampouco uma vivência no universo dos homens promoveria vantagens para as mulheres trans no universo das mulheres cis.

Carroll (2017) considera que a participação de pessoas trans em competições escolares deve ser pensada de dois modos e em duas categorias: intramuros (competições internas, sem regulação) e extramuros (competições externas, reguladas por instituições que congregam as escolas fundamentais estadunidenses e que, nos EUA, se subdividem em dois níveis, o *high school* e o *college*. Apenas para as competições extramuros, a pesquisadora compreende a importância das regulações internacionais, mas considera que as próprias instituições e confederações de esporte universitário devem traçar suas políticas, resguardando dentre outras coisas: a) a inclusão e a igualdade de participação para pessoas trans; b) a preservação da integridade do esporte feminino; c) o respeito às considerações científicas e normas jurídicas.

Além dos entraves inerentes à aptidão física, às exclusões socioeconômicas, ao correto aprendizado e uso das técnicas e táticas da modalidade praticada, a carreira esportiva de mulheres trans na fase de desenvolvimento, em específico no caso estadunidense, enfrenta um regime de diferentes regulações fisiológico-políticas. Embora as políticas nos EUA variem de acordo com o estado e o distrito escolar, a recomendação geral é de que os/as estudantes trans do ensino fundamental e médio possam praticar esportes no gênero autoidentificado. Conforme uma pesquisa conduzida pela *Transathlete*, organização não governamental estadunidense que acompanha a inserção de pessoas trans nos esportes, as políticas para a participação de atletas estudantes trans estadunidenses podem ser divididas em cinco categorias: a) 15 estados possuem políticas inclusivas para pessoas trans nos esportes; b) 6 banem atletas estudantes trans, exigindo que a participação nas competições seja condicionada à categoria do sexo/gênero assentada na certidão de nascimento; c) 3 exigem cirurgias de readequação genital; d) 16 possuem políticas que dificultam a participação de atletas estudantes trans, exigindo uma profusão de procedimentos médicos, hormonioterapias, autorizações médicas; e) 10 não possuem diretivas específicas, mas dão às instituições escolares e agentes individuais o direito de decidir caso a caso (Transathlete, 2022).

Aqui no Brasil, entre os anos de 2019 e 2021, sete projetos de lei (nº 2200/2019 – Pastor Sargento Isidório (AVANTE-BA), nº 2639/2019 – Sóstenes Cavalcante (DEM-RJ), nº 3396/2020 – Bia Kicis (PSL-DF), nº 1670/2021 – Guilherme Derrite (PP-SP), nº 1728/2021 – Loester Trutis (PSL-MS), nº 2139/2021 – Nivaldo Albuquerque (PTB-AL) e nº 3769/2021 – Otoni de Paula (PSC-RJ)) foram apresentados e aguardam votação na Câmara dos Deputados Federais. Todos proíbem a participação de pessoas trans nas competições esportivas no território nacional. A redação do PL de autoria do Pastor Sargento Isidório tem a seguinte ementa: “proibição da

participação de atletas transexuais do sexo masculino (HOMENS TRAVESTIDOS OU FANTASIADOS DE MULHER) em competições do sexo feminino em todo o Território Nacional” (Brasil, 2019, grifo no original). A redação da ementa – contrária à inclusão de todas as brasileiras no direito à cidadania, ao trabalho e ao pleno desenvolvimento pregado na Constituição Federal – não só expõe a exclusão e a violência contra as vivências trans e travestis, mas também como, sob o verniz da proteção do *fair play* nas competições femininas, um grupo social poderá ser desrespeitado, invisibilizado, reprimido e violentado.

A cidadania precária representa uma dupla negação: nega a condição humana e de cidadão/cidadã de sujeitos que carregam no corpo determinadas marcas. Essa dupla negação está historicamente assentada nos corpos das mulheres, dos/as negros/as, das lésbicas, dos gays e das pessoas trans (travestis, transexuais e transgêneros). Para adentrar a categoria de humano e de cidadão/cidadã, cada um desses corpos teve que se construir como ‘corpo político.’ No entanto, o reconhecimento político, econômico e social foi (e continua sendo) lento e descontinuo. (Bento, 2014, p. 167).

A cidadania precária de pessoas trans e travestis é amplificada com a intersecção de marcadores sociais como gênero, raça¹⁵ e classe social, além do capacitismo.¹⁶ Os projetos de lei citados podem ser vistos como ferramentas de uma “afronecrotransfobia”, que segundo a formuladora do conceito, Yordanna Lara Pereira Rego,

é uma política de extermínio real e simbólico de pessoas negras de identidade trans e negras, políticas que afetam o

15 Sobre transgeneridade, travestilidade e interseccionalidade de gênero, sexualidade, raça e classe social, sugerimos a leitura de: OLIVEIRA, Megg Rayara de. *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Orientadora: Maria Rita de Assis César. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

16 O capacitismo é uma forma de preconceito contra as pessoas com deficiência e que se expressa a partir de concepções acerca das capacidades que uma pessoa tem ou não devido a uma deficiência, reduzindo a pessoa, o ser humano a essa deficiência.

viver e retiram a vida. Tira da família, da escola e dos espaços públicos de lazer, cultura e esporte, restringe as redes de afeto e apoio, tira do mercado de trabalho, relegando a prostituição e subempregos. Tira a dignidade ao esvaziar a eficiência e eficácia das poucas e precárias políticas públicas direcionadas à população. (Rego, 2019, p. 179-180).

No mais, é relevante ressaltar que a aprovação dos projetos de lei pode causar inúmeros transtornos para as instituições esportivas nacionais, dado que a recepção de eventos internacionais, sob a chancela do COI, exige o respeito às regulações do comitê. O que significa que o país poderia ser impedido de sediar alguns dos mais importantes torneios e campeonatos internacionais, sobretudo aqueles que servem como pré-olímpicos. Ademais, políticas estatais transfóbicas no esporte afetarão todas as fases da carreira esportiva, sejam as trajetórias vivenciadas por mulheres trans, intersexo, travestis ou por mulheres cis.

Fase de excelência

O COI defende que sejam elegíveis para os esportes individuais nos Jogos Olímpicos apenas atletas a partir de 16 anos, idade também requerida para que o/a atleta seja considerado/a profissional no Brasil, conforme a Constituição Federal e a Lei nº 9.615 (Brasil, 1998).¹⁷ O consenso científico afirma que é a partir dessa idade que os seres

17 Desvios dessa norma foram as competições de skate nos Jogos Olímpicos de Tóquio 2021, que contou com a participação da medalhista de prata, Rayssa Leal, na época com apenas 13 anos. No futebol brasileiro, vários times têm em seus elencos adolescentes de 14 a 18 anos, como por exemplo o meia Luis Guilherme e o atacante Endrick, ambos com 15 anos, atletas da Sociedade Esportiva Palmeiras. Já no voleibol, a ponteira Ana Cristina, com 17 anos, foi a atleta mais jovem da Liga das Nações 2021 realizada em Rimini, Itália. A Lei Pelé prevê que adolescentes e jovens entre 14 e 20 anos podem assinar contratos através dos seus responsáveis legais e receber “bolsas de aprendizagem” dos clubes ou sociedades esportivas que os formaram, as “instituições formadoras”. O pacto ocorrerá mediante um contrato formal, sem vínculo empregatício, chamado “contrato de aprendizagem esportiva”, firmado entre as partes e que não poderá exceder 3 anos de duração (Brasil, 1998).

humanos alcançam a maturação dos componentes psico-anátomo-fisiológicos, tornando-se mais aptos para enfrentar as demandas dos treinamentos, competições e pressões sociais condizentes com a ocupação de um/uma atleta de alto rendimento (Santos; Alexandrino, 2015; Stambulova; Wylleemann, 2014). A entrada precoce de atletas no alto nível parece ser mais uma das várias ferramentas que podem impedir a carreira esportiva das atletas trans, dado que as regulações esportivas para esse grupo nem sempre estão alinhadas com as condições impostas legalmente para o início e a consecução da transição de gênero. No Brasil, o Conselho Federal de Medicina autoriza as terapias hormonais a partir dos 16 anos e as cirurgias para a transição de gênero aos 18 anos,¹⁸ o que significa que as trajetórias das atletas trans e travestis podem ser marcadas por momentos de estagnação muito particulares em cada uma das quatro fases da carreira esportiva.

Tiffany relata que sua carreira profissional só começou em 2003, quando já tinha 19 anos e estava no último ano da categoria juvenil. Os primeiros passos para a profissionalização foram dados na categoria masculina, quando começou a treinar e a morar na cidade de Americana (SP). Até os 22 anos, a atleta não recebia salários, apenas algumas “ajudas de custo” e alojamento, situação que começou a melhorar em 2007, quando passou a competir por uma equipe da cidade de Foz do Iguaçu (PR), na qual recebia uma “bolsa atleta” de R\$ 600,00. Apesar de já ser “considerado um bom jogador”, Tiffany conta que muitos clubes e equipes desistiram de contratá-la, alegando que ela era “muito baixa ou muito velha”, quando, na verdade, não queriam um atleta que fosse “muito feminina” (Abreu, 2020).

A territorialidade cisheteronormativa, que delimita e caracteriza o fenômeno esportivo em todas as suas instâncias, impõe não apenas

18 Conselho Federal de Medicina reduz a 18 anos idade mínima para a cirurgia de transição de gênero. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2020/01/09/conselho-federal-de-medicina-estabelece-novas-regras-para-cirurgia-de-transicao-de-genero-no-sus.ghtml>. Acesso em: 27 jan. 2021.

uma “carteira rosa”¹⁹ para as mulheres atletas, mas exige de toda/o atleta a experiência da passabilidade (Garcia; Pereira, 2019; Pontes; Silva, 2018).

Essa passabilidade revela a existência de ferramentas normativas que condicionam a leitura dos corpos, tornando-os “inteligíveis”, “possíveis de existir” e de serem aceitos como “normais” (Pontes; Silva, 2018). Uma passabilidade exitosa significa confundir-se com o grupo detentor do poder ou se “encaixar” perfeitamente no conjunto de normas que esse grupo impõe para a existência e aceitação de outros dos seus.

Tudo isso implica que a atleta trans deverá se parecer, se comportar e jogar “como uma mulher”, mas não qualquer mulher, mas como uma “mulher dentro da média” ou mesmo abaixo dela, pois será criticada “não por ser uma mulher trans, mas por ser uma boa atleta” (Abreu, 2020). Um bom exemplo é perceber que os ataques transfóbicos contra Tiffany começaram a diminuir com as reiterações da mídia esportiva e de atletas de que a atuação da jogadora não era “tão diferente” e nem tão superior à média das atletas cisgênero.²⁰ Hoje, na edição 2021/2022 da Superliga Feminina, Tiffany está entre as maiores pontuadoras, ocupando a segunda posição, contudo, ela não está entre as mais eficientes, pois ocupa a 15ª posição, com 44% de

19 Em referência a um dos documentos exigidos de mulheres atletas para a comprovação de que haviam passado e sido aprovadas em exames de verificação do sexo/gênero, institucionalizados e tornados obrigatórios até o final do século XX. Para mais informações, sugerimos a leitura de: LESSA, Patrícia; VOTRE, Sebastião Josué. Carteira rosa: a tecnofabricação dos corpos sexuados nos testes de feminilidade na olimpíada de 1968. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 263-279, jun. 2013.

20 <https://blogs.correiobraziliense.com.br/elasnoataque/tag/superliga-feminina/>

eficiência (ponto feito após o ataque), contra 56% da meio de rede Thaísa Daher.²¹

A estabilidade da carreira esportiva de mulheres trans é duplamente relativa. Primeiro, porque sua presença nas competições com mulheres cis ainda não é consensual e nem está garantida por lei ou por outros instrumentos jurídicos. Ao contrário, essas atletas estão sempre sob o grosso ataque daqueles e daquelas que insistem em dizer que as competições esportivas são campos de igualdade e neutralidade. De outro modo, a estabilidade da carreira de atletas trans está diretamente atrelada às exigências advindas de regulações implantadas, sobretudo por duas instituições que têm dispersado os enunciados sobre a participação de atletas trans, travestis e intersexo no esporte de alto rendimento: a *World Athletics* – antiga Associação das Federações Internacionais de Atletismo – e o Comitê Olímpico Internacional. Hoje, para competir em eventos de alta performance, nacionais ou internacionais, as atletas trans e travestis precisam comprovar: a) a estabilidade de no mínimo 1 ano da taxa hormonal da testosterona, que não pode ultrapassar 5 nmol por litro de sangue; b) a estabilidade da identidade de gênero por no mínimo 4 anos; c) a transição de gênero, documentada e comprovada, iniciada pelo menos 2 anos antes da primeira competição no gênero autoidentificado (*World Athletics*, 2018). Normativas que mudam constantemente e que colocam as atletas trans em um estado de vigilância constante e sem precedente, impedindo-as de expressar todo o seu potencial atlético e humano.

Como resultado das tecnologias de domesticação do corpo e tecnologias de gênero, tanto as vivências como as corporalidades trans na fase de excelência podem se apresentar instáveis, prejudicando a atuação das atletas. Para Tiffany, a hormonioterapia e a cirurgia de

21 Conforme estatísticas da Confederação Brasileira de Voleibol. Disponível em: <https://cbv-web.dataproject.com/CompetitionHome.aspx?ID=14>. Acesso em: 30 jan. 2022.

redesignação sexual, junto às mudanças características do envelhecimento, diminuíram sua aptidão física e a deixaram mais “lenta” e mais “pesada” (Abreu, 2020). Apesar desse discurso poder ser uma forma de reforçar o encaixe nas normas de gênero, um ato performativo (Butler, 2003), o decréscimo da eficiência de componentes da aptidão física, cerca de 10 a 12%, foi um dos resultados apresentados pelas pesquisas empreendidas por Harper (2015, 2019), cujos enunciados têm servido para garantir a efetividade das atuais regulações para a participação de mulheres trans e travestis nas competições esportivas. Os dados científicos e as regulações produzem os indivíduos e subjetivam as vivências que logo depois passarão a classificar, controlar e representar num ciclo constante e altamente produtivo.

Fase de descontinuidade

A fase de descontinuidade também é conhecida como destreinoamento ou aposentadoria. É uma fase muito delicada da carreira esportiva, pois marca a saída, compulsória ou não, do indivíduo da ocupação de “atleta profissional”, a entrada em outras ocupações ou profissões, o distanciamento do cotidiano dos treinos e competições, a passagem para um plano de menor visibilidade midiática, a mudança de hábitos e comportamentos e mesmo a tomada de novas identidades pessoais ou profissionais. Algumas/alguns atletas metaforizam que a aposentadoria seria uma “morte social” seguida de uma queda na mobilidade social, enquanto outras/os avaliam essa fase como uma “renascença social” (Stambulova; Wyllemaan, 2014, p. 613) em meio a novas oportunidades. O certo é que

a fase final da transição de carreira denominada aposentadoria, apresenta-se ao atleta com desdobramentos profundos de vida, isto porque atletas são acostumadas a ter visibilidade social, assédio público e reconhecimento por seus feitos, pouco comuns aos cidadãos médios. (Melo; Rubio, 2017, p. 106).

Não existe um momento ou uma faixa etária que marque a saída da/o atleta das competições e que seja comum para todos os esportes, dado que em modalidades técnico-combinatórias,²² como as ginásticas (artística, rítmica, trampolim, acrobática, aeróbica), nado artístico, patinação artística e saltos ornamentais, as mulheres atletas tendem a deixar as competições antes dos 25 anos e os homens antes dos 35 anos.²³

Dados internacionais mostram que a experiência da descontinuidade/aposentadoria é considerada satisfatória para 80% das/os atletas, mas que 20% entram em crise, com o abuso de álcool e drogas, queda da mobilidade social, problemas de saúde (depressão, neuroses, distúrbios osteomusculares) (Stambulova; Wyllemann, 2014).

Em 1976, a tenista estadunidense Renée Richards se tornou uma das primeiras atletas trans a competir profissionalmente. Sua história e carreira esportiva foram marcadas por lutas e superações, sobretudo pelo direito de competir nos torneios nacionais e internacionais organizados para mulheres cisgênero. Antes de iniciar o processo de transição de gênero em 1975, Renée já atuava profissionalmente como médica oftalmologista, depois, ao deixar as competições, ela trabalhou alguns anos como técnica de uma das maiores campeãs do tênis internacional, Martina Navrátilová, e nunca deixou de exercer a medicina (Pieper, 2017; Vaz *et al.*, 2020). Em sua entrevista, Tiffany Abreu relata que ao final da sua carreira gostaria de entrar na política e trabalhar em prol do

22 Os esportes são divididos em: esportes de marca, precisão, técnico-combinatórios, combate, campo e taco, rede separatória ou parede de rebote e esportes de invasão. Os esportes técnico-combinatórios são aqueles em que a comparação do desempenho está centrada na beleza plástica e no grau de dificuldade do movimento, sempre respeitando certos padrões, códigos ou critérios estabelecidos nas regras.

23 Sobre esse assunto, sugerimos a leitura da dissertação: O encerramento da carreira esportiva na Ginástica Artística Feminina do Brasil, de Vitor Ricci Costa, sob a orientação de Myriam Nunomura. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/109/109131/tde-25062018-152948/pt-br.php>. Acesso em: 1 fev. 2022.

esporte brasileiro, particularmente com projetos de iniciação esportiva (Abreu, 2020). Nas eleições de 2018, ela concorreu para a Câmara de Deputados Federais pelo estado de São Paulo, porém, com 0,02% dos votos válidos (3889 votos), não foi eleita deputada federal.²⁴

Em relação às atletas trans e travestis, a fase de descontinuidade deixa mais perguntas do que respostas, pois ainda são raras as pesquisas e artigos sobre o assunto, certamente porque as primeiras permissões, diretrizes e regulamentações institucionalizadas são relativamente recentes, iniciadas em 2004. Podemos questionar quais são/serão as ocupações e profissões que as atletas seguirão após a descontinuidade na carreira. Será que continuarão a atuar no contexto esportivo, como a grande maioria das ex-atletas brasileiras? Num país de extrema desigualdade social como o Brasil e que impede o acesso de pessoas trans às universidades e ao mercado de trabalho formal, seria possível pensar que a visibilidade da atleta profissional poderia conferir alguma facilidade para ascender a tais espaços? As ex-atletas trans estariam fadadas a vender suas imagens em programas de televisão ou outros meios, como tem ocorrido com a estadunidense Caitlyn Jenner?

Considerações finais

No esporte, a formação, qualificação e aposentadoria ocorrem mais precocemente que em todas as outras ocupações no campo do trabalho, o que confere aos estudos sobre a carreira esportiva características peculiares. Em algumas modalidades, como a ginástica artística e rítmica, a formação das atletas pode começar aos 5 anos e durar 10 anos, enquanto nas modalidades coletivas, a formação começa por volta dos 10 anos e perdura por 5 a 6 anos. Consequentemente, nas ginásticas, os/as atletas se aposentam mais precocemente, ao passo que nos es-

24 Eleições de 2018. Resultado das apurações. Gazeta do Povo. Disponível em: <https://especiais.gazetadopovo.com.br/eleicoes/2018/candidatos/sp/deputado-federal/tiffany-abreu-1570>. Acesso em: 1 fev. 2022.

portes coletivos, os/as atletas começam a se aposentar por volta dos 30 anos; em ambos os casos, em tempos distintos da população comum.

A divisão sexual que impera nos esportes e o nível médio das atletas de alta performance têm exigido um tipo de pedagogia de ensino altamente especializada e diversificada nas fases de formação e desenvolvimento atlético. Especializada, porque a atleta deve dominar técnicas, táticas, equipamentos e aparelhos, além de se habituar às características próprias de diferentes espaços e ambientes de treino e competições. Diversificada, porque deve-se oferecer às futuras atletas estímulos diversificados e de alta qualidade pedagógica no sentido de lhes garantir a formação de um vasto vocabulário motor. Características e demandas que parecem ir de encontro aos discursos de interdição das atletas trans em competições com mulheres cis.

Aos discursos sobre possíveis vantagens físicas das mulheres trans – força, resistência, velocidade, maior estatura, maior capacidade pulmonar, maior peso e densidade do sistema esquelético – somam-se outros que falam sobre supostas vantagens técnicas. Segundo esses discursos, viver, aprender, treinar e competir com e contra homens cis, antes da transição de gênero, aumentaria a qualidade e a eficiência da performance esportiva de mulheres trans. Alegações que não coadunam com as características e necessidades de esportes com equipamentos, aparelhos e lógicas internas demarcadas pela bicategorização sexual. O engrama motor, também conhecido como “memória motora” ou “memória muscular”, pode não ser vantajoso para mulheres trans. A altura da rede de voleibol nas competições femininas – 2,24 m contra 2,43 para os homens – exige deslocamentos, posicionamentos e antecipações muito específicas das atletas, por isso, não nos causa estranheza a limitação técnica de Tiffany nos fundamentos de passe e defesa. Pela lógica dos estudos da pedagogia do ensino e treinamento nos esportes coletivos, deveríamos inverter a ordem do discurso sobre as vantagens para as possíveis desvantagens de atletas trans em competições de alto rendimento contra mulheres cis.

Para além, a passabilidade das mulheres trans nos esportes requer atuações e produções cuidadosamente controladas. Se produzem pouco, não alcançam o alto nível, se produzem muito, levantam suspeitas e atizam o funcionamento e a reconfiguração das regulações que as permitem jogar com mulheres cis. Nesse sentido, a visibilidade da atleta trans pode ser tanto positiva como negativa. Positiva, porque visibiliza as vivências trans, promovendo discussões sobre os direitos desse grupo e, também, porque transforma a atleta trans numa figura pública, cuja imagem positiva pode ser vendida e vinculada a marcas e produtos, como aconteceu com Tiffany num comercial para a Adidas.²⁵ Entretanto, a visibilidade pode ser negativa, porque uma gama de dispositivos pode se erguer e impedir o acesso de outras atletas trans às competições. A isso se juntam as perseguições e injúrias, como as que podem ser conferidas nos comentários da peça publicitária estrelada por Tiffany.²⁶

Assim, da mesma maneira que a carreira esportiva de mulheres cis apresenta fases e transições marcadas pelo ordenamento de gênero – maior dificuldade de acesso, permanência e reconhecimento no esporte –, a carreira das atletas trans nem sempre recebe suporte familiar ou institucional, suas vivências no contexto esportivo e fora dele são circunscritas e reguladas por instrumentos normativos e/ou jurídicos, cujas regras mudam constantemente e que colocam em evidência atuações atléticas “suspeitas”, dispondo as atletas trans em estados de vigilância permanente.

25 Peça publicitária da Adidas, “Impossible is nothing”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4Hn6wHwea_c. Acesso em: 1 fev. 2022.

26 Sobre a repercussão da inclusão de mulheres trans nos esportes através das redes sociais, sugerimos a leitura da tese de doutorado defendida em 2019: A repercussão da inclusão de pessoas transexuais no esporte: o discurso nas redes sociais sobre o caso da jogadora Tiffany, de Thiago Camargo Iwamoto, orientada por Dulce Maria F. de Almeida, UnB – DF. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37279> Acesso em: 2 fev. 2022.

Referências

ABREU, Tiffany. Entrevista #6 - Tiffany Abreu: a vida de uma atleta transgênero. [Entrevista cedida a] Luiz Felipe Prota. *Globo Esporte*, Rio de Janeiro, 21 abr. 2020. Disponível em: <https://ge.globo.com/blogs/o-cientista-do-esporte/post/2020/04/21/entrevista-6-tiffany-abreu-a-vida-de-uma-atleta-transgenero.ghtml>. Acesso em: 18 jan. 2022.

ANDERSON, Eric; TRAVERS, Ann (org.). *Transgender athletes in competitive sport*. New York: Routledge, 2017.

ARTHUR, Michael Bernard; HALL, Douglas T.; LAWRENCE, Barbara S. *Handbook of career theory*. New York: Cambridge University Press, 1989.

BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. *Revista Contemporânea*, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 165-182, jan./jun. 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados Federal. *Projeto de Lei nº 2200/2019*. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2197492>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.615 de 24 de março de 1998*. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19615consol.htm. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.395 de 16 de março de 2011*. Altera as Leis nºs 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto, e 10.891, de 9 de julho de 2004, que institui a Bolsa-Atleta; cria os Programas Atleta Pódio e Cidade Esportiva; revoga a Lei nº 6.354, de 2 de setembro de 1976; e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112395.htm. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Ministério do Trabalho. *Classificação Brasileira de Ocupações*. Última atualização em 2002. Brasília, 2002. Disponível em: <http://>

www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/downloads.jsf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, Rafaela Cristina; CAPELLE, Mônica Carvalho Alves; MACIEL, Luiz Henrique Rezende. Carreira Esportiva: o esporte de alto rendimento como trabalho, profissão e carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 31-41, jan./jun. 2017.

CARROLL, Helen J. Including transgender students in United States' school-based athletics. In: ANDERSON, Eric; TRAVERS, Ann (org.). *Transgender athletes in competitive sport*. New York: Routledge, 2017. p. 143-155.

CIO – COMITÉ INTERNATIONAL OLYMPIQUE. *Bulletin du Comité International des Jeux Olympiques*, Paris, n. 1, juil. 1894. Disponível em: <https://library.olympic.org/Default/digital-viewer/c-81284>. Acesso em: 3 jan. 2020.

DINIZ, Marli. *Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais*. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

GARCIA, Rafael Marques; PEREIRA, Erik Giuseppe. A trajetória pessoal de Tiffany Abreu no esporte de alto rendimento. *Movimento*, Porto Alegre, v. 25, p. 1-15, jan./dez. 2019.

GOODWAY, Jacqueline D.; OZMUN, John C.; GALLAHUE, David L. *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. 7. ed. New York: McGraw-Hill, 2012.

HARPER, Joanna. Race times for transgender athletes. *Journal of Sporting Cultures and Identities*, Champaign, v. 6, n. 1, p. 1-9, 2015.

HARPER, Joanna. *Sporting gender: the history, science, and stories of transgender and intersex athletes*. New York: Rowman & Littlefield, 2019.

IOC - International Olympic Committee. *IOC Consensus Meeting on Sex Reassignment and Hyperandrogenism*. [on-line], Nov. 2015.

Disponível em: https://stillmed.olympics.com/media/Document%20Library/OlympicOrg/IOC/Who-We-Are/Commissions/Medical-and-Scientific-Commission/EN-IOC-Consensus-Meeting-on-Sex-Reassignment-and-Hyperandrogenism.pdf?_ga=2.217088274.508275694.1668710639-1177441449.1668710639. Acesso em: 17 nov. 2022.

IOC - International Olympic Committee. *Explanatory note to the recommendation on sex reassignment and sports*. [on-line], 2003a. Disponível em: <https://stillmed.olympics.com/media/Document%20Library/OlympicOrg/News/20040517-IOC-Approves-Consensus-With-Regard-To-Athletes-Who-Have-Changed-Sex/EN-report-904.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

IOC - International Olympic Committee. *Statement of the Stockholm consensus on sex reassignment in sports*. [on-line], Oct. 2003b. Disponível em: https://stillmed.olympic.org/Documents/Reports/EN/en_report_905.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

MACHADO, Maria Helena. Sociologia das profissões: uma contribuição ao debate teórico. In: _____ (org.). *Profissões de saúde: uma abordagem sociológica*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1995. p. 13-33.

MELO, Gislaine Ferreira de; RUBIO, Kátia. Mulheres atletas olímpicas brasileiras: início e final de carreira por modalidade esportiva. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, v. 25, n. 4, p. 104-116, 2017.

PASSOS, Adriano Martins Rodrigues dos. *Arqueogenealogia das interdições, separações e segregações de sexo/gênero nos esportes: o jogo discursivo sobre as mulheres*. 2020. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

PIEPER, Lindsay Park. Advantage Renée? Renée Richards and women's tennis. In: ANDERSON, Eric; TRAVERS, Ann (org.). *Transgender Athletes in Competitive Sport*. New York: Routledge, 2017. p. 13-22.

PONTES, Júlia Clara de; SILVA, Cristiane Gonçalves da. Cisnormatividade e passabilidade: deslocamentos e diferenças nas narrativas de pessoas trans. *Periódicus*, Salvador, v. 1, n. 8, p. 396-417, nov. 2017/abr. 2018.

PRECIADO, Paul. *Testo yonqui*. Madri: Espasa, 2008.

REGO, Yordanna Lara. Reflexões sobre Afronecrotransfobia: políticas de extermínio na periferia. *Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 6, n. 16, p. 167-181, nov. 2019.

RUBIO, Kátia. O trabalho do atleta e a produção do espetáculo esportivo. *Scripta Nova*, Barcelona, v. 6, n. 119, p. 2-9, ago. 2002.

SANTOS, Ana Lúcia P.; ALEXANDRINO, Roseane Raduan. Desenvolvimento da carreira do atleta: análise das fases e transições. *Conexões*, Campinas, v. 13, n. 2, p. 185-205, abr./jun. 2015.

STAMBULOVA, Natalia; WYLLEMANN, Paul. Athletes' career development and transitions. In: PAPAIOANNON, Athanasios G.; HACKFORT, Dieter (org.). *Routledge companion to sport and exercise psychology: global perspectives and fundamental concepts*. New York: Routledge, 2014. p. 605-620.

TRANSATHLETES. *High Schools Policie*. [on-line]. Disponível em: <https://www.transathlete.com/k-12> Acesso em: 01 fev. 2022.

VAZ, Alexandre Fernandez; CAMARGO, Wagner Xavier de; SILVA, Keo; SILVESTRIN, Julian Pegoraro. De Bruce a Caitlyn Jenner: esporte, celebridade, transgeneridade. *Gênero*, Niterói, v. 21, n. 1, p. 167-189, 2. sem. 2020.

WORLD ATHLETICS. *IAAF Policy on gender verification*. [on-line], 2006. Disponível em: https://unique-sportstime.de/site/wp-content/uploads/iaaf_policy_on_gender_verification.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.

WORLD ATHLETICS. *Regulations governing eligibility of athletes who have undergone sex reassignment to compete in women's competition*. [on-line], May 2011a. Disponível em: http://media.wix.com/ugd/2bc3fc_476cfbfe00df48c3aa5322a29d5e11b2.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.

WORLD ATHLETICS. *Regulations governing eligibility of female with hyperandrogenism to compete in women's competition*. [on-line], May 2011b. Disponível em: [https://www.bmj.com/sites/default/files/response_attachments/2014/06/IAAF%20Regulations%20\(Final\)-AMG-30.04.2011.pdf](https://www.bmj.com/sites/default/files/response_attachments/2014/06/IAAF%20Regulations%20(Final)-AMG-30.04.2011.pdf). Acesso em: 17 nov. 2022.

WORLD ATHLETICS. *IAAF introduces new eligibility regulations for the female classification*. [on-line], 26 Apr. 2018. Disponível em: <https://www.worldathletics.org/news/press-release/eligibility-regulations-for-female-classifica>. Acesso em: 17 nov. 2022

WYLLEMANN, Paul; LAVALLEE, David. A developmental perspective on transitions faced by athletes. In: WEISS, Maureen R. (ed.). *Developmental sport and exercise psychology: a lifespan perspective*. Morgantown: Fitness Information Technology, 2004. p. 507-527.

8. O trabalho de músicos/as professores/as: perfil, trajetória e identidade profissional

Dercideo Soares Ferreira¹

Jordão Horta Nunes²

É comum associar a performance à autoestima e à identidade de quem trabalha com música, teatro ou dança. No entanto, a despeito do avanço e da generalização do acesso à tecnologia que medeia a produção e a execução musical, a performance profissional, mais do que composição, arranjo ou regência, requer aprendizado, sistematização e repetição e está tradicionalmente relacionada a uma relação entre mestre e discípulo. O aprendizado musical na forma de tutoria presencial ainda é frequente no mundo da música, desde o ensino em âmbito domiciliar até oficinas e *workshops* ao vivo. A docência musical, no mundo contemporâneo, é realizada principalmente em nível escolar, em redes de ensino regular ou especializado. Recentemente, com o avanço da velocidade de comunicação informacional, multiplicam-se os vídeos didáticos e modalidades de ensino musical à distância. Esse avanço tecnológico minimiza o atraso temporal que ocorre nas transmissões ao vivo de *streaming* e dificulta a execução conjunta, per-

1 Pesquisador do Núcleo de Estudos sobre o Trabalho da Universidade Federal de Goiás. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: dercideo@gmail.com

2 Professor da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo. E-mail: jordao_fcs@ufg.br

mitindo minimamente ao professor de música uma relação de ensino e aprendizado musical com o seu aluno. Assim, o ensino musical e o aprendizado musical são imprescindíveis no trabalho de músicos e, conforme atestam diversas pesquisas, é bastante pequena a parcela de músicos que não inclui o ensino em suas jornadas ou trajetórias.

A preocupação com o ensino musical acompanha, praticamente, a produção e a difusão cultural da música, bem como sua valorização no mercado de trabalho. A produção acadêmica sobre o tema no Brasil é bastante numerosa no âmbito da educação musical, com menos ênfase no aspecto do trabalho no ensino musical, em sua profissionalização e na identidade a esta associada. Uma parte desses estudos está voltada ao ensino de instrumentos, em âmbito privado ou institucional, como as dissertações de Alexandre Vieira sobre professores de violão (Vieira, 2009), a de Andrea Bozzetto sobre piano (Bozzetto, 1999) ou a tese de Lúcius Mota (Mota, 2017) sobre ensino de oboé. Outros trabalhos são mais gerais, como estudos sobre a identidade profissional de bacharéis (Souza, 2019) ou licenciados em música (Alves, 2015) que atuam no ensino. Há também pesquisas mais específicas, baseadas em narrativas ou autonarrativas de docentes sobre reconstrução identitária no curso de uma trajetória interseccionada pelo trabalho na docência (Pereira, 2019; Torres, 2019). Em uma perspectiva conceitual, há obras sobre identidade profissional de professores (Estrela, 1997; Gomes *et al.*, 2013; Nóvoa, 1999) e sobre identidade de um ponto de vista sociológico (Castells, 2001; Dubar, 2005, 2006). No entanto, são mais escassos os trabalhos em que se procura integrar dimensões como cor/raça, gênero e geração às formas identitárias construídas por professores de música. Pretende-se aqui contribuir nessa direção, associando o perfil de músicos no exercício da docência, em enfoque longitudinal, a suas trajetórias e à construção da identidade profissional.

Empregamos aqui uma abordagem qualiquantitativa, partindo de um levantamento longitudinal com base em dados governamentais (Rais, PNADC, Censo Escolar³) sobre o trabalho de músicos, destacando as atividades docentes. O perfil e trajetória resultantes da análise quantitativa foram articulados a dados qualitativos provenientes de entrevistas realizadas em pesquisas anteriores e de informações e resultados de obras publicadas sobre trabalho, identidade e profissionalismo de músicos professores.

O ensino de música esteve, até a transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808, confinado às Casas de Companhia e Seminários Jesuítas ou a aulas com mestres de capela em catedrais ou mestres independentes (Cf. Mariano, 2012). Não havia ainda a possibilidade de uma identidade profissional do músico como artista, pois o ensino musical estava relacionado ao aprendizado de artes e ofícios, atividades que demandavam a assimilação progressiva de habilidades técnicas, manuais ou corporais, por observação e imitação, sob a orientação e tutoria de um mestre. A distinção identitária entre artesãos e artistas teve início, acatando a análise de Norbert Elias, somente no século XIX. As instâncias empregadoras, a corte e a igreja, acomodavam-se ao caráter de ofício da tradição musical prevalecente desde os séculos XVII e XVIII na Europa: “era comum o pai assumir o papel de mestre e ensinar ao filho as artes do ofício, talvez até mesmo desejando que algum dia o filho excedesse sua própria perícia” (Elias, 1995, p. 26).

Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808, iniciou-se a institucionalização de um sistema de ensino laico e su-

3 A Relação Anual de Informações Sociais (Rais) é uma base administrativa produzida pelo Ministério do Trabalho e Previdência que contém dados sobre trabalho e emprego fornecidos por empregadores. O Censo Escolar é um levantamento estatístico anual do ensino básico no Brasil conduzido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua é um levantamento estatístico trimestral realizado em domicílios brasileiros pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

perior. Entretanto, o ensino específico de música só começou a ser instituído no Brasil a partir de 1841, com o efetivo funcionamento do Conservatório do Rio de Janeiro e, em 1854, foi fortalecido com a oficialização do ensino musical nas escolas públicas. O currículo compreendia noções de música e canto, pautados na música europeia e, renunciando o que viria a ocorrer até recentemente, seu caráter facultativo ou obrigatório esteve condicionado a reformas educacionais e decretos, comportando inclusive períodos de extinção ou, mais frequentemente, incorporação às artes plásticas e cênicas, em componente curricular agregado, como ensino de “arte”.

No período a que concerne esta análise, as jurisdições⁴ sobre o ensino musical mais importantes foram a Lei 11.769, sancionada em 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, e a Lei 13.278, que torna obrigatório o ensino de arte como componente curricular agregado que inclui a música, sancionada em 2016, no contexto de uma reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ademais, outro evento importante é a pandemia da Covid-19, ainda em curso, que afetou significativamente o mercado de trabalho de artistas dedicados a espetáculos ao vivo, que foram impedidos de realizar suas apresentações, em decorrência da necessidade do distanciamento social, para diminuir o contágio e suas consequências. Assim, o levantamento da trajetória de professores de música, nesta análise, compreenderá o intervalo entre 2008 e 2020 (última data de divulgação dos microdados do Censo Escolar e da Rais).

A literatura sobre o trabalho de professores de música intersecciona diversas áreas de conhecimento, como educação, sociologia do traba-

4 Acatamos aqui a relação necessária entre o profissionalismo e jurisdições: “cada profissão está ligada a um conjunto de tarefas por um conjunto de laços de jurisdição, dos quais nenhum é permanente ou absoluto e cuja força é estabelecida nos próprios processos da ocorrência do trabalho profissional” (Abbott, 1988, p. 33).

lho, sociologia das ocupações e profissões, história, psicologia social. Maria C. Joly, em tese recente, fez um levantamento sobre identidade de professores de música, constatando alguns pontos em comum entre as pesquisas que tomaram como base trajetórias de professores experientes. O principal destes é a divisão entre as identidades de músico e de professor, gerando tensões e conflitos, a despeito de que “para ser um bom professor de música é necessário ser músico e ser professor, porque só pode ensinar música quem conhece música e para conhecer música é preciso saber fazer música, ou seja, ser músico” (Joly, 2017, p. 142). No entanto, há discordâncias entre os autores no que concerne à construção da identidade profissional no decorrer da trajetória, a respeito da importância maior ou menor da formação docente em nível de graduação, em relação à atuação antecedente ou subsequente, como performer ou mesmo como docente não habilitado.

Adotamos aqui uma estratégia pouco usual nos estudos sobre identidade profissional de artistas, que geralmente são feitos na forma de estudos de caso com base em narrativas de profissionais ou *surveys* específicos. Partimos de uma visão abrangente de trabalhadores vinculados a essa ocupação nas últimas duas décadas, com suporte em bases governamentais sobre a educação (Censo Escolar) e o mercado de trabalho (Rais). Há nessas bases algumas variáveis indicadoras de inflexão de trajetórias e de formas identitárias que poderíamos, a partir de Dubar (2006), considerar como sexuadas ou profissionais: idade, tipo de vínculo, rendimento, sexo, escolaridade, tempo de serviço. Esse tipo de fonte de pesquisa não nos fornece elementos da subjetividade, ou da dimensão identitária de reconhecimento, mas apenas aspectos institucionais, atributivos. No entanto, a comparação de alguns traços de trajetórias a partir dessas variáveis permitirá sua articulação com narrativas e depoimentos advindos de outras pesquisas, aprimorando a análise da identidade profissional de professores músicos.

As considerações seguintes sobre perfil e trajetórias de músicos professores requerem esclarecimentos técnicos. Seleccionamos dois grupos de profissionais, professores de música no ensino básico (fundamental e médio) e no ensino superior. O primeiro grupo foi seleccionado a partir de resultados anuais do Censo Escolar, coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. A obrigatoriedade do conteúdo de música no nível básico não implicou, no entanto, mesmo no período de 2008 a 2016 em que a Lei 11.769 vigorou, a exclusividade desse conteúdo em relação a outras artes, como dança, teatro e artes visuais, nem a criação de disciplinas específicas, pois seu ensino tem sido feito com base no planejamento pedagógico de cada unidade escolar e das secretarias estaduais e municipais de educação. Por isso, construímos um filtro, seleccionando professores de 2008 a 2020 cujo primeiro curso de formação superior informado seja de música e que estejam lecionando disciplinas ou componentes curriculares da área de conhecimento de artes.

Em relação a professores de música em nível superior, a base empregada foi a Relação Anual de Informações Sociais (Rais), coordenada pelo Ministério do Trabalho e Previdência.⁵ Nos levantamentos efetivados sobre a ocupação de professor de música no ensino superior foram incorporados os vínculos que permaneceram até 31/12 e também trabalhadores que saíram do Rais no meio de cada ano considerado por demissão, afastamento ou morte. A variável raça/cor não foi considerada nesta análise, pois na Rais seu valor é heterodeclarado, ou seja, informado pelo empregador. Apesar de que no Censo Escolar a declaração de raça/cor tenha melhorado no que se refere ao número

5 No intervalo aqui considerado, o Ministério do Trabalho passou por transformações, chegando a ser extinto no início do governo Bolsonaro e reconstruído, na mesma gestão, em outubro de 2021, como Ministério do Trabalho e Previdência.

de informações faltantes (*missing values*), por uma questão de uniformidade nos dois grupos analisados, decidiu-se não levá-la em conta.

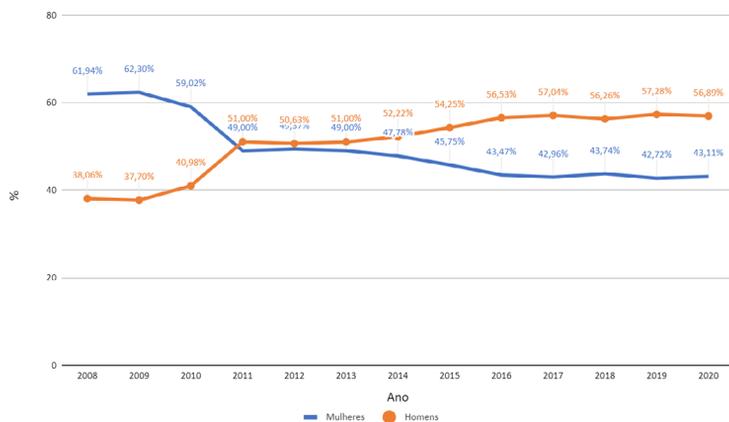
O perfil de classes e de sexo de musicistas no mercado de trabalho brasileiro traz uma peculiaridade que já foi objeto de análise de diversos pesquisadores (e.g. Mello; Nunes, 2012; Segnini, 2014): a marcante predominância masculina, de 85%, segundo a PNADC em 2021/2, ainda que um pouco menor no trabalho formal, que é minoritário na ocupação. O perfil de músicos professores, no entanto, não apresenta esse nível de desigualdade de vinculação em nenhum dos níveis, básico ou superior, conforme ilustram os Gráficos 1 e 2. Entre professores de ensino básico, a situação em 2008 é de predominância de mulheres (62%), mas esse número decresce continuamente até uma situação inversa em 2020, com 43,1% de mulheres e 56,9% de homens. Entretanto, a transformação mais evidente no período é o aumento quase exponencial do número de professores empregados nesse nível, de 691 em 2008 a 6124 em 2020. É plausível explicar o crescimento de vínculos pelo incentivo que a Lei 11.769 proporcionou à formação docente e ao mercado do trabalho artístico, com ênfase na música. No que concerne à participação por sexo, a situação inicial reflete a ocupação predominante de mulheres no ensino, em relação aos homens no trabalho musical, conforme já se observou em pesquisas anteriores (Nunes, 2017).

O desejável equilíbrio que se verifica entre 2011 e 2013 não permanece, verificando-se uma tendência de predominância masculina nos anos subsequentes, que pode ser creditada à crise econômica iniciada em 2014, com reflexo no mercado de produção artística e no setor de espetáculos ao vivo, e intensificada com as medidas de distanciamento social decorrentes da Covid-19 a partir de 2020. Os homens, que atuavam mais na produção e performance, deslocam-se para o ensino, ainda que possivelmente não priorizem esses vínculos em relação a outros em performance, composição, arranjo e produção. Um indicativo

disso é a porcentagem relativamente maior de contratos temporários entre homens no período de 2011 (14,54%) a 2020 (20,02%).⁶

Em relação a professores de ensino superior, a distribuição é mais igualitária durante o intervalo considerado, mas verifica-se também uma inflexão, de uma situação em 2008 e 2009 com pequena predominância de homens, seguida por praticamente um equilíbrio de 2011 a 2014 e, a partir de 2015, um crescimento da ocupação de homens, chegando a 60% em 2020. Verifica-se também um crescimento, em que a categoria passou de 1888 docentes em 2008 para até 4083 professores em 2014, como reflexo indireto da Lei 11.769, pois a demanda maior de professores de arte no ensino básico requer, em contraponto, a expansão das instituições de formação superior. Entretanto, verifica-se uma retração no mercado de trabalho a partir de 2015, registrando 3422 docentes em 2020, provavelmente como reflexo da Lei 13.278, no contexto da reforma trabalhista, que retirou a obrigatoriedade do ensino de música, transferindo essa exigência para o agregado de outras artes.

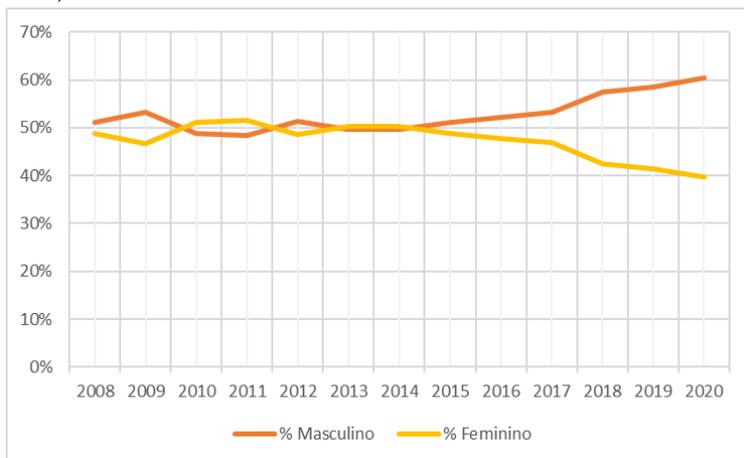
Gráfico 1 - Professores de música no ensino básico por sexo (Brasil, 2008-2020)



Fonte: Censo Escolar e Inep, construído pelos autores (2022).

6 A variável “tipo de contrato” só foi introduzida no Censo Escolar a partir de 2011.

Gráfico 2 - Professores de música no ensino superior por sexo (Brasil, 2008-2020)

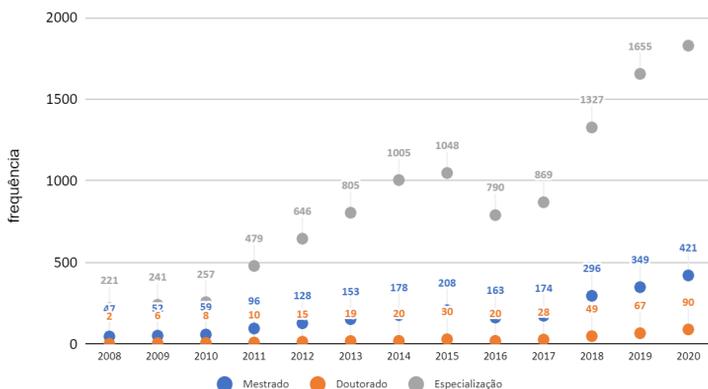


Fonte: Rais e MTP, construído pelos autores (2022).

O nível de escolaridade é uma variável importante para explicar o rendimento de trabalho, juntamente com o tempo de experiência na ocupação. Está relacionada também à posição de classe e à identidade profissional, do ponto de vista atributivo e intersubjetivo. É consenso entre diversos autores a proposição de que profissões requerem formação em nível superior, ou que certificados e pós-graduação aumentam a expertise numa área de conhecimento. No mercado de professores de música no ensino básico, evidencia-se a participação crescente, a partir de 2008, de especialistas, mestres e doutores, conforme indica o Gráfico 3. Entretanto, é ilusório pensarmos num grau de formação crescente na categoria, pois, em relação ao número total de professores, a porcentagem de mestres variou de 4 a 7% no período, sem progressão. O mesmo ocorreu na especialização, em que a proporção de pós-graduados é maior, de 22% a 32%, mas também com alternância, sem crescimento contínuo. Só há progressão contínua no nível de doutorado, praticamente inexistente em 2008 (0,3%), mas que se torna cinco vezes maior em 2020 (1,5%). No entanto, a presença

crecente de doutores no ensino básico não implica propriamente uma valorização identitária, mas a constatação de problemas na trajetória profissional ou no mercado de trabalho educacional, que traz dificuldades em acolher no ensino superior pessoas de alta qualificação.

Gráfico 3 - Professores de música pós-graduados no ensino básico (Brasil, 2008-2020)

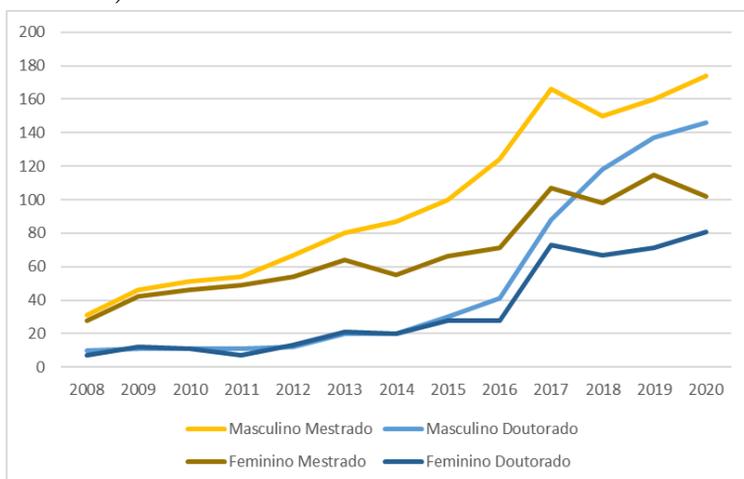


Fonte: Censo Escolar e Inep, construído pelos autores (2022).

A escolaridade como marcador identitário em professores músicos no ensino básico ganha outra perspectiva quando a consideramos em relação a uma geração. Fizemos um levantamento longitudinal da coorte de 18 a 28 anos no mercado de trabalho a partir de 2008 até 2020, quando atinge a faixa de 28 a 38 anos. A taxa maior de formação no mestrado ocorre no primeiro ano do ingresso no mercado de trabalho (3,3% dos ingressantes dessa geração), o que pode ser explicado pela aprovação em concurso de ingresso concomitante a um mestrado em andamento. Encontramos outro ponto mais alto de formação em mestrado somente em 2016, nove anos após o início da trajetória (3%), o que demonstra a dificuldade ou o desinteresse pela ascensão profissional por meio da pós-graduação no grupo de músicos no ensino básico. O nível de doutoramento é proporcionalmente bem menos atingido, e maior prevalência só vem a ocorrer dez anos após o ingresso no mercado de trabalho na geração considerada.

O crescimento da pós-graduação entre professores de música no ensino superior (Gráfico 4) não exibe desigualdade entre gêneros, apenas uma ligeira preponderância de mulheres nesse nível de formação. O crescimento é evidentemente mais forte em nível de mestrado e percebe-se, nos dois níveis, um decréscimo em 2014, possivelmente relacionado à crise e ao contingenciamento do orçamento de universidades públicas nesse período. No entanto, quando consideramos apenas a trajetória da geração com 18 a 28 anos ingressante em 2008, ocorre um quadro similar ao verificado entre professores no nível básico. Os mestrados e doutorados são tardios na trajetória, ocorrendo, para a maioria, um intervalo de no mínimo sete anos antes de um aumento de nível da formação. Vale ressaltar que, dentre professores no nível superior, verifica-se pela Rais de 2020 que os de música têm uma das taxas mais baixas de pós-graduados, correspondendo a 8,1% no mestrado e 6,6% no doutorado, contrastando com o valor médio de 27,3% com mestrado e 20,4% com doutorado no grupo total de professores de nível superior.

Gráfico 4 - Professores de música pós-graduados no ensino superior (Brasil, 2008-2020)



Fonte: Rais, construído pelos autores (2022).

O atraso na formação em pós-graduação na trajetória de professores músicos pode ser explicado pela importância que intercâmbios internacionais e atividades interativas, como oficinas e workshops, têm em sua profissionalização. O relato de André Godinho, integrante da geração que tinha entre 18 e 28 anos na época do início da obrigatoriedade do ensino de música, ilustra o tipo de trajetória em que a graduação se prolonga para melhor aproveitamento de participação em projetos de ensino coletivo, produção e realização de eventos. Iniciado na música pelo Centro de Tradições Gaúchas, colaborava em concursos e festivais “nativistas”: “Foi uma experiência muito, muito legal, eu participar inclusive do *Festidança*, que foi o festival de dança que aconteceu em Arequipa, no Peru. Então a gente foi o grupo que foi representar o Brasil nesse festival para tocar a música gauchesca” (Godinho, 2018).

André compreendia sua profissionalização como o saber técnico de tocar no contexto de eventos, produzir, em suma: “Eu começava a mexer com equipamentos de som, então às vezes eu fazia o som para esses ensaios, ou se tinha alguma outra banda que ia tocar, eu ia lá e fazia o som para eles. Então foi aí que começou a questão profissional da coisa.” André iniciou sua graduação em Passo Fundo, mas logo se transferiu para a UFRGS e concluiu a graduação no instrumento violão, em 2017. No entanto, não prosseguiu até hoje na pós, orientando sua carreira para o ensino coletivo de violão e produção audiovisual. De 2014 a 2017, coordenou o festival de violão na UFRGS, sob a orientação do professor Daniel Wolff, como bolsista:

Foi um aprendizado muito grande por que eu tive contato com toda a questão de “Como produzir um evento”, desde a parte da contratação dos músicos, montar toda documentação necessária, dos currículos, tradução, toda essa parte burocrática, mas também a questão do contato com esses músicos que são referências para quem estuda violão. É uma coisa incrível porque a gente aprende como esses músicos levam a carreira deles a sério, a questão toda profissional, coisa que a gente não vê nas cadeiras da Universidade, por exemplo, essa questão da

ética profissional é uma coisa que fazendo esses três festivais eu consegui aprender muito. (Godinho, 2018).

Os intercâmbios estão presentes na trajetória de professores músicos desde a graduação até a pós, associados a bolsas de manutenção. Há trajetórias em que se chega até o nível de pós-doutorado antes de ingressar no mercado de trabalho formal, valendo-se de intercâmbios internacionais. É o caso da professora, pianista e compositora Ana Fridman, que ingressou como docente na Faculdade Santa Marcelina, uma instituição privada do Rio Grande do Sul, em 2014, quando já estava cursando um pós-doc. Graduou-se antes em música popular e dança na Unicamp. Depois realizou especialização e mestrado em composição e improvisação nos Estados Unidos e na Inglaterra:

Eu entrei no curso de música popular como pianista, tinha uma formação de pianista erudita, depois formação popular. E aí de repente eu me deparei com uma escola que tem combo javanês, dança africana, orquestração, o departamento de jazz, o departamento de etnomusicologia. (...) E logo depois eu ganhei uma bolsa que se chama bolsa “virtuose” para compositores, que é uma bolsa muito bacana, é um concurso feito em todo Brasil e ganharam dois compositores, naquele ano de 2001, eu e o Edino Krieger. E aí eu fui estudar mais um ano em Londres, na escola Guildhall School of Music & Drama, que também é uma escola muito aberta. (Fridman, 2017).

Diante de tal currículo logo prestou concurso na UFRGS e foi aprovada, atuando desde então como pesquisadora docente. Se pensarmos seu percurso de vida na trajetória da coorte que tinha 18 anos em 2008, Ana ingressou no mercado formal um pouco mais tarde do que outras pessoas da coorte, mas em posição mais vantajosa, no ensino superior e com três anos no mercado já conseguiu aprovação em concurso público, tornando-se desde então docente na UFRGS. Seu percurso ilustra que a influência de intercâmbios em âmbito internacional é determinante para a ascensão profissional na docência musical, mas que esse tipo de formação não é frequente no contexto de trajetórias de professores de música, nas quais o ingresso no mer-

cado de trabalho ocorre no ensino básico, em que a conciliação com pós-graduação é mais difícil e demorada.

Os rendimentos na ocupação constituem um tradicional marcador identitário, que transcende o econômico e, numa sociedade de classes, influenciam o status e a autoestima. Na categoria de professores, estão relacionados à forma de contratação; escolas privadas podem até auferir rendimentos mais altos, porém não é garantia de estabilidade. Em relação a diferenças de rendimentos entre professores, os desníveis salariais em relação a sexo ou raça constituem um problema relacionado à identidade. No ensino superior, houve um crescimento na média salarial de professores músicos de cerca de 37% de 2008 a 2020.⁷ No entanto, há um *gap* de gênero de 21,97%, com desvio médio de 3,6%, favorável aos homens no intervalo, o que é bastante significativo, já que a diferença salarial entre homens e mulheres na família de professores de ensino superior é de 9,8% no mesmo período.

Na família de professores de artes de espetáculos e drama, por exemplo, o *gap* é invertido, ou seja, mulheres ganham mais que homens (8,5%), assim como ocorre em docentes da área de humanas, como antropologia (10,7%) e sociologia (8,5%). É bom lembrar que a própria categoria de músico, em praticamente todas as suas atividades, com exceção da regência, se caracteriza pelo *gap* inverso de gênero: no Brasil, entre 2008 e 2020, o rendimento das mulheres foi em média 10,1% maior do que o dos homens. Assim, ainda que possamos considerar a prevalência de mulheres no ensino superior em música como uma escolha racional em função da estabilidade, como resistência à superioridade masculina entre *performers*, compositores e arranjadores e as dificuldades de conciliar a maternidade com turnês e deslocamentos, frequentes na carreira de músicos, o *gap* de gênero em rendimentos na docência indica que muito há a se conquistar na questão dos direitos do trabalho de mulheres no trabalho musical.

7 A medida foi realizada utilizando o IPCA-E como deflator.

No que concerne a professores no ensino básico, o Censo Escolar não informa o valor de rendimentos e a PNADC, que seria uma alternativa, inclusive envolvendo o trabalho informal, emprega um agregado ocupacional no campo da educação que não permite isolar apenas professores de música.

O tempo de trabalho ou experiência na ocupação constitui outra categoria que, juntamente com o nível de escolaridade, influencia ou explica o valor dos rendimentos. No caso de professores de ensino superior, o tempo de trabalho de homens só foi superior ao das mulheres em 2008 e 2009. A partir daí, as mulheres predominam, originando uma média de 6,4 anos para as mulheres e 5,8 anos para homens entre 2008 e 2020. Isso ainda reforça a hipótese de uma dominação ou preconceito de gênero na docência de músicos em nível superior, já que a diferença na escolaridade, embora favoreça os homens, inverte-se na variável de tempo de experiência, o que não justificaria um diferencial tão grande nos rendimentos como os 21,97% encontrados no período considerado, dado que contradiz o predomínio do valor dos rendimentos de mulheres em relação ao de homens na ocupação de músico.

A forma de contratação compreende outro marcador de identidade profissional. Vínculos mais estáveis e rendimentos mais altos proporcionam melhor qualidade de vida. Embora, entre professores, predominem vínculos formais e, nesse aspecto, o vínculo estatutário, em âmbito federal, estadual ou municipal, constitui o ponto máximo em termos de estabilidade no cargo, o ingresso como docente numa universidade federal, em que esse tipo de vínculo é predominante, constitui um ideal para muitos músicos que se direcionam à docência. No entanto, a maioria das instituições de nível superior em nível estadual ou municipal contratam pela CLT, com menor estabilidade, geralmente por meio de organizações sociais (OS) ou organizações da sociedade civil de interesse público (Oscip), que constituem formas de parceria público-privadas. Em menor nível de reconhecimento identi-

tário, neste aspecto, estão as contratações por tempo determinado e, no limite, após a reforma trabalhista de 2017, contratos intermitentes.

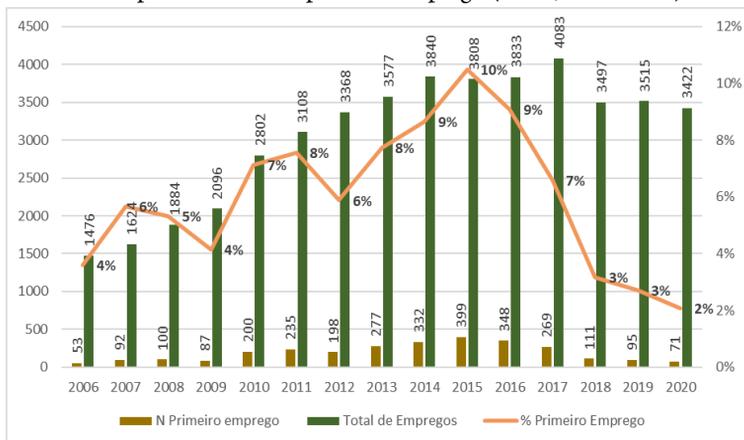
Em relação aos professores de música no ensino básico, só é possível saber, pelo Censo Escolar, o tipo de contratação a partir de 2011, quando foi criada uma variável específica para esse quesito. A classe de concursado/efetivo/estável é predominante, mas seu valor decresce de 73% em 2011 para cerca de 65% a partir da reforma trabalhista. O número de contratações pela CLT tem crescido, provavelmente em decorrência da administração por OS que vem sendo adotada em alguns estados na educação. Na categoria, a porcentagem de contratados pela CLT começa a ser preenchida em 2012 (1,3%) e chega a 3,4% em 2020.

A forma de contratação entre professores de música no ensino superior tem pouca variação de 2008 a 2020, com exceção dos contratos temporários ou por tempo determinado, que têm crescido, ainda que essa forma seja minoritária na categoria: de 1% em 2008 a 4,5% em 2018. O tipo CLT é predominante, com média de 56,78% no período considerado (desvio médio de 2,6%). A seguir vem o estatutário (efetivo ou não efetivo, RGPS), com 40,76% (2,95% de desvio médio). Entretanto, quando consideramos a perspectiva da trajetória profissional, a porcentagem de contratos temporários cresce nos primeiros anos da geração, chegando a mais de 10% no terceiro ano, o que se explica pela dificuldade de ingressar por concurso em cargos efetivos e a classificação mais baixa em processos seletivos. Com maior tempo de experiência, os contratos temporários são menos frequentes na geração, chegando a menos de 1% em 2020. Como se espera, a conquista de um cargo estável, como estatutário, torna-se mais frequente após 8 anos na ocupação (33,21% na coorte considerada), ainda que para isso haja influência de fatores contingenciais, como realização de concursos e políticas favoráveis ao ensino público superior.

O tipo de admissão é outra classificação da Rais importante na análise da trajetória e identidade profissional, e o número de músicos que são admitidos no primeiro emprego formal ou efetivados, no caso

de servidores públicos, torna-se um indicador da receptividade e da dinâmica “virtuosa” no mercado de trabalho. No caso de músicos no ensino superior, em que é possível obter esses resultados, a média de trabalhadores no primeiro emprego no intervalo considerado foi em torno de 6%, em relação a trabalhadores já alocados, reempregados ou sob transferência. O Gráfico 5 ilustra um crescimento de professores de música no primeiro emprego, provavelmente em decorrência da Lei 11.769, até 2015, quando se inicia um decréscimo, devido à crise econômica e política, agravada pela pandemia.

Gráfico 5 - Tipo de admissão - primeiro emprego (Brasil, 2008-2020)



Fonte: Rais e MTP, construído pelos autores (2022).

A categoria de “primeiro emprego”, como tipo de admissão na Rais, encontra, por outro lado, uma limitação no que concerne à sua importância no estudo da trajetória de músicos. A Rais, como base de dados administrativa, considera nessa variável o primeiro emprego em dado estabelecimento, a que corresponde um CNPJ, o que não implica necessariamente um primeiro emprego formal na trajetória, já que o músico pode ter sido empregado formalmente em outra instituição, anos antes. Para que soubéssemos a localização desse “primeiro emprego” na trajetória teríamos que identificar o CPF do músico e

rastreá-lo longitudinalmente, o que não é possível, pois exige a concessão de uma licença de identificação de dados, interrompida desde meados da década de 2010. Entretanto, ainda assim, esse tipo de dado objetivo é muito importante, porque os músicos manifestam dificuldade, em entrevistas relacionadas a suas trajetórias de vida, em identificar seus primeiros vínculos formais, primeiramente porque tendem a ser contratos de curta duração, para turnês, ou mesmo contratos intermitentes, desde que essa modalidade foi regulamentada a partir de 2016. Além disso, é comum considerarem, em suas narrativas, bolsas de estudo, principalmente no exterior, como “empregos”, dada a relevância que esse tipo de formação tem em suas trajetórias. A fala da soprano Raquel Helen Fortes, bacharel em canto lírico, solista e preparadora vocal, em entrevista realizada em 2017, ilustra esse tipo de associação entre a formação e a experiência profissional em musicistas:

As oportunidades, aqui mesmo no estado, começaram a aparecer depois da minha ida e volta de São Paulo. Eu cheguei a fazer um concerto com a orquestra da PUC, no final de 2014, eu acho que em outubro de 2014 foi “Glória”, de Vivaldi, mas em 2015, em agosto de 2015, eu fui selecionada para a primeira ópera estúdio do teatro municipal de São Paulo, onde a gente trabalhou a flauta mágica naquele semestre. Então eu fui, foi um trabalho muito bacana, depois que eu retornei, a Ospa abriu uma audição para jovens cantores, novos cantores, para a série interior e eu fui uma das selecionadas, quando foi em maio eu fiz um concerto em Canoas, e aí desse concerto de Canoas aparecer vários, depois o maestro Evandro Matté me chamou para fazer uns três concertos com a Unisinos, três ou quatro, depois o maestro Manfredo Smith me chamou para fazer três concertos com a orquestra da USC que foi regida pelo maestro Diego Chuc, que foi sobre a trajetória de Mozart, enfim começaram a aparecer vários. (Fortes, 2017).

Assim, o relato da trajetória profissional se confunde, em certa perspectiva, com trajetória de formação, em que são reconhecidos diversos recursos e práticas: bolsas de estudos, participação em eventos, concursos de intérpretes, participação em orquestras jovens acadêmicas, entre outros (Cf. Ferreira, 2019, p. 90 *et passim*).

Considerações finais

A docência configura-se como uma atividade das mais seguras e regulamentadas no escopo das múltiplas atividades que, em geral, compõem o trabalho musical. Ainda que musicistas, em sua maioria, identifiquem na performance a principal fonte de autoestima, a docência é ubíqua em suas trajetórias, aparecendo com frequência, forma e intensidade variáveis em seu decurso. A conjuntura pandêmica presente, impedindo ou limitando os espetáculos ao vivo e mesmo as práticas de docência e treinamento coletivo presenciais, fez crescer o interesse por formas alternativas de ensino via comunicação tecnologicamente mediada, com a produção de aulas, oficinas e workshops *on-line*. No entanto, no que concerne ao mercado formal de trabalho, o incentivo à docência mais efetivo foi o laço jurisdicional representado pela Lei 11.796, cuja aplicação demandou a ampliação da formação na licenciatura, com parte desse contingente deslocando-se para o ensino superior.

O crescimento de empregos no ensino de música tem acarretado também atração pelo foco de pesquisa acadêmica na formação e ensino musical. Além disso, algumas formas de ensino prático em nível superior, mas também em nível médio, tornaram-se mais frequentes e efetivas para a valorização da docência na formação de músicos. Trata-se do ensino coletivo de voz (coros, madrigais etc.) e instrumentos, com a organização e manutenção de orquestras universitárias e grupos musicais na fronteira com gêneros populares, e a prática da improvisação, como big bands, grupos de choro, combos de jazz etc. O crescimento do ensino coletivo de práticas musicais veio acompanhado de uma mobilização associativa no segmento da educação musical, com a criação da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) em 1991, que está vinculada à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. A Abem consolida iniciativas em nível regional e até local, em nível de unidades de ensino superior,

de associações para organização de eventos musicais, agendamento de apresentações em outras unidades acadêmicas, regulamentação e ajuda institucional na cobrança de cachês, auxílio técnico para desenvolvimento de propostas de financiamento de produtos ou eventos artísticos para editais de leis de incentivo à cultura.

A valorização da docência e da pesquisa sobre o ensino em música, bem como o crescimento de indicadores de valorização identitária na profissão, como forma de contratação e rendimentos, principalmente em nível superior, não acarretaram, no entanto, a resolução de alguns problemas, como a manutenção do diferencial salarial favorável aos homens entre professores/as de música. Ainda sobre esse aspecto, convém salientar que a progressão na formação em nível superior, que demonstra crescimento equânime em homens e mulheres em nível de mestrado de 2008 a 2011, torna-se menos representativa para mulheres a partir daí, em níveis de mestrado e doutorado, acentuando-se com a crise econômica após 2014 e a pandemia. A qualificação na pós-graduação, hoje praticamente obrigatória para ingresso como docente em nível superior, revela-se mais difícil para mulheres, a despeito da necessidade de manutenção e aperfeiçoamento do quadro docente.

A análise aqui realizada privilegiou a docência de músicos em trabalho formal no ensino básico e no ensino superior. Além disso, limitou-se ao ensino institucional em estabelecimentos públicos ou privados. Nesse âmbito, as dificuldades enfrentadas no trabalho musical em decorrência da Covid-19 abarcaram também as atividades de ensino escolar, já que os estabelecimentos de ensino ficaram fechados durante o período de distanciamento social. O declínio relativo dos postos de trabalho reflete um pouco isso, mas sua origem remonta mais à crise econômica e social a partir de 2016 e às reformas nas legislações do trabalho e da educação. O impacto, por outro lado, não fica propriamente representado nos levantamentos aqui construídos, que não permitem identificar a interrupção de aulas e a substituição do en-

sino presencial por modalidades de ensino remoto. Sob outro aspecto, permanece aberta a outras pesquisas a grande variedade de formas de ensino, no campo popular ou erudito, mediadas pelas tecnologias de produção audiovisual e transmissão por *streaming*, que se consolidaram e multiplicaram no período pandêmico que ainda vivenciamos.

Referências

ABBOTT, Andrew Delano. *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

ALVES, Gislene de Araújo. *A construção da identidade profissional de licenciados em Música da UFRN: um estudo de narrativas autobiográficas*. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20977>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BOZZETTO, Adriana. *O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional*. 1999. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/141556>. Acesso em: 25 nov. 2022.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. v. 2: o poder da identidade. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

ELIAS, Norbert. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

ESTRELA, Maria Teresa. *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, Dercideo Soares. *O trabalho de músicos: percursos, trajetórias e recursos na carreira profissional*. 2019. Dissertação (Mestrado

em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

FORTES, Raquel Helen. *Entrevista concedida ao programa de rádio Música em Pessoa*. [Porto Alegre]: Rádio da UFRGS, 2017. Disponível em: <https://www.mixcloud.com/radioufrgs/musica-em-pessoa-11062017-raquel-helen-fortes/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

FRIDMAN, Ana. *Entrevista concedida ao programa de rádio Música em Pessoa*. [Porto Alegre]: Rádio da UFRGS, 2017. Disponível em: <https://www.mixcloud.com/radioufrgs/musica-em-pessoa-08102017-ana-fridman/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

GODINHO, André. *Entrevista concedida ao programa de rádio Música em Pessoa*. [Porto Alegre]: Rádio da UFRGS, 2018. Disponível em: <https://www.mixcloud.com/radioufrgs/musica-em-pessoa-06052018-andre-godinho/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

GOMES, Patrícia Maria Silva *et al.* A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 247-267, abr./jun. 2013.

JOLY, Maria Carolina Leme. *A construção da identidade profissional do professor de Música para a escola de Educação Básica*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9547>. Acesso em: 25 nov. 2022.

MARIANO, Daniel Augusto de Lima. *Processo de afirmação da obrigatoriedade do ensino da música na escola: aspectos sociais, educacionais e legais*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4698>. Acesso em: 25 nov. 2022.

MELLO, Matheus Guimarães; NUNES, Jordão Horta. Socialização e identidade: o trabalho em serviços musicais. In: MELLO, Luiz *et al.* *Questões de sociologia: debates contemporâneos*. Goiânia: Cânone Editorial, 2012. p. 97-127.

MOTA, Lúcius Batista. *Identidades profissionais: um estudo de narrativas (auto)biográficas de professores de oboé*. 2017. Tese (Doutorado

em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15135/TES_PPGEDUCACAO_2017_MOTA_LUCIUS.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 nov. 2022.

NÓVOA, Antônio. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

NUNES, Jordão Horta. O trabalho de músicos no Brasil: tensões identitárias e arranjos domésticos. *Revista Colombiana de Sociología*, Bogotá, v. 40, n. 2, p. 107-128, jul./dic. 2017.

PEREIRA, Valdiene Carneiro. *Processos de (re)construção da identidade profissional docente de professoras de música da educação básica na Região Metropolitana do Recife*: histórias de vida escritas em uma trama polifônica. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34275>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SEGNINI, Liliana R. P. Os músicos e seu trabalho; diferenças de gênero e raça. *Tempo Social*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 75-86, 2014.

SOUZA, Euridiana Silva. *Da arte de (re)posicionar-se*: educação musical superior e construções de identidades profissionais de bacharéis em música que atuam no ensino. 2019. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/32239>. Acesso em: 25 nov. 2022.

TORRES, Maria Cecília de Araujo Rodrigues. Narrativas de uma professora de um curso de Licenciatura em Música: entrelaçando memórias e práticas musicais. *ouvirOUver*, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 72-84, jan./jun. 2019.

VIEIRA, Alexandre. *Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão*: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/17370>. Acesso em: 25 nov. 2022.

9. Trabalho florestal e mercado de trabalho no Oeste maranhense: uma avaliação a partir da implantação da Suzano Papel e Celulose

Tadeu Gomes Teixeira¹

Marcelo Domingos Sampaio Carneiro²

O objetivo deste capítulo é analisar os efeitos da implantação do empreendimento de produção de papel e pasta de celulose do grupo Suzano Papel e Celulose na economia e no comportamento do mercado de trabalho no município de Imperatriz e na Microrregião Homogênea (MRH) de Imperatriz,³ Maranhão, considerando tanto o emprego na atividade industrial de produção de celulose como no setor de plantio, colheita e transporte florestal. A revisão de literatura⁴

1 Professor da Universidade Federal do Maranhão. Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: tadeu.teixeira@ufma.br

2 Professor da Universidade Federal do Maranhão. Doutor em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: marcelo.sampaio@ufma.br

3 O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) define a Microrregião Homogênea de Imperatriz como composta por dezesseis municípios (ver Mapa 1), ocupando uma área total de 28.908 km² e com uma população estimada de 570.876 habitantes (estimativa para 2014).

4 Fizemos consulta na base de artigos do Scielo utilizando os descritores “trabalho”, “emprego” e “florestal”. O mesmo procedimento foi realizado na base do Google Acadêmico, mas com a delimitação de estudos a partir dos anos 2000.

sobre os empregos gerados pela indústria florestal⁵ e, mais especificamente, pela indústria de papel e celulose no Brasil aponta para a existência de poucos estudos voltados diretamente para essa temática.

A maior parte dos trabalhos em que foi possível identificar a presença da temática do trabalho florestal apresentou como preocupação central a mensuração da participação do setor florestal na economia brasileira (Carvalho; Soares; Valverde, 2005; Soares *et al.*, 2010; Sousa *et al.*, 2010; Valverde *et al.*, 2003), sendo encontrada uma abordagem semelhante na tese de doutorado de Valverde (2000) e na dissertação de mestrado de Montebello (2006).

Outros artigos identificados possuíam como foco a análise de elementos particulares da indústria de celulose no Brasil, como, por exemplo, a função da pesquisa e da inovação no desenvolvimento dessa indústria (Montebello; Bacha, 2009), os efeitos da globalização e da reestruturação produtiva nas estratégias de gestão empresarial (Santos; Araújo; Gitahy, 2016) e os fatores que favorecem a localização de novas unidades industriais de papel e celulose (Orlandini *et al.*, 2011).

Abordando de forma mais específica a questão do trabalho florestal, identificamos o estudo de Leite *et al.* (2012) sobre a qualidade de vida de trabalhadores da colheita florestal em duas empresas localizadas em Minas Gerais, e as teses de doutorado de Montebello (2010) e de Santos (2005) sobre os efeitos da reestruturação produtiva no mercado de trabalho do setor de papel e celulose. Dois outros estudos, publicados em anais de eventos nacionais, abordam a questão dos desafios para a organização dos trabalhadores florestais (Gonçalves, 2006; Porto Neto, 2019).

Algumas questões se destacam no conjunto da bibliografia pesquisada, como as características do trabalho e do mercado de trabalho

5 A indústria florestal, ou indústria de base florestal, que aparece na bibliografia revisada envolve três setores diferentes: o de produção de celulose, papel e produtos gráficos, o de madeira e mobiliário e o de produtos de borracha. Essa classificação pode variar dependendo da base de dados utilizados (Rais ou PIA).



relacionados com a produção de papel e celulose e de sua base florestal. Nos estudos voltados para a importância do setor florestal na economia brasileira, enfatiza-se o número de empregos gerados (absolutos e relativos), cujos resultados variam de acordo com o período recortado e a base de dados utilizada,⁶ e algumas vantagens da indústria florestal, como o fato de ela gerar empregos rurais e urbanos (Carvalho; Soares; Valverde, 2005) e de a variação salarial nesse setor ser menor que em outras áreas (Valverde *et al.*, 2003).

No caso dos estudos voltados para a análise dos efeitos da reestruturação produtiva no setor do papel e celulose, a abordagem procurou identificar as modificações no mercado interno de trabalho dessa indústria, destacando seus efeitos de acordo com as características adscritivas (sexo e idade) ou adquiridas (escolaridade e tempo de serviço) dos trabalhadores (Santos; Araújo; Gitahy, 2016) ou voltando-se para a questão do avanço da participação das mulheres nessa força de trabalho (Montebello, 2010).

A partir desses elementos foram construídas as questões norteadoras deste trabalho: como o grupo Suzano, ao se instalar em Imperatriz, influenciou o mercado de trabalho local? Quais as principais características do emprego gerado por esse empreendimento no que concerne ao trabalho florestal e industrial?

O capítulo está organizado em quatro seções, além das considerações finais. Na primeira seção, apresentamos um breve histórico do processo de implantação do grupo Suzano Papel e Celulose na região de estudo, destacando os investimentos no setor florestal durante o processo de implantação da base florestal necessária à produção de papel e celulose. Na segunda, são apresentados os procedimentos

6 Valverde (2000), utilizando dados de 1995, afirmou que o setor florestal respondeu por 2,20% do emprego gerado na economia brasileira, Soares *et al.* (2010) identificaram 110 mil empregos diretos gerados em 2007, e Montebello (2010), utilizando dados da Bracelpa, destacou a existência de 114 mil empregos diretos e 500 mil indiretos para o ano de 2008.

metodológicos, com descrição dos dados e procedimentos de análise. Em seguida, são apresentadas as principais características da economia do município e da região de Imperatriz/MA, destacando os efeitos da implantação do empreendimento da Suzano Papel e Celulose no PIB geral e setorial do município. Por fim, na quarta seção, são analisados os indicadores do mercado de trabalho, destacando alguns aspectos acerca da qualidade do emprego florestal e industrial e, conseqüentemente, os efeitos diferenciados provocados pela Suzano Papel e Celulose no mercado de trabalho municipal e regional (MRH de Imperatriz).

A evolução recente da indústria brasileira de papel e celulose e a implantação do empreendimento da Suzano Papel e Celulose no Maranhão

De acordo com dados da Pesquisa Industrial Anual (PIA) do IBGE, entre 2007 e 2018 a produção brasileira de celulose praticamente dobrou, passando de 11,99 para 21,08 milhões de toneladas/ano. Contudo, nesse mesmo período, o número de trabalhadores ocupados no setor de “celulose, papel e produtos de papel” passou de 181.230 para 182.020 pessoas (Quadro 1).

Quadro 1 - Evolução da produção de celulose e do número de pessoas ocupadas no setor de celulose, papel e produtos de papel

Ano	Pessoal Ocupado	Produção (em mil toneladas)
2007	181.230	11.998
2008	185.681	12.697
2009	179.496	13.315
2010	182.015	14.164
2011	184.119	13.992
2012	183.191	13.977



Ano	Pessoal Ocupado	Produção (em mil toneladas)
2013	183.723	15.127
2014	186.327	16.465
2015	182.575	17.370
2016	179.847	18.773
2017	181.074	19.527
2018	182.020	21.085

Fonte: Pesquisa Industrial Anual/IBGE. Elaboração dos autores (2022).

A formação de uma base florestal representa uma das etapas centrais para a implantação de uma fábrica de celulose (Orlandini *et al.*, 2011). No caso da implantação do empreendimento do grupo Suzano Papel e Celulose em Imperatriz/MA, o processo de formação de sua base florestal – composta por plantios de Eucalipto – remonta aos anos 1980, quando o governo federal procurou atrair grupos empresariais para a implantação de unidades de produção de celulose ao longo da Estrada de Ferro Carajás, de forma a aproveitar a infraestrutura construída para a exportação da produção mineral da Serra de Carajás: a estrada de ferro e o complexo portuário de Ponta da Madeira em São Luís/MA (Carneiro, 2013).

Como parte desse processo, o governo federal, por meio da então Companhia Vale do Rio Doce (hoje Vale), lançou em 1990 o Programa de Polos Florestais, que previa o reflorestamento ou plantio, em um prazo inicial de dez anos, de um milhão de hectares de espécies florestais do gênero *Eucalyptus* em fazendas a serem localizadas preferencialmente na segunda parte (trecho entre Açailândia e Santa Inês) da área de influência da Estrada de Ferro Carajás. O principal destino desse plantio florestal seria a indústria de celulose, com a previsão (irrealista) de implantação de dez fábricas com capacidade para produzir 420 mil toneladas/ano, contando com o apoio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e da criação de uma



fundação sem fins lucrativos, a Fundação Brasileira para o Desenvolvimento Sustentável.⁷

Entre o lançamento desse ambicioso Programa e os desdobramentos para sua efetivação, apenas um projeto inicialmente previsto se consolidou, o Projeto Celmar S/A que, depois de várias modificações, foi assumido pelo grupo Suzano Papel e Celulose.

O Projeto Celmar previu, no início dos anos 1990, a implantação de uma fábrica para a produção de 500 mil toneladas/ano de celulose de fibra curta, com o plantio de aproximadamente 120 mil hectares de florestas de eucalipto. Contudo, somente o componente florestal foi concretizado, com a compra de terras para a instalação de plantios de eucalipto em municípios da Microrregião de Imperatriz.

Sem a construção da fábrica de celulose, os plantios de eucalipto foram administrados pela empresa Vale que, em 2003, criou uma empresa siderúrgica – a Ferro Gusa Carajás⁸ – e passou a fornecer eucalipto para a produção de carvão vegetal para fins siderúrgicos. Até o ano de 2006, os plantios de eucalipto da Ferro Gusa Carajás ocupavam 34,5 mil hectares de uma área total de cerca de 85 mil hectares. Todavia, em 2009, essa área florestal foi vendida para o grupo Suzano Papel e Celulose S.A., que havia anunciado a intenção de construir duas fábricas de celulose, uma no estado do Maranhão e outra no estado do Piauí.

7 A proposta de criação da Fundação tinha como objetivo a captação de recursos internacionais para o fomento dos plantios de Eucalipto. Participaram de sua criação algumas grandes empresas da indústria brasileira de papel e celulose, caso da Aracruz, Ripasa, Papel Simão, Jari etc.

8 A criação da empresa Ferro Gusa Carajás pode ser compreendida como uma estratégia da Vale para produzir ferro-gusa sem que houvesse dúvidas quanto a legalidade do seu processo de produção, haja vista as fortes críticas recebidas pelo polo siderúrgico de Carajás quanto à utilização de trabalho escravo e à destruição da mata nativa para a produção de carvão vegetal (Mancini; Carneiro, 2018b).

Dando continuidade à sua estratégia de formação de uma base florestal para garantir o abastecimento de sua fábrica de celulose, a Suzano adquiriu em junho de 2014 os ativos florestais do Programa Vale Florestar,⁹ um programa de fomento florestal que havia sido lançado em 2007 pela empresa Vale no estado do Pará e que, até 2010, tinha possibilitado a formação de cerca de 32 mil hectares de plantios de eucalipto e paricá em municípios do sudeste do Pará (Dom Eliseu, Rondon do Pará, Paragominas e Ulianópolis).

Após a inauguração da fábrica de celulose, que ocorreu no final de 2013, no município de Imperatriz (Gomes, 2017), a Suzano fez somente mais uma grande aquisição para sua base florestal, com a compra – em dezembro de 2016 – das florestas plantadas do Grupo Queiroz Galvão, que, até então, abasteciam as empresas siderúrgicas do grupo na região (Vale do Pindaré e Cosima) (Mancini; Carneiro, 2018b). Foram comprados cerca de 75 mil hectares de terras com florestas plantadas com eucalipto pelo valor de US\$ 245 milhões.

Uma vez estabelecida essa base florestal, a empresa pôde colocar em funcionamento sua unidade industrial, voltada inicialmente para a produção de 1,5 milhão de toneladas/ano de polpa de celulose e que, em 2017, foi ampliada para a produção de 60 mil toneladas de papéis do tipo *tissue*.

Diante dessas movimentações econômico-estratégicas do grupo Suzano, quais foram seus impactos sobre a atividade econômica e o mercado de trabalho em Imperatriz e região? Essa é a questão que será analisada nas próximas seções. Antes, contudo, são apresentados os procedimentos metodológicos.

9 O Vale Florestar foi um programa de fomento florestal que, por meio de contratos de arrendamento assinado com grandes proprietários rurais, possibilitou a formação de plantios de eucalipto e paricá, que, posteriormente, serviram de matéria-prima para abastecimento da fábrica de celulose da Suzano e para produção de MDF pelo grupo Concrem em Paragominas/PA. Para mais detalhes do funcionamento do contrato de arrendamento entre os proprietários e o Vale Florestar, ver Madeira (2014).



Metodologia

Para a realização deste estudo, empregou-se diferentes fontes de dados oficiais. Foram utilizados dados do Sistema Nacional de Contas Municipais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do período compreendido entre 2006 e 2017 para acompanhar as alterações no Valor Adicionado Bruto por setor de atividade do Produto Interno Bruto municipal, sendo os dados deflacionados pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

A taxa anual de crescimento composta (*Compound Annual Growth Rate* – CAGR), utilizada para calcular as alterações no PIB no período, foi feita pela seguinte fórmula:

$$\text{CAGR} = (\text{VF} / \text{VI})^{1/n} - 1, \text{ onde: VF} = \text{Valor final, VI} = \text{Valor inicial} \\ \text{e } n = \text{número de períodos em anos.}$$

O número de empresas na região foi obtido no Cadastro Central de Empresas do IBGE, e os dados sobre a produção de celulose no país durante o período analisado foram extraídos da Pesquisa Industrial Anual (PIA), também do IBGE.

Os dados do mercado de trabalho formal foram obtidos por meio da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) para o período de 2006 a 2017. Foram consultados, além dos dados públicos, os microdados identificados na Rais, o que possibilitou verificar o número de empregos criados pelo grupo Suzano na região.

Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva, incluindo uma análise de Correlação de Pearson entre o número de empresas, empregos e o PIB em Imperatriz, e uma Regressão Linear Simples entre PIB e número de empregos.

As análises sobre o mercado de trabalho foram complementadas com uma análise *shift-share*, modelo de Arcelus (1984), para identificar os componentes do crescimento regional em Imperatriz, verificando se as alterações ocorreram por variações estruturais ou por vantagens

competitivas regionais. O modelo de Arcelus (1984), derivado de Esteban-Marquillas (1972), incorpora os elementos formulados por este autor, que decompõe o modelo em variação do emprego ($eti - et - Ii$) em efeito nacional (NSi), estrutura industrial (IMi), efeito regional (RSi) e alocativo (ALi) nos setores de atividade i e no período t , sendo formado pela seguinte fórmula:

$$eti - et - Ii = NSi + IMi + RSi + ALi$$

A fórmula de Arcelus (1984) incorpora, para cada elemento, um efeito esperado (E) e um residual diferencial (representado como D). Assim, a fórmula apresenta a seguinte notação:

$$eti - et - Ii = NSEi + NSDi + IMEi + IMDi + RGEi + RGDi + RIEi + RIDi$$

Sendo:

- I. Variação do emprego no período: $eti - et - Ii$;
- II. Crescimento Nacional Esperado e Diferencial: $NS Ei$ e $NS Di$;
- III. Estrutura Industrial Esperada e Diferencial: $IMEi$ e $IMDi$;
- IV. Efeito Regional Esperado e Diferencial: $RGEi$ e $RGDi$;
- V. Efeito Alocativo Esperado e Diferencial: $RIEi$ e $RIDi$.

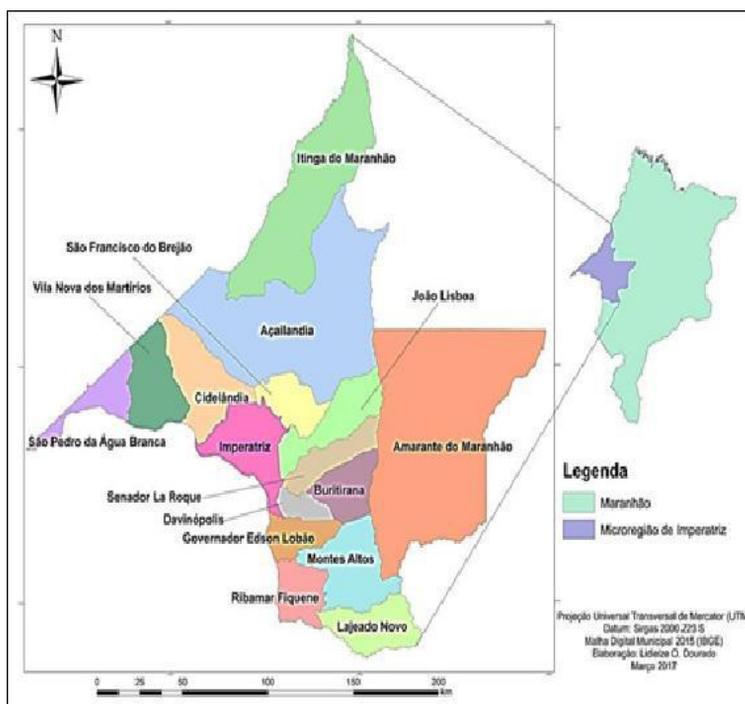
A operacionalização do modelo *shift-share* baseou-se na rotina desenvolvida por Figueiredo (2020), sendo analisados os 25 subsetores de atividade econômica do IBGE.

Para a análise do trabalho florestal, foram utilizadas informações coletadas por Gomes (2017) e também a consulta a documentos produzidos por associações de classe do setor florestal, por associações profissionais e pelo BNDES (Hora, 2015, 2017), de forma a termos uma visão geral acerca da evolução da indústria de papel e celulose no Brasil.

A trajetória econômica recente do município de Imperatriz (1990-2016)

O município de Imperatriz é o segundo município em importância econômica e populacional do estado do Maranhão e polariza uma região (Mapa 1) que concentra o principal rebanho bovino do estado, atividade siderúrgica (Açailândia), um importante polo coureiro (Governador Edison Lobão) e, mais recentemente, passou a contar com um importante empreendimento de produção de papel e celulose, conforme descrito em seção anterior.

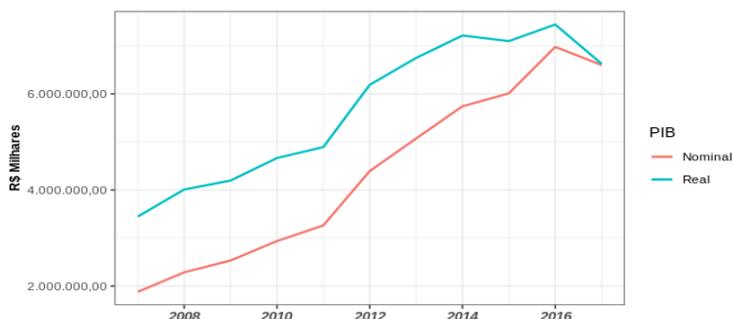
Mapa 1 - Microrregião Homogênea de Imperatriz



Se, nos momentos iniciais da ocupação, as principais atividades econômicas regionais foram a rizicultura (anos 1960), a exploração madeireira (anos 1970) e a pecuária de corte (anos 1970/1980) (Franklin, 2008), a partir dos anos de 1990, a economia de Imperatriz começou a se destacar pelo desenvolvimento de atividades de comércio e prestação de serviços, com respectivo aumento de estabelecimentos empresariais. Nesse período, o município se tornou o principal polo de atração de empresas para a prestação de serviços na região oeste do Maranhão que, por sua vez, passou a receber investimentos na área de siderurgia (concentrados em Açailândia), na indústria de celulose e na cadeia produtiva da agropecuária (frigoríficos e laticínios). Com isso, no final da década de 1990, o PIB do município iniciou um processo de ascensão, que se consolidaria na década de 2000.

A chegada do grupo Suzano Papel e Celulose S.A. e o processo de implantação da fábrica propiciaram uma aceleração no crescimento do PIB do município, como se verifica no Gráfico 1. A curva de crescimento do PIB entre 2006 e 2017 indica que houve um crescimento do indicador em Imperatriz de 98,11% nesse intervalo de 11 anos, isto é, uma taxa de crescimento anual composta de 7,07%, bem acima da média nacional do mesmo período. Trata-se, assim, de um robusto crescimento da atividade econômica.

Gráfico 1 - Evolução do Produto Interno Bruto de Imperatriz (2006-2017)



Fonte: Sistema de Contas Nacionais Municipais/IBGE. Deflator: IPCA. Elaboração dos autores (2022).

Ao analisar a evolução anual do PIB, os dados mostram que houve um crescimento de 17,85% em 2008, quando o PIB real registrou R\$ 3.975,847. A tendência de alta manteve-se estável, com um crescimento de 6% em 2009 e de 9,48% em 2010. Não por coincidência, trata-se do período de construção da fábrica da Suzano e do ramal ferroviário ligando-a à ferrovia Norte-Sul.

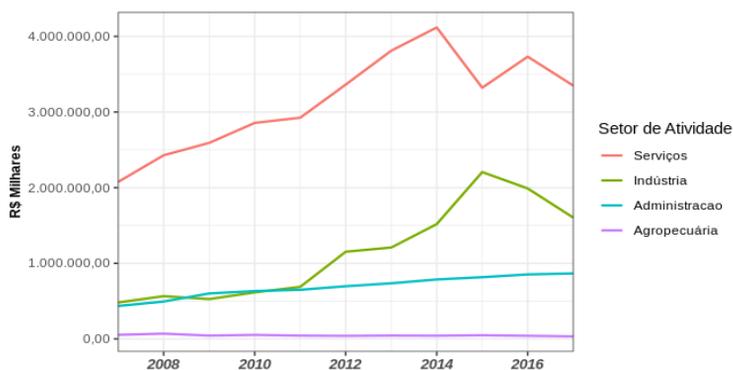
Em 2012, o valor do PIB cresceu 27,16%, chegando a R\$ 6.625,090. Houve, portanto, um crescimento contínuo e elevado do PIB em Imperatriz, o que se repetiu até 2015, quando houve uma recessão e queda no PIB de 1,15%, curva claramente identificada no Gráfico 1. Apesar disso, já em 2016, o PIB do município voltou a mostrar sua pujança e cresceu 9,08%, chegando a R\$ 7.819,945, com o município representando o segundo maior PIB do Maranhão e proporcionando uma renda *per capita* aos locais de R\$ 25.924,47.

Trata-se, assim, de um período de pujança da atividade econômica em Imperatriz associada às atividades do Grupo Suzano, tanto do período de construção quanto de operação da fábrica. A intensa atividade econômica blindou, inclusive, a desaceleração econômica na região. Todavia, as oscilações na atividade industrial capitaneada pela Suzano apontam para o risco de que o município se torne dependente da empresa, cuja desaceleração pode comprometer vários setores.

Isso pode ser identificado na análise da composição do PIB no Gráfico 2, que mostra a composição do valor adicionado bruto por setor de atividade econômica entre 2006 e 2017 no município.



Gráfico 2 - Valor adicionado bruto por setor de atividade em Imperatriz (2006-2017)



Fonte: Sistema de Contas Nacionais Municipais/IBGE. Deflator: IPCA. Elaboração dos autores (2022).

Ao analisar o Gráfico 2, alguns aspectos se destacam: os setores de Serviços e de Indústria foram os grandes responsáveis pela expansão do PIB de Imperatriz, embora também tenha havido, com a expansão da atividade econômica, o aumento da arrecadação.

Nos Serviços, o PIB saiu de R\$ 1.938,482 para R\$ 3.545,258, um crescimento de 82%, o que significa uma taxa de crescimento anual composta de 6,22%. Em 2008, o setor cresceu quase 17%, taxa que foi de 10% em 2010 e quase 15% em 2012, repetindo em 2013 excelente resultado, de 13,3%. A partir de 2014, quando se inicia um processo de declínio, o setor ainda registrava crescimento de 8%, tendência interrompida no ano seguinte com uma vertiginosa queda no índice de 19,35%.

São números que resultam diretamente de atividades do Comércio, da Manutenção e Reparação de Veículos Automotores e Motocicletas, importantes atividades econômicas na cidade no setor de Serviços, bem como de Atividades Imobiliárias e Aluguéis e Transportes, Armazenagem e Correio.



No setor industrial, por sua vez, o crescimento do PIB no período foi de quase 199%, saindo de R\$ 631.411,3 em 2006 para R\$ 1.887,795 em 2016. Com exceção dos anos de acentuada crise, como em 2009, quando o setor registrou queda de 6%, os demais anos foram de crescimento vigoroso. Em 2010 e 2012, por exemplo, houve respectivamente o registro de 16,7% e de 67% de crescimento. Quando a fábrica da Suzano entrou em operação, o crescimento registrado foi de 25,6% em 2014 e de 45,3% em 2015. Em 2016, o setor registrou um acentuado declínio, como evidencia o Gráfico 2, com queda de 9,8%. O gráfico mostra claramente a relação entre o setor industrial e o setor de serviços.

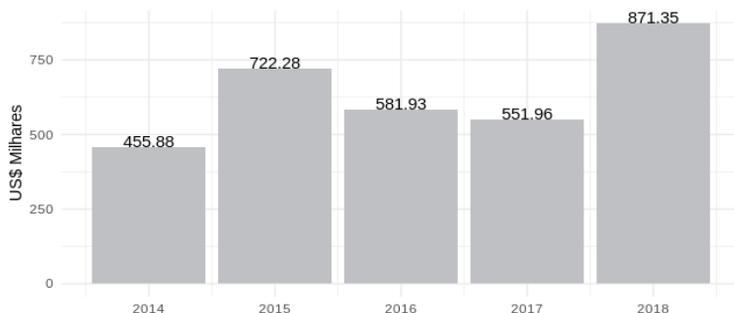
Além disso, ao se considerar ainda o setor industrial, a Indústria de Transformação adicionou 10,01% ao PIB do estado em 2014, um montante de R\$ 1,229 bilhão, em termos correntes. As atividades econômicas da Indústria de Papel e Celulose foram as responsáveis pelo desempenho, além da Indústria Química relacionada ao branqueamento da celulose, reforçando o papel da empresa para a economia regional.

Nesse sentido, a entrada em operação da fábrica da Suzano em Imperatriz provocou um incremento excepcional nas exportações do município, como se observa no Gráfico 3. O município registrou, já em 2014, um volume de U\$ 455,88 milhões de dólares, montante que chegou a U\$ 871,35 milhões em 2018,¹⁰ uma variação positiva de 57,86% em relação a 2017. O saldo da balança comercial do município, com esse resultado e mesmo registrando aumento das importações, ficou em U\$ 837,56 milhões. O resultado das exportações de 2018 representou 26,7% das exportações do estado, ficando o município ainda em segundo lugar no *ranking* dos municípios exportadores do Maranhão, perdendo apenas para a capital.

10 98% desse montante referiam-se a “Pastas Químicas de Madeira, à Soda ou ao Sulfato, exceto Pastas para Dissolução”, conforme a Classificação Fiscal de Mercadorias (NCM 4703), ou seja, tratava-se da produção do Grupo Suzano Papel e Celulose.



Gráfico 3 - Valor das exportações de Imperatriz



Fonte: Secex/Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços. Elaboração dos autores (2022).

Diante disso, o número de empresas e outros estabelecimentos que contratam força de trabalho assalariada teve um incremento já entre 2008 e 2009, quando as atividades florestais da Suzano tiveram seu marco inicial, saltando de 5.073 para 5.938 estabelecimentos. Desde então, o ano de 2010 registrou uma queda, que se manteve até 2012, quando novamente houve o aumento do número de empresas no município.

Diante dessa dinâmica econômica em Imperatriz, como o mercado de trabalho foi impactado?

Evolução do emprego formal em Imperatriz e região

O robusto desempenho econômico de Imperatriz impactou o mercado de trabalho do município, como será analisado nesta seção. Mas quais foram os efeitos também sobre a microrregião?

Na microrregião de Imperatriz, os municípios com maior volume de vínculos empregatícios são Imperatriz e Açailândia,¹¹ que represen-

11 Não iremos nos deter no município de Açailândia por este apresentar trajetória econômica particular no contexto do desenvolvimento regional.



tavam 63,5% e 15,5% do número total de empregos. Essa proporção teve poucas alterações entre 2006 e 2017.

Ao analisar diretamente os municípios que compõem a microrregião (Mapa 1), verifica-se que o município de Davinópolis teve como principais empregadores, em 2017, a prefeitura local (558) e o Grupo Matheus (1.338), que é a maior rede de supermercados da região, com atuação nos estados do Maranhão e do Pará.

O município de Governador Edison Lobão, que vem se destacando como um polo de produção de couros, registrou em 2017 um total de 1.846 empregos formais, dos quais 746 estavam na Administração Pública e 617 no setor de Curtimento e Outras Preparações de Couro, além de 84 postos na Criação de Bovinos e 41 postos em Comércio Varejista de Combustíveis para Veículos Automotores.

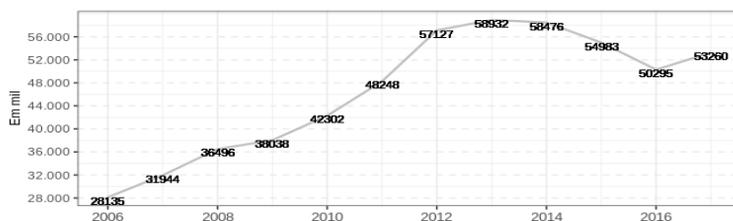
Em Vila Nova dos Martírios, houve o registro de 1.138 empregos formais em 2017, sendo distribuídos em 489 na Administração Pública e 140 em Atividades de Apoio à Produção Florestal. Ainda em 2017, esse município registrou 221 postos relacionados às Atividades Relacionadas à Organização do Transporte de Carga. O estoque de empregos no município, que registrou a marca histórica de 2.379 postos de trabalho em 2015 (até então, o recorde do município tinha sido o registro de 968 postos de trabalho em 2014), também cresceu em 2016, somando 1.761. Tal desempenho foi resultado da construção de dois viadutos rodoviários no km 631 como parte de um acordo entre a companhia Vale e o Consórcio de Municípios da Estrada de Ferro Carajás (Comefec), em razão das obras para a duplicação da Estrada de Ferro Carajás na região. Importante registrar que houve, entre 2014 e 2016, significativa presença de trabalhadores atuando nas Atividades de Apoio à Produção Florestal no município, em um total de 341, 496 e 445, respectivamente, embora em 2017 o saldo dessa atividade tenha declinado consideravelmente, registrando apenas 140 postos de trabalho.



Os vínculos formais de emprego dos municípios que compõem a microrregião de Imperatriz são baixos quando comparados com o estoque de vínculos somente do município de Imperatriz. Conforme se observa no Gráfico 4, o número de postos de trabalho em 2017 era de 53.260 em Imperatriz, o que correspondia a 20,64% da população, enquanto em 2006 esse volume era de 28.135, ou seja, houve o incremento de 25.125 vínculos, o que equivale a um crescimento de 89,30%.

Nota-se também que houve um processo crescente de incorporação de vínculos de trabalhadores formais até 2014, havendo um decréscimo no número de vínculos em 2016 e uma recuperação em 2017, indicando uma possível retomada na curva de crescimento.

Gráfico 4 - Número de vínculos formais de emprego em Imperatriz (2006-2017)

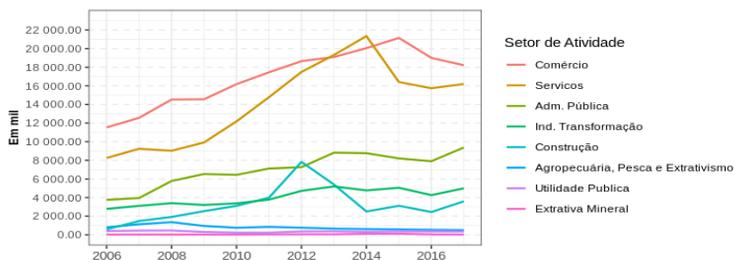


Fonte: Rais/Ministério da Economia. Elaboração dos autores (2022).

Os dados sobre o estoque de empregos são melhor compreendidos ao se analisar, no Gráfico 5, a distribuição de vínculos por setor de atividade econômica no período, na qual se nota que os setores do Comércio, Serviços e Administração Pública tiveram um crescimento constante, sofrendo a inflexão da crise iniciada a partir de 2014 e com uma retomada em 2017.



Gráfico 5 - Distribuição dos empregos formais por atividade econômica (2006-2017)



Fonte: Relação Anual de Informações Sociais / Ministério da Economia. Elaboração dos autores (2022).

No setor da Indústria Extrativa Mineral, não houve variação de vínculos no período, partindo de 29 em 2006 e mantendo-se em 29 em 2017. Nos Serviços Industriais de Utilidade Pública, os vínculos mantiveram-se estáveis, saindo de 394 e terminando em 349.

A Construção Civil registrava apenas 588 vínculos em 2006, saltando já em 2008 para a 1.917. Em 2012, quando houve o *boom* da construção civil na região, registrou-se 7.831 vínculos no município, desempenho relacionado à construção da fábrica e ao aquecimento do mercado imobiliário local pela expectativa de sua operação. A partir de 2013, houve o declínio de postos de trabalho no setor, fechando 2017 com um registro de 3.598 vínculos. A despeito disso, a variação do setor entre 2006 e 2017 foi de 512%.

O Comércio, por sua vez, teve uma variação no mesmo período de 96%, saltando de 8.252 em 2006 para 16.201 em 2017, um crescimento de 96%. Em 2014, o setor registrou 21.347 vínculos, ápice do setor em Imperatriz.

A Indústria de Transformação, por sua vez, iniciou o período em análise com 2.780 vínculos e em 2017 registrava 4.991, um acréscimo de 79%. Importante observar que, em 2016, houve o registro de

4.260 vínculos, um acréscimo de 731 vínculos em apenas um ano. Esse aumento no número de vínculos da Indústria de Transformação está relacionado diretamente com a entrada em operação da parte industrial do investimento da Suzano Papel e Celulose, que começou a funcionar plenamente a partir do ano de 2015.

O setor da Agropecuária, Extração Vegetal, Caça e Pesca teve uma redução de 37% nos vínculos, saindo de 801 empregados em 2006 e fechando 2017 com 503. Duas considerações podem ser feitas acerca da pequena participação desse setor no total de empregos no município de Imperatriz. A primeira diz respeito ao fato de que a maior parte da antiga zona rural do município passou por um processo de desmembramento nos anos 1990 e deu origem aos municípios que concentram atualmente a atividade agropecuária na região (Vila Nova dos Martírios, Cidelândia, Senador La Rocque, Governador Edison Lobão etc.), a segunda é que o emprego nas atividades florestais da empresa Suzano também se concentra nesses e em outros municípios da região (Açailândia, Itinga etc.), gerando vínculos indiretos de trabalho por meio de processos de terceirização.

Ao analisar o número de trabalhadores em Imperatriz na atividade de Fabricação de Celulose e Outras Pastas para a Fabricação de Papel,¹² verifica-se que havia 795 vínculos em 2017 contra 695 em 2015, sendo esses os únicos dados da série no município,¹³ já que estão relacionados ao funcionamento da fábrica da Suzano.

12 Conforme a Comissão Nacional de Classificação (Concla), a subclasse 1710-9/00 compreende “a fabricação de celulose, pasta ou polpa de madeira, fibra, bagaço de cana, papel usado e de outros materiais, ao sulfato e sulfito, branqueada e não, inclusive celulose semiquímica” e “a fabricação de pastas químicas, semiquímicas, mecânicas, mecanoquímicas, termoquímicas, etc. e de polpa de madeira”.

13 Não só do município, mas de todo o estado do Maranhão. Além de Imperatriz, apenas o município de Coelho Neto registrou trabalhadores (oitenta e oito) nessa atividade em 2011.



A distribuição do perfil dos trabalhadores desse setor evidencia que 86% dos trabalhadores são do sexo masculino, conforme a Tabela 1, mostrando ser a atividade bastante masculinizada.

Tabela 1 - Distribuição dos trabalhadores em Fabricação de Celulose e Outras Pastas de Fabricação de Papel em Imperatriz por faixa de remuneração média e sexo em 2017

Faixa Rem. Média (Salários Mínimos)	Sexo do trabalhador					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º trabalhadores	Frequência relativa (%)	N.º trabalhadoras	Frequência relativa (%)	N.º trabalhadores	Frequência relativa (%)
1,01 a 1,50	2	0,25	1	0,13	3	0,38
1,51 a 2,00	29	3,67	4	0,51	33	4,17
2,01 a 3,00	56	7,08	22	2,78	78	9,86
3,01 a 4,00	71	8,98	20	2,53	91	11,5
4,01 a 5,00	55	6,95	16	2,02	71	8,98
5,01 a 7,00	110	13,91	22	2,78	132	16,69
7,01 a 10,00	135	17,07	11	1,39	146	18,46
10,01 a 15,00	155	19,6	10	1,26	165	20,86
15,01 a 20,00	32	4,05	3	0,38	35	4,42
Mais de 20,00	36	4,55	1	0,13	37	4,68
Total	681	86,09	110	13,91	791	100

Fonte: Rais Vínculo/Ministério da Economia. Elaboração dos autores (2022).

Verifica-se que o maior conjunto de trabalhadores do setor, 20,86%, recebe de 10 a 15 salários mínimos. Abaixo desse grupo, 18,5% recebem de 7 a 10 salários mínimos. Considerando o conjunto, 56,01% dos trabalhadores recebem de 5 a 15 salários mínimos. Esses trabalhadores possuem, portanto, uma distribuição da remuneração média bem acima da local, em que a média salarial é de dois salários mínimos, e mesmo da maranhense, em que quase 80% dos assalariados formais recebem até três salários mínimos.

A remuneração média e a distribuição dos trabalhadores em Produção Florestal¹⁴ por sexo em Imperatriz difere do perfil dos trabalhadores diretamente envolvidos com a fabricação de celulose, de forma semelhante ao identificado por estudo de Mancini e Carneiro (2018b). A maior parcela dos trabalhadores florestais da Suzano com residência em Açailândia, com exceção dos operadores de tratores florestais (*harvest*), situa-se na faixa de um a três salários mínimos.

Conforme a Tabela 2, o trabalho rural na Produção Florestal abarca um número seis vezes inferior ao grupo de trabalhadores alocados na área fabril da empresa. Por outro lado, observa-se também um forte diferencial em termos de remuneração média, com a maior concentração de trabalhadores na faixa de remuneração de até três salários mínimos. Ou seja, enquanto os trabalhadores da atividade de fabricação de celulose, outras pastas e fabricação de papel nessa faixa de remuneração correspondem a somente 14,41% do total (Tabela 1), os trabalhadores da Produção Florestal na mesma faixa de remuneração correspondem

14 Conforme a Classificação Nacional de Atividades Econômicas, a Produção Florestal (Divisão, código 02) “[...] compreende o cultivo de espécies florestais, a produção de madeira em toras e a exploração de produtos florestais não-madeireiros. Compreende também a produção de mudas florestais, os produtos da madeira resultantes de pequeno processamento - lenha, carvão vegetal, lascas de madeira - assim como a madeira utilizada sem processamento - moirões, estacas e postes. Estas atividades podem ocorrer em florestas plantadas ou nativas”.

a 89,1% do total. Estar na operação fabril, portanto, implica em maior remuneração mesmo para os cargos com menor remuneração.

Tabela 2 - Distribuição dos trabalhadores em Produção Florestal em Imperatriz por faixa de remuneração média e sexo em 2017

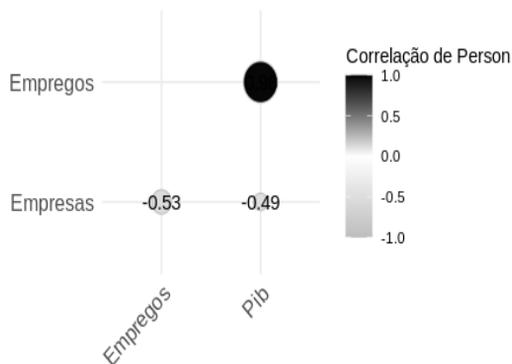
Faixa Rem. Média (Salários Mínimos)	Sexo do trabalhador					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º Trabalhadores	Frequência relativa (%)	N.º Trabalhadoras	Frequência relativa (%)	N.º Trabalhadores	Frequência relativa (%)
Até 0,50	1	0,91	0	0	1	0,91
0,51 a 1,00	3	2,73	2	1,82	5	4,55
1,01 a 1,50	10	9,09	2	1,82	12	10,91
1,51 a 2,00	12	10,91	4	3,64	16	14,55
2,01 a 3,00	64	58,18	0	0	64	58,18
3,01 a 4,00	5	4,55	0	0	5	4,55
5,01 a 7,00	2	1,82	0	0	2	1,82
Não classificado	3	2,73	2	1,82	5	4,55
Total	100	90,91	10	9,09	110	100

Fonte: Rais Vínculo/Ministério da Economia. Elaboração dos autores (2022).

Por fim, pode-se verificar ainda a correlação entre as variáveis PIB real, empregos formais criados em Imperatriz e o número de empresas abertas no mesmo período (2006 a 2017) para uma melhor acurácia do modelo analítico.

Conforme o Gráfico 6, verifica-se que o valor de r (coeficiente de Pearson) indica que há uma forte correlação ($r = 0,91$) entre o crescimento do PIB e o número de empregos gerados. Por outro lado, a correlação entre o PIB e o número de empresas apresenta uma relação moderada, com $r = 0,58$. Isso corrobora o entendimento de que o município de Imperatriz depende consideravelmente de poucos agentes econômicos, sobretudo no setor industrial, fortemente induzido pela Suzano, o que torna a economia local vulnerável às dinâmicas desse grupo. Nesse mesmo sentido, o crescimento de empregos correlaciona-se mais fortemente com o número de empresas ($r = 0,64$), o que indica ser a estratégia de diversificação necessária para minimizar a dependência em poucos grupos/empresas.

Gráfico 6 - Correlação entre emprego formal, número de empresas e PIB em Imperatriz



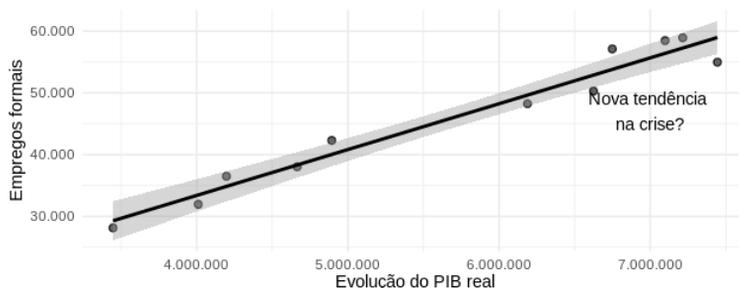
Fonte: Elaboração dos autores (2022).

Nessa mesma direção, a reta de regressão (Gráfico 7) evidencia o impacto do PIB na geração de empregos formais, apontando para um crescimento linear no assalariamento formal conforme o incremento do PIB. Apesar disso, houve uma inflexão na previsão da reta em 2017, sob impacto da crise econômica que se abateu sobre o país. Seria uma nova tendência na relação ou apenas um desvio pontual? É uma



pergunta que apenas os indicadores econômicos dos anos posteriores poderão responder.

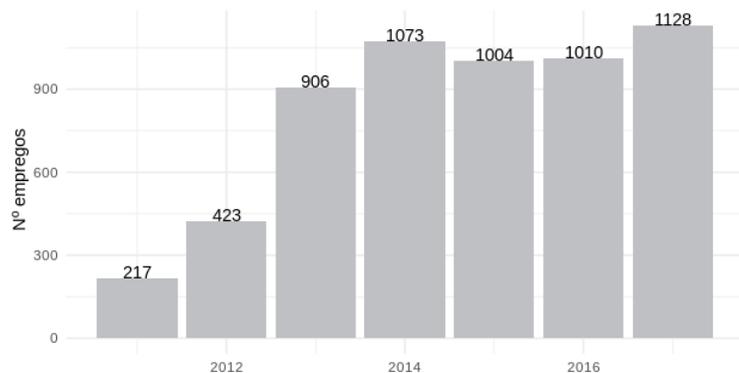
Gráfico 7 - Regressão linear entre empregos e PIB em Imperatriz



Fonte: Elaboração dos autores (2022).

Além desses aspectos, cabe ainda destacar os vínculos diretos gerados pelo Grupo Suzano no estado do Maranhão entre 2011 e 2017. Como se observa no Gráfico 8, houve um processo crescente de criação de vagas no grupo empresarial, seguindo a dinâmica de instalação da operação da fábrica.

Gráfico 8 – Empregos diretos criados pela Suzano no Maranhão (2011-2017)



Fonte: Rais/Ministério da Economia. Dados identificados. Elaboração dos autores (2022).

Cabe-nos registrar ainda que o índice de Gini teve uma ligeira melhora entre 2000 e 2010 no município, passando de 0,60 para 0,56, sendo também observada uma diminuição do percentual de pobres (de 35,76% para 14,35%) (Atlas, 2020).

Será que tais impactos da implantação da empresa sobre o mercado de trabalho local não derivam apenas de uma tendência geral da atividade econômica? Para diferenciar o componente local da dinâmica nacional, a análise *shift-share* identificou que a variação total do emprego na região (VarTot) apresenta alta concentração na administração pública, com baixa adesão às mudanças nacionais e estruturais, sendo o indicador de padrão local de desenvolvimento (RID) o elemento que mais explica tal variação.

Esses padrões se repetem para as atividades com maior concentração das variações totais em Imperatriz. As especificidades estão, como destacado na Tabela 3, para o setor de Papel e Gráfica, inexistente no início da série histórica e diretamente associado à instalação do Grupo Suzano na região, sendo o efeito alocativo local (RID) o único elemento a explicar o aumento de ocupados nesse setor.

Tabela 3 – Análise *shift-share* da variação de empregos em Imperatriz

Setor de Atividade	NSE	NSD	IME	IMD	RGE	RGD	RIE	RID	VarTot
Administração Pública	255,53	907,84	-98,20	-348,87	50,51	179,44	1027,68	3651,06	5625
Construção Civil	7,22	175,00	0,23	5,54	1,43	34,59	110,43	2675,56	3010
Adm Técnica Profissional	49,94	471,93	36,29	342,89	9,87	93,28	132,53	1252,26	2389
Aloj Comunic	61,75	668,38	16,37	177,22	12,21	132,11	92,19	997,77	2158
Ensino	0,01	0,36	0,01	0,29	0,00	0,07	77,42	2047,61	2126



Trabalho florestal e mercado de trabalho no Oeste maranhense: uma avaliação a partir da implantação da Suzano Papel e Celulose

Setor de Atividade	NSE	NSD	IME	IMD	RGE	RGD	RIE	RID	VarTot
Comércio Atacadista	22,64	766,06	20,66	699,31	4,47	151,42	-1,74	-58,84	1604
Transporte e Comunicações	25,00	474,56	11,84	224,72	4,94	93,80	6,71	127,43	969
Alimentos e Bebidas	11,90	254,00	-4,01	-85,68	2,35	50,20	30,98	661,26	921
Papel e Gráfica	0,77	74,53	-0,89	-85,92	0,15	14,73	8,12	784,49	796
Instituição Financeira	1,86	96,99	-0,23	-11,75	0,37	19,17	3,22	167,36	277
Madeira e Mobiliário	1,12	87,82	-1,45	-113,44	0,22	17,36	2,46	192,90	187
Prod. Mineral Não Metálico	1,83	198,67	-1,06	-114,97	0,36	39,27	0,46	50,43	175
Indústria Mecânica	0,05	4,29	-0,01	-1,09	0,01	0,85	0,39	32,52	37
Indústria Química	0,96	48,94	-0,08	-4,28	0,19	9,67	-0,45	-22,94	32
Indústria Metalúrgica	0,65	34,68	-0,73	-38,81	0,13	6,85	0,50	26,73	30
Borracha, Fumo, Couros	0,41	47,63	-0,42	-48,63	0,08	9,41	0,18	21,34	30
Elétrico e Comunic	0,02	2,77	-0,08	-11,70	0,00	0,55	0,16	23,28	15
Material de Transporte	0,09	7,04	-0,08	-6,21	0,02	1,39	0,16	12,59	15
Extrativa Mineral	0,05	8,94	-0,02	-4,35	0,01	1,77	-0,03	-5,36	1
Indústria Têxtil	1,87	73,43	-2,10	-82,34	0,37	14,51	-0,44	-17,31	-12

244

<< sumário

Setor de Atividade	NSE	NSD	IME	IMD	RGE	RGD	RIE	RID	VarTot
Indústria Calçados	0,07	7,99	-0,09	-10,52	0,01	1,58	-0,12	-13,92	-15
Serviço Utilidade Pública	1,20	120,90	-0,29	-29,35	0,24	23,90	-1,58	-160,01	-45
Agricultura	9,58	238,65	-6,31	-157,05	1,89	47,17	-16,68	-415,27	-298
Médicos Odontológicos Vet	11,12	317,69	15,60	445,69	2,20	62,79	-64,70	-1849,07	-1059
Comércio Varejista	421,81	2364,83	167,07	936,67	83,37	467,43	-2031,22	-11387,91	-8978

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi analisar como a implantação da fábrica de pasta de celulose e papel do grupo Suzano impactou a economia e o comportamento do mercado de trabalho no município de Imperatriz. Verificou-se que houve um processo contínuo de crescimento do PIB real do município, que se manteve como o segundo maior do estado do Maranhão ao longo do período e que se tornou consistente pelo desenvolvimento do setor industrial. Concomitantemente, os Serviços tiveram um crescimento associado e superior à Indústria, mantendo forte associação na dinâmica econômica local. Importante destacar, nesse contexto, que a Administração Pública, apesar de importante na composição do investimento do valor agregado municipal, não se configurou como elemento determinante – ou de dependência econômica –, como ocorre com a maioria dos municípios brasileiros (Lima, 2018).

Cabe destacar, apesar do relevante crescimento do PIB industrial, a relativa dependência econômica de Imperatriz ao grupo Suzano,

tornando-a vulnerável às oscilações do mercado de papel e celulose, sobretudo porque se trata de *commodities* com alta repercussão nas exportações municipais.

Os dados mostram como a economia municipal repercutiu no mercado de trabalho, contribuindo de forma direta e indireta com a criação de vínculos formais de emprego. De forma direta, a participação do grupo Suzano no mercado de trabalho foi crescente ao longo do período para o estado do Maranhão. Em futuros trabalhos, caberia analisar a evolução do quadro de funcionários no município de Imperatriz para uma análise mais acurada.

A correlação entre número de empregos e de empresas é também uma informação relevante, mostrando que houve influência maior do que na correlação entre PIB e empresas, ou seja, é mais importante ter empresas para a criação de empregos em vez de apenas um aumento do PIB, que não necessariamente induz à criação de novas empresas. Por fim, cabe ainda frisar a diferença remuneratória entre os trabalhadores fabris e os que atuam na produção florestal.

Como sugestão para futuros trabalhos, apontamos a possibilidade de recortes analíticos que investiguem os impactos do crescimento econômico de Imperatriz também no mercado imobiliário e outras dinâmicas de reforço das assimetrias locais e padrões desiguais de desenvolvimento no contexto regional.

Referências

ARCELUS, Francisco J. An extension of shift-share analysis. *Growth and change*, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 3-8, 1984.

ATLAS do Desenvolvimento Humano. Imperatriz, MA. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/imperatriz_ma. Acesso em: 05 maio 2020.

CARNEIRO, Marcelo S. *Terra, trabalho e poder: conflitos e lutas sociais no Maranhão contemporâneo*. São Paulo: Annablume, 2013.



CARVALHO, Rosa M. M. A.; SOARES, Thelma S.; VALVERDE, Sebastião R. Caracterização do setor florestal: uma abordagem comparativa com outros setores da economia. *Ciência Florestal*, Santa Maria, v. 15, n. 1, p. 105-118, 2005.

DOURADO, Lidieza O. *Malha digital municipal 2015 (IBGE)*. Microrregião Homogênea de Imperatriz. [S. l.], mar. 2017.

ESTEBAN-MARQUILLAS, Joan M. A reinterpretation of shift-share analysis. *Regional and Urban Economics*, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 249-261, Oct. 1972.

FIGUEIREDO, Adriano M. R. Economia regional: análise de decomposição shift-share em R. *RStudio/Rpubs*. Campo Grande, 18 maio 2020. Disponível em: https://rpubs.com/amrofi/regional_shiftshare. Acesso em: 11 nov. 2022.

FRANKLIN, Adalberto. *Apontamentos e fontes para a História econômica de Imperatriz*. Imperatriz: Ética, 2008.

GOMES, Lia R. *Análise da implantação da indústria de celulose e do processo de trabalho nas plantações florestais no oeste maranhense*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2017.

GONÇALVES, Múcio T. Quem se ocupa dos assalariados? Identidade e representação política de trabalhadores rurais assalariados em uma região de plantações florestais de Minas Gerais. In: 30º Encontro Anual da Anpocs, 2006, Caxambu. *Anais [...]* Caxambu: Anpocs, 2006. p. 1-20.

HORA, André B. Análise da formação da base florestal plantada para fins industriais no Brasil sob uma perspectiva histórica. *BNDES Setorial*, Rio de Janeiro, n. 42, p. 383-426, set. 2015.

HORA, André B. Papel e celulose. In: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social. *Panoramas setoriais 2030: desafios e oportunidades para o Brasil*. Rio de Janeiro: BNDES, 2017. p. 79-91.

LEITE, Angelo M. P.; SOARES, Thelma S.; NOGUEIRA, Gilciano S.; PEÑA, Santiago V. Perfil e qualidade de vida de trabalhadores de colheita florestal. *Revista Árvore*, Viçosa, v. 36, n. 1, p. 161-168, 2012.



LIMA, Flávia. Administração pública movia a economia de 55% dos municípios em 2016. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 14 dez. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/12/administracao-publica-movia-a-economia-de-55-dos-municipios-em-2016.shtml>. Acesso em: 12 ago. 2019.

MADEIRA, Welbson do V. Plano amazônia sustentável e desenvolvimento desigual. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 19-34, jul./ set. 2014.

MANCINI, Roberto M.; CARNEIRO, Marcelo S. A construção do mercado de trabalho de carvão vegetal na Amazônia oriental: estratégias corporativas e crítica social. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 23, n. 45, p. 175-196, jul./dez. 2018a.

MANCINI, Roberto M.; CARNEIRO, Marcelo S. Desenvolvimento industrial e mercado de trabalho: contestação social e transformações recentes na produção siderúrgica na Amazônia Oriental. *Caderno CRH*, Salvador, v. 31, n. 83, p. 373-387, maio/ago. 2018b.

MONTEBELLO, Adriana E. S. *Análise da evolução da indústria brasileira de celulose no período de 1980 a 2005*. 2006. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2006.

MONTEBELLO, Adriana E. S. *Configuração, reestruturação e mercado de trabalho no setor de celulose e papel no Brasil*. 2010. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2010.

MONTEBELLO, Adriana E. S.; BACHA, Carlos J. C. Avaliação das pesquisas e inovações tecnológicas ocorridas na silvicultura e na produção industrial de celulose no Brasil. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, Piracicaba, v. 47, n. 2, p. 485-517, abr./jun. 2009.

ORLANDINI, Dario; SILVA, Elizabeth N. D.; Valverde, Sebastião R.; Gomes, José M. Potencialidades das regiões brasileiras para instalação de uma fábrica de celulose. *Revista Árvore*, Viçosa, v. 35, n. 5, p. 1053-1060, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-67622011000600011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2020.



PORTO NETO, Josias de O. Luta sindical e primarização no cultivo de eucalipto: o conflito entre o Sindiflora e a Copener no litoral norte da Bahia. In: XVI Encontro Nacional da ABET, 2019, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho, 2019.

SANTOS, Glícia V. *Globalização, estratégias gerenciais e trabalhadores: um estudo comparativo da indústria brasileira de celulose*. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SANTOS, Glícia V.; ARAÚJO, Angela M. C.; GITAHY, Leda M. C. Trabalho, tecnologia e inovação na indústria de processo contínuo: as transformações na indústria brasileira de celulose de mercado. *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria*, Santa Maria, v. 9, n. 3, p. 425-447, jul./set. 2016.

SOARES, Naisy S.; OLIVEIRA, Roldão J.; CARVALHO, Kaio H. A.; SILVA, Márcio L.; JACOVINE, Laércio A. G.; VALVERDE, Sebastião R. A cadeia produtiva da celulose e do papel no Brasil. *Floresta*, Curitiba, v. 40, n. 1, p. 1-22, jan./mar. 2010.

SOUSA, Eliane P.; SOARES, Naisy S.; SILVA, Márcio L.; VALVERDE, Sebastião R. Desempenho do setor florestal para a economia brasileira: uma abordagem da matriz insumo-produto. *Revista Árvore*, Viçosa, v. 34, n. 6, p. 1129-1138, 2010.

VALVERDE, Sebastião R. *A contribuição do setor florestal para o desenvolvimento socioeconômico: uma aplicação de modelos de equilíbrio multissetoriais*. 2000. Tese (Doutorado em Ciência Florestal) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2000.

VALVERDE, Sebastião R.; REZENDE, José L. P.; SILVA, Márcio L. D.; JACOVINE, Laércio A. G.; CARVALHO, Rosa M. M. A. Efeitos multiplicadores da economia florestal brasileira. *Revista Árvore*, Viçosa, v. 27, n. 3, p. 285-293, 2003.

10. Os metalúrgicos de Pernambuco e o novo Polo Naval de Suape: reflexões sobre revigoramento sindical¹

Victor de Oliveira Rodrigues²

Roberto Vêras de Oliveira³

Surgidos em meados do século XVIII, como subprodutos da revolução industrial que teve seu epicentro nos países centrais do capitalismo ocidental, os sindicatos vivenciaram seu apogeu no século XX, especialmente no contexto de vigência do Estado de bem-estar social. No entanto, por volta dos anos 1970, com a introdução de processos de reestruturação da produção capitalista e com o desmantelamento dos direitos sociais assegurados pela obtenção do emprego, os sindicatos tiveram seu poder de atuação severamente atingido.

Por um lado, com a dita reestruturação produtiva, os processos de inovação tecnológica e as novas formas de gestão da força de trabalho, ocorreu o aumento do desemprego, expulsando contingentes de trabalhadores do mercado de trabalho. Por outro, a flexibilização e a precarização pressionaram aqueles que se mantiveram empregados.

1 Este capítulo foi elaborado com base em parte dos resultados da pesquisa de doutorado de Victor Rodrigues (2020), defendida no PPGS/UFPB, com o título “Trabalho, desenvolvimento e ação sindical em Pernambuco: o Sind-metal-PE diante do Polo Naval e do Polo Automotivo”, sob a orientação de Roberto Vêras.

2 Professor do Instituto Federal da Paraíba. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: rodriguesvictorr@gmail.com.

3 Professor da Universidade Federal da Paraíba. Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo. E-mail: roberto.veras.2002@gmail.com

A corrosão daquilo que Castel (1998) chamou de sociedade salarial introduziu a incerteza no centro das relações de trabalho.⁴

Concomitantemente aos fenômenos sumarizados acima, têm início, no âmbito acadêmico, questionamentos sobre a centralidade do trabalho como categoria sociológica e como eixo estruturador da vida social (ver como destaques: Gorz, 1982; Offe, 1989). A crise dos sindicatos e do sindicalismo também é colocada no centro dos debates. Para muitos, as características centrais das sociedades pós-industriais estreitaram consideravelmente as margens de atuação do sindicalismo. De acordo com Rodrigues (1999), os sindicatos teriam entrado em um declínio inexorável quanto à sua representatividade e capacidade de ação. Já para outros autores, o que estava em crise era um certo tipo de sindicalismo que se tornou característico do período da regulação social fordista.

Apesar das diferentes abordagens, o tema da crise do sindicalismo ocupou lugar de destaque nas agendas de inúmeros pesquisadores. De acordo com Lévesque e Murray (2010), ao manter o foco exclusivamente nas crises, os pesquisadores deixam de observar as renovações que estão em curso na ação sindical. Tais autores propõem que o foco analítico recaia sobre os processos de renovação (ou revitalização) do poder sindical, e não mais sobre a relativamente vaga noção de crise que dominou a discussão nos anos 1990 (Lévesque; Murray, 2010).

4 No caso dos países periféricos, especialmente em contextos como o brasileiro, a estabilidade no trabalho sempre foi a exceção e nunca a regra. Aqui, o mercado de trabalho se constituiu a partir de um movimento duplo: por um lado, houve uma diretriz estatal que estimulou a vinda de força de trabalho branca europeia, e, por outro, o mesmo Estado deu as costas à população negra, que teve que recorrer aos pequenos trabalhos informais e mal remunerados para improvisar as condições de reprodução de sua existência. A relação de complementariedade entre os mercados formal e informal são características, de acordo com Oliveira (2015), do ritmo desigual e combinado de desenvolvimento do capitalismo brasileiro.

No presente estudo, o objetivo é discutir a atuação do Sindicato dos Trabalhadores Metalúrgicos de Pernambuco, o Sindmetal-PE, entre os anos de 2008 e 2018, período que comporta os momentos de surgimento, ascensão e crise (ou declínio) da indústria naval pernambucana. Inspirados no quadro analítico desenvolvido por Lévesque e Murray (2010), analisamos, a partir do caso do Sindmetal-PE, ainda que de forma não exaustiva, algumas dimensões dos limites e possibilidades da renovação do poder sindical em escala local.

As fontes que dão sustentação às reflexões que aqui apresentamos são diversas. Entre elas, destacam-se: levantamento bibliográfico, pesquisa documental e midiática, acompanhamento presencial de atividades do Sindmetal-PE, aplicação de questionário com 30 dos 54 membros da direção do Sindicato em 2019, realização de entrevistas com 10 dirigentes históricos e atuais do Sindicato; além da consulta ao banco de dados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais), do Ministério do Trabalho (MTE).⁵

Este capítulo é composto, além desta introdução, por mais três partes. Na primeira, contextualizamos brevemente o nascimento do polo naval em Pernambuco como expressão local da política econômica nacional que dinamizou a economia brasileira no ciclo compreendido entre 2003 e 2014, e, com base em dados da Rais, apresentamos o perfil dos trabalhadores navais em Pernambuco. Na segunda parte, situamos historicamente a formação do grupo Zé Ferrugem no Sindmetal-PE e as transformações sofridas ao longo dos anos de 1990 e 2000 até a instalação do polo naval em Suape. Na sequência, são analisados os impactos que essa nova situação trouxe para o sindicato, a mudança na composição da diretoria e os *recursos de poder* e as *habilidades estratégicas* mobilizados pela nova gestão. Conclui-se com algumas considerações sobre as limitações e as possibilidades da atuação do Sindmetal-PE.

5 Neste contexto de abril de 2022, Secretaria Especial de Previdência e Trabalho do Ministério da Economia.

O polo naval pernambucano e o mercado de trabalho

O ressurgimento da indústria naval no país e a instalação do polo de Suape

Uma característica marcante da indústria da construção naval é a sua dependência em relação ao Estado. Segundo Velasco (1994, p. 144), “pode-se dizer que quase todos os países com atividades no setor adotam, de alguma forma, mecanismos de proteção e incentivo às suas indústrias”. As justificativas para o protecionismo estatal são basicamente de ordem econômica e política. Do ponto de vista econômico, além do potencial gerador de empregos, ressalta-se que possuir uma boa frota nacional de navios pode baratear os afretamentos, tornando as exportações de produtos nacionais mais competitivas no mercado externo, melhorando, assim, o desempenho da balança comercial. Do ponto de vista político, o argumento da segurança nacional é evocado, alegando-se a possibilidade de

utilização da frota mercante nacional para garantir o abastecimento do país em situação de conflito, assim como para apoiar um parque de construção naval mínimo que garanta as atividades de reparo e mesmo de construção de navios de guerra. (Velasco, 1994, p. 154).

Após ao menos duas décadas de estagnação, a indústria naval brasileira experimentou nos anos 2000 um ciclo de dinamismo e crescimento que se estendeu até por volta de 2014. De modo geral, o setor da construção naval nacional tem sido historicamente marcado por ciclos de expansão e encolhimento (Goularti Filho, 2011).

Em maio de 2010, numa cerimônia que contou com a presença do então presidente Lula (2003-2010) e da então ministra da casa civil,

Dilma Rousseff, o navio petroleiro João Candido foi lançado ao mar.⁶ Esse ato marcou o lançamento do primeiro navio produzido no Estaleiro Atlântico Sul (EAS), situado no Complexo Industrial e Portuário de Suape (CIPS),⁷ em Pernambuco. Haviam se passado 23 anos desde que a Petrobrás encomendou, pela última vez, um navio daquele porte a um estaleiro no Brasil (Pires; Gomide; Amaral, 2013).

Assim, a solenidade mencionada acima se tornou, ao mesmo tempo, um marco na retomada da indústria naval brasileira e o surgimento deste segmento em Pernambuco. Antes concentrada, fundamentalmente, no estado do Rio de Janeiro e, em menor dimensão, no estado de Santa Catarina, houve uma desconcentração da produção no território nacional, que passou a contar com novos polos navais, entre os quais se destacaram o de Rio Grande, no Rio Grande do Sul, e o de Suape, situado em Pernambuco.

Em 2005, as empresas Queiroz Galvão e Camargo Corrêa anunciaram a criação do Estaleiro Atlântico Sul (EAS), que passou a funcionar em 2008 no CIPS. O EAS era inicialmente um estaleiro virtual, o que significa que já possuía encomendas antes mesmo de suas instalações estarem concluídas.⁸ Dessa forma, o canteiro de obras de construção do EAS dividiu espaço com a construção do primeiro navio encomendado ao estaleiro (Campos Neto, 2014).

6 O nome foi escolhido para homenagear o marinheiro negro João Candido Felisberto (1880-1969), um dos líderes da Revolta da Chibata, ocorrida em 1910, na Baía da Guanabara, quando cerca de mil marinheiros se rebelaram contra as insalubres condições de trabalho e os rígidos castigos físicos aos quais eram submetidos. As disputas de narrativa e o processo de construção da memória coletiva em torno da figura de João Candido são, até hoje, objeto da historiografia (Almeida, 2011).

7 Localizado nas cidades de Ipojuca e Cabo de Santo Agostinho, ambas no litoral sul de Pernambuco, distante cerca de 40 km de Recife.

8 Encomendas, essas, realizadas por meio do Programa de Modernização e Expansão da Frota (Promef) da Transpetro, lançado em 2004.

A instalação do polo naval de Suape ocorreu em um momento em que Pernambuco vivia um *boom* econômico após um período de declínio (com o esgotamento do padrão de financiamento da economia regional baseado nos incentivos fiscais da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – Sudene). A partir de 2007, com o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), o CIPS se converteu em um dos principais alvos dos investimentos públicos e privados da região e do país. De 2003 a 2006, período que compreende o primeiro governo do presidente Lula, os investimentos foram similares aos do período de governo de Fernando Henrique Cardoso (R\$ 147 milhões), saltando, no segundo mandato (2007 – 2010), para RS 1,462 bilhão (Suape/ Governo Pernambuco, 2010).⁹ O complexo passou a contar com mais de uma centena de empresas, sendo algumas de grande porte. Junto com a construção da Refinaria Abreu e Lima e da Petroquímica Suape (Petrobrás), destacou-se também a instalação do EAS, este complementado pelo estaleiro Promar formou o polo naval.¹⁰

Novas oportunidades no mercado de trabalho local

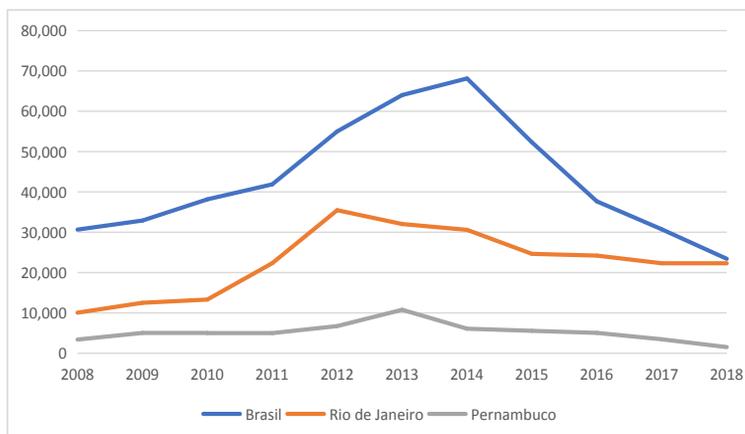
De acordo com os dados da Rais, considerando o território nacional, havia 30.655 postos de trabalho na indústria naval em 2008, passando para 68.131 em 2013 e chegando a 2018 com apenas 23.415. A partir de 2014, com a crise política e econômica que se abateu sobre o país, o

9 Seja pelos impactos causados no meio ambiente e nas populações nativas, ou, ainda, pelos conflitos na esfera do trabalho, o modelo de desenvolvimento adotado em Suape tem sido objeto de inúmeras análises críticas. Ver, entre outros: Cardozo (2020), Pereira (2019), Rodrigues (2020) e Vêras de Oliveira (2013).

10 No que se refere ao setor metal-mecânico, outro investimento de grande impacto no estado foi a instalação do polo automotivo no litoral norte, capitaneada pela fábrica da Fiat, cujo funcionamento teve início em 2015. Na pesquisa de doutorado que dá base a este texto, a atuação do Sindmetal-PE foi analisada em referência à nova dinâmica do setor trazida pelos polos naval e automobilístico (Rodrigues, 2020). Neste texto, focaremos, tanto quanto for possível, as implicações do polo naval sobre a prática sindical no setor.

setor entrou rapidamente em decadência. No que se refere a Pernambuco em particular, em 2008, ano em que o EAS começou a ser construído, o polo naval do CIPS contava, ainda de acordo com informações da Rais, com 1.501 vínculos formais de emprego. O ápice do número de contratações se deu em 2013, quando chegou a 10.684 vínculos. Em 2018, as contratações caíram para 3.308, portanto, cerca de um terço da quantidade de empregos que havia no momento do ápice em 2013. A situação do Rio de Janeiro, estado com maior tradição no setor naval e que concentra os estaleiros mais antigos, também se tornou bastante crítica. Como podemos observar no Gráfico 1, em 2018, havia 10.051 empregos, menos da metade do que havia em 2008, que eram 22.216.¹¹

Gráfico 1 - Empregos na Indústria Naval no Brasil, Rio de Janeiro e Pernambuco (2008-2018)



Fonte: Rais/MTE. Elaboração dos autores (2022).

Em 2008, momento da construção do Estaleiro Atlântico Sul, observa-se que predominava amplamente a ocupação básica (prati-

11 Esse número inclui os trabalhadores das seguintes classes da CNAE 2.0 (Classificação Nacional de Atividades Econômicas): 30113 – Construção de embarcações e estruturas flutuantes e 33171 – Manutenção e reparação de embarcações.

camente sem requisitos de qualificação) de alimentador de linha de produção (65,8%). Já em 2013, com o estaleiro em pleno funcionamento, a ocupação com maior peso entre os contratados passou a ser a de soldador, representando 10,7%, seguida pela de alimentador de linha de produção (9,5%) e de montador de estruturas metálicas de embarcações (6,6%). Em 2018, momento em que o polo naval já estava em crise, mas ainda havia navios a serem entregues, a ocupação que mais empregava era a de montador de estruturas metálicas de embarcações, com 36%, seguida pela de pintor de estruturas metálicas (8,83%) e de soldador (6,17%). Ver Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - Estrutura ocupacional no polo naval de Suape – 2008, 2013 e 2018 (%)

Ocupação	2008
Alimentador de linha de produção	65,8%
Apontador de produção	5,4%
Inspetor de qualidade	2,5%
Técnico de obras civis	2,3%
Técnico de estradas	1,3%
Ocupação	2013
Soldador	10,7%
Alimentador de linha de produção	9,5%
Montador de estruturas metálicas de embarcações	6,6%
Eletricista de manutenção eletroeletrônica	6,2%
Encanador	5,1%
Ocupação	2018
Montador de estruturas metálicas de embarcações	36,0%
Pintor de estruturas metálicas	8,8%
Soldador	6,2%
Apontador de produção	5,1%
Instalador de linhas elétricas de alta e baixa tensão	4,4%

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

As variações na estrutura ocupacional refletem os estágios nos quais se encontrava o estaleiro, mas também, como ocorreu comparando 2013 e 2018, expressam as diferentes etapas de produção de um navio, que, de acordo com a fase, requer mais ou menos determinados tipos de profissionais.

Comparamos na Tabela 2 os níveis salariais do polo naval de Pernambuco em 2013, auge da produção e contratação de trabalhadores nesse polo, com os do Rio de Janeiro. Em Pernambuco, metade dos contratados se dividia naquela ocasião entre duas faixas de remuneração: até quatro salários mínimos (SM) e acima desse patamar. Ou seja, uma situação bem melhor do que a que se observava em vínculos formais em geral no estado. Nestes, em valores de dezembro do mesmo ano, 65% receberam até 4 SM. Na comparação com a estrutura salarial do polo naval do Rio de Janeiro, contudo, nota-se clara diferença em favor deste: com uma maior concentração de contratados acima de 4 SM (55,9%), sendo que o maior diferencial se encontrava na faixa de 4,01 a 7,00 SM (27,9% em Pernambuco e 39% para o Rio de Janeiro).

Tabela 2 - Contratados por faixas de salário mínimo – Pernambuco e Rio de Janeiro – 2013 (%)

	Pernambuco	Rio de Janeiro
Até 2,00 SM	17,2	9,2
2,01 a 4,00 SM	35,0	34,9
4,01 a 7,00 SM	27,9	39,0
7,01 a 10,00 SM	7,5	8,5
10,01 a 15,00 SM	7,4	4,1
15,01 a 20,00 SM	2,1	1,9
Mais de 20,00 SM	2,9	2,4

Fonte: Rais. Elaboração dos autores (2022).

Quanto ao perfil sociodemográfico, seguindo com a referência do ano de 2013, algumas características se destacam: 65% dos trabalhadores tinham ensino médio completo, com pouco mais de 24% com até ensino médio incompleto e cerca de 11% com ensino superior completo ou incompleto. No que se refere à distribuição por sexo, trata-se de um segmento majoritariamente masculino, com as mulheres tendo alcançado o patamar mais alto de contratação precisamente em 2013, com cerca de 9%. A mão de obra feminina se concentrou nas ocupações de alimentadoras de linha de produção (próximo a 65% em 2008), soldadoras (cerca de 14% em 2013), montadoras de estruturas metálicas de embarcações e assistentes administrativas (quase 14% e 12%, respectivamente, ambas em 2018). Outra característica sobressalente desse segmento se refere à faixa etária. Nesse caso houve uma importante alteração no intervalo entre 2008 e 2018: de 18 a 24 anos, em 2008, concentraram-se 28,7% dos vínculos, enquanto em 2018 a participação dessa faixa de idade caiu para 7,74%. Do mesmo modo, a faixa de 25 a 29 anos caiu de 24,9%, em 2008, para 19,2%, em 2018. No sentido contrário, houve um crescimento nas faixas etárias imediatamente superiores. Aqueles com idade entre 30 e 39 anos eram, em 2008, 28%, aumentando para 48% em 2018. Embora com menos intensidade, também houve um crescimento dos trabalhadores com idades compreendidas entre 40 e 49 anos, passando de 10,8% em 2008 para 18,3% em 2018. Depreende-se daqui que a crise que se abateu sobre o setor afetou sobretudo os jovens e as mulheres. De modo geral, o perfil dominante dos trabalhadores do polo naval em Suape, no intervalo aqui considerado, era composto majoritariamente por homens com 30 a 39 anos de idade que recebiam entre dois e três salários mínimos e, em sua maioria, possuíam o ensino médio completo.

Na comparação com os demais trabalhadores metalúrgicos do estado,¹² é possível considerar que, em termos de escolaridade, há total similaridade com os vínculos no polo naval (quase 25% tinham até ensino médio incompleto, 63,4% com ensino médio completo e 11,7% com escolarização acima dessa). Do ponto de vista da distribuição por sexo, constatou-se naquele ano um percentual um tanto acima, sendo de quase 14% de mulheres. Sobre o quesito da faixa etária, em 2013 eram quase 19% os que se situavam entre 18 e 24 anos, sendo quase 20% o estrato de 25 a 29 anos. Já a faixa entre 30 e 39 anos ficou um pouco abaixo de 34%. Ou seja, os metalúrgicos em geral apresentavam naquele ano um perfil etário mais maduro do que o apresentado pelos primeiros anos da indústria naval e mais juvenil do que passou a apresentar nos anos de decadência do setor. Por fim, quanto à renda auferida por esses trabalhadores, nota-se um contraste importante: enquanto apenas 17,2% dos contratados pela indústria naval recebiam em 2013 até 2 SM, para os casos dos demais trabalhadores metalúrgicos do estado esse percentual era de 45%, tratando-se, portanto, aqueles de um segmento diferenciado nesse aspecto.

Outro fator de diferenciação muito importante, seja em termos de condições de trabalho, seja em relação às possibilidades e condições para a ação sindical, refere-se ao nível de centralização das empresas e de concentração dos trabalhadores. Enquanto, em 2013, os trabalhadores do polo naval se concentravam em apenas duas empresas (em

12 Base do Sindmetal-PE. Aqui, para efeitos de levantamento dos dados junto à Rais, consideramos as seguintes “divisões” da CNAE: Metalurgia (código 24), Fabricação de produtos de metal, exceto máquinas e equipamentos (25), Fabricação de máquinas, aparelhos e materiais elétricos (27), Fabricação de máquinas e equipamentos (28), Fabricação de veículos automotores, reboques e carrocerias (29), Fabricação de outros equipamentos de transporte, exceto veículos automotores (30) e Manutenção, reparação e instalação de máquinas e equipamentos (33). Para efeito de comparação entre esse universo de setores e aqueles mais especificamente reportados ao caso da indústria naval (CNAE 30111 e 33171), subtraímos do universo maior esse segmento específico.

sua grande maioria, no EAS), os demais metalúrgicos estavam vinculados a empresas de diversos portes, sendo cerca de 30% em locais com até 49 vínculos, pouco menos de 30% em empresas com 50 a 249 trabalhadores e os demais, em torno de 40%, em empresas com mais de 250 trabalhadores. No setor metalúrgico, 56% das empresas do estado tinham até quatro empregados com vínculo formal, sendo quase 85% as empresas com até dezenove trabalhadores. A instalação do polo naval de Suape trouxe um significativo impacto na dinâmica do mercado de trabalho no estado como um todo e no segmento metalúrgico em particular.

Atuação do Sindmetal-PE diante do polo naval

Os metalúrgicos de Pernambuco, o “novo sindicalismo” e a perda de dinamismo na passagem dos anos 1990 aos anos 2000

O “novo sindicalismo”,¹³ apesar de ter tido o seu epicentro no ABC paulista, logo ganhou expressão em todas as regiões do país. Em Pernambuco, palco de grandes mobilizações das Ligas Camponesas no período que antecedeu o Golpe de 1964, foram as greves dos trabalhadores rurais canavieiros, desencadeadas em 1979,¹⁴ a ponta de lança da retomada do movimento sindical. Contudo, naquele momento, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e a Federação dos Trabalhadores Rurais de Pernambuco, a ela filiada, as quais conduziram o ciclo grevista na zona canavieira do estado, deci-

13 Ver a respeito Ladosky e Oliveira (2014).

14 Para uma análise comparativa entre as greves dos metalúrgicos do ABC e dos canavieiros de Pernambuco, ver Lopes e Heredia (2019).

diram não subscrever a fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) (Favareto, 2006).¹⁵

No meio urbano, na primeira metade do século XX, a mais destacada categoria (em termos econômico e sindical) era a dos trabalhadores da indústria têxtil (Lopes, 1988; Lima, 1996). Já nos anos 1960, como consequência do processo de industrialização induzido pela Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e da transformação do parque industrial pernambucano, os metalúrgicos ganharam proeminência na economia e no meio sindical (Lima, 1996).

Como eco das greves do ABC Paulista, o “novo sindicalismo” chegou a Pernambuco, mesmo que de modo diferenciado, dadas as diferenças socioeconômicas entre as duas realidades (Soares, 1985). Embora comedidamente, o Sindmetal-PE, que vivia desde 1964 sob intervenção, assumiu a pauta da reposição salarial no final dos anos de 1970, ao mesmo tempo que ensaiou críticas à política econômica do governo. Para Soares (1985), tratava-se de uma tentativa de modernização conservadora.

Paralelamente, sob influência direta da Ação Católica Operária (ACO), foram gestados, em várias categorias urbanas, grupos de oposição sindical na Região Metropolitana de Recife e em todo o estado, entre os quais se incluiu com destaque a oposição sindical metalúrgica. Por meio desta, já em 1978, foram realizadas ações de solidariedade, como a arrecadação de fundos e alimentos, em apoio aos grevistas do ABC. Na campanha salarial de 1979, esse grupo teve uma atuação destacada, apresentando-se à categoria por meio do personagem, criado na ocasião, do Zé Ferrugem. A aprovação em assembleia de uma comissão salarial com estabilidade de um ano, na qual foram integradas

15 De acordo com o autor, embora tivesse participado ativamente da construção do congresso de fundação da CUT, a Contag decidiu se retirar do processo por não concordar com a participação das oposições sindicais na criação da Central (Favareto, 2006).

as principais lideranças do grupo de oposição, foi fundamental para a consolidação da ação do grupo (Soares, 1985).

Em 1981, o Zé Ferrugem apresentou uma chapa nas eleições para o Sindicato, sendo vitoriosa com quase 60% dos votos (Oposição..., 1981 *apud* Ferreira, 2014). Como para todos os segmentos inspirados pelo “novo sindicalismo”, quando se passa de grupo de oposição à condição de dirigentes sindicais, o desafio é o de continuar o trabalho de base, não se deixando absorver pela burocracia da estrutura sindical. Diante disso, a diretoria da gestão Zé Ferrugem assumiu como prioridade a organização dos trabalhadores nos locais de trabalho, seja por meio das Comissões Internas de Prevenção de Acidentes (Cipa), seja fomentando a constituição de comissões de trabalhadores de base ou, ainda, delegacias sindicais. Nesse esforço, Soares (1985) destaca, entre várias dificuldades, a presença no plano local de uma cultura política despótica de grande parte do empresariado, para os quais o sindicato não era bem-visto e nem bem-vindo, sendo no máximo tolerado “da porta para fora”. A fragmentação do parque industrial era outro fator que concorria para dificultar uma ação sindical voltada à organização de base. Apesar disso, algumas experiências foram bem-sucedidas, com destaque para a primeira comissão de fábrica do Nordeste e única de Pernambuco, criada na Companhia Siderúrgica do Nordeste (Cosinor) (Soares, 1985).

Daí por diante e não obstante as dificuldades, o Sindmetal-PE se converteu em uma das principais referências do sindicalismo mais atuante em Pernambuco, tendo sido um dos protagonistas na criação da CUT no estado e na organização das greves gerais no plano local, além de ter atuado na articulação de outros grupos de oposição sindical em diversas categorias urbanas e rurais. Nos anos 1990, a recessão e a desindustrialização que atingiram o Brasil tiveram sérias consequências no estado, fazendo com que o limitado parque industrial pernambucano sofresse um encolhimento. Diante do baixo dinamis-

mo da economia, do crescimento do desemprego e das consequências deletérias que o processo de reestruturação produtiva trouxe também para a economia no plano local, o Sindmetal-PE foi colocado (como o sindicalismo brasileiro em geral) em uma posição defensiva, sem mais protagonizar ações de destaque. Esse sindicato só voltaria à cena em meados da década seguinte, quando Pernambuco se converteu em um dos principais polos de atração dos investimentos do governo federal e os postos de trabalho retornaram, especialmente com o surgimento do polo naval e, em seguida, do polo automotivo.

O grupo Zé Ferrugem se manteve à frente da entidade por duas décadas, a despeito de algumas mudanças na diretoria ocorridas nesse ínterim. No ano 2000, porém, uma cisão interna deu origem a uma oposição que, representada na chapa Novos Rumos, venceu a eleição e se manteve à frente da gestão por cinco mandatos sucessivos até 2014, todos sob a presidência de Alberto Alves, conhecido como Betão.

Descompassos entre as demandas dos trabalhadores do polo naval e o Sindmetal-PE

No caso do Sindmetal-PE, após sucessivas gestões com baixo dinamismo, houve uma mudança na diretoria em 2014, quando foi assumida por um grupo que se apresentou como o retorno do Zé Ferrugem. O que de fato se alterou com a chegada desse grupo que se apresenta como a retomada de um passado glorioso e como renovação? Quais são as respostas do Sindmetal-PE à crise de representatividade? Como o sindicato tem atuado especialmente diante da ascensão e crise do polo naval? (foco desta abordagem). Para além dos discursos, no que consiste essa reestruturação? Trata-se de um processo de renovação da ação sindical? Trata-se, de acordo com a concepção de Lévesque e Muray (2010), de um processo de renovação do poder sindical em escala local?

Tomando esses autores como ponto de partida, mas sem ficarmos presos ao debate sobre se há ou não renovação (ou revitalização), pensamos que o mais importante é compreendermos as transformações ocorridas no sindicato e na prática dos sindicalistas. Dito de outra forma, a nossa análise recaiu, por um lado, sobre as mudanças que ocorreram no sindicato como instituição e, por outro, sobre as transformações pelas quais passaram os agentes que dão vida aos sindicatos.

Desde o início, uma grande concentração de trabalhadores, submetidos a um regime de trabalho intenso e mantido sob pressão constante, criou um ambiente propício a reclamações, inquietações, revoltas. Entre os trabalhadores do EAS, logo surgiram descontentamentos com o não pagamento de hora extra, o desvio de função, o assédio moral e, principalmente, o pagamento de salário em valor abaixo do piso da categoria metalúrgica em Pernambuco. Daí resultou, já em 2008, a primeira greve desses trabalhadores. Além das queixas já mencionadas, acrescentaram-se denúncias sobre a má qualidade da alimentação,¹⁶ a insuficiência dos equipamentos individuais de proteção no trabalho e a precariedade dos ônibus que transportavam os trabalhadores, fazendo com que o ambiente de trabalho no EAS chegasse a ser comparado com um campo de concentração.¹⁷ Após três dias intensos e conturbados, a greve chegou ao fim. De um lado, as declarações públicas da chefia do EAS foram no sentido de negar as denúncias e as reivindicações dos operários; de outro, houve uma série de discursos desencontrados entre os trabalhadores do estaleiro e a direção do sindicato da categoria, o Sindmetal-PE (Queiroz, 2014).

16 Segundo denúncia feita pelo Sindmetal-PE, e divulgada pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM), no dia 23 de setembro de 2008, após o café da manhã, 21 trabalhadores do EAS passaram mal e precisaram ser socorridos. Disponível em: <http://www.cnmcut.org.br/conteudo/metalurgicos-denunciam-humilhacao-descaso-e-assedio-moral-em-pernambuco>. Acesso em: 11 nov. 2022.

17 <https://m.blogs.ne10.uol.com.br/jamildo/2008/09/24/trabalhadores-chamam-estaleiro-atlantico-sul-de-campo-de-concentracao>. Acesso em: 10 dez. 2016.

Ao todo, 48 trabalhadores foram demitidos por terem participado ativamente das mobilizações. Em nota, a seção estadual da CUT divulgou que houve um acordo garantindo que os trabalhadores teriam recebido demissão sem justa causa, tendo direito às verbas rescisórias, como aviso prévio, 40% do FGTS e uma bonificação de um salário.¹⁸

Em setembro de 2011, eclodiu outra greve no EAS. Além das queixas recorrentes, havia a insatisfação com as terceirizações, que faziam com que trabalhadores que exerciam as mesmas funções ganhassem salários diferenciados entre si. De maneira geral, a greve de 2011 reproduziu e ampliou o roteiro da de 2008, sendo ambas decretadas pelos trabalhadores à revelia do sindicato e com a direção do EAS negando as denúncias feitas pelos grevistas. Dessa vez, no entanto, o EAS estava em pleno funcionamento, empregando cerca de dez mil trabalhadores. Mais do que pelas reivindicações em si, a greve de 2011 ganhou notoriedade pela forma e pelo método como se processou. No dia 15 de setembro, os trabalhadores em assembleia, sem a presença do sindicato, partiram para a ação direta, queimando os ônibus que os transportavam – sendo também esse um alvo de queixas – e incendiando pneus para fechar o acesso ao EAS. A polícia militar de Pernambuco foi acionada e entrou em confronto com os grevistas. No mesmo dia, o então presidente do Sindmetal-PE, Betão, disse ter tido medo de ir ao local da manifestação para apaziguar os ânimos e atribuiu os atos radicais aos trabalhadores oriundos de outros estados, especialmente da Bahia e do Rio de Janeiro. Betão lamentou a ação dos trabalhadores: “foi um absurdo, não havia motivo para isso”.¹⁹ Diante da vacilante atuação do sindicato, a situação se tornou tão crítica que

18 <https://www.cut.org.br/noticias/greve-no-estaleiro-em-pernambuco-6d18>. Acesso em: 10 dez. 2016.

19 <https://www.estadao.com.br/noticias/geral,funcionarios-de-estaleiro-atei-am-fogo-em-onibus-no-pe,773091>.

a direção do EAS solicitou ao Ministério Público do Trabalho (MPT) que intermediasse as negociações com os trabalhadores.

A greve de 2011 expôs e ecoou o que a ocorrida em 2008 havia dado indícios, isto é, que o Sindmetal-PE contava com um baixo reconhecimento por parte dos trabalhadores do polo naval. Na verdade, ainda em 2008, durante o ato de inauguração do Estaleiro Atlântico Sul (ocorrido na presença de diretores da empresa e de autoridades políticas, inclusive do então presidente Lula), os sinais já apontavam para um descolamento entre o sindicato e a categoria. O então presidente do Sindmetal-PE, Betão, teria sido vaiado pelos trabalhadores do estaleiro, tendo dificuldades para terminar o seu discurso.²⁰

O surgimento do setor naval, a partir da criação dos estaleiros, colocou novos desafios para o Sindmetal-PE, especialmente o de se colocar como interlocutor de um enorme e recém-constituído contingente de operários. Falamos em novo contingente e não em novo perfil, pois, como já demonstrado anteriormente, o surgimento do polo naval não resultou na formação de uma categoria metalúrgica com um perfil com diferenças relevantes daquele já existente no setor em Pernambuco. Além disso, o Sindmetal-PE se deparou com a necessidade de ter que negociar com uma empresa de grande porte, em contraste com as unidades pequenas e médias com as quais estava habituado a lidar. Internamente, o sindicato vinha há alguns anos sem renovação, com o mesmo presidente se reelegendo por cinco mandatos sucessivos e com os opositores recorrendo às vias judiciais para denunciar fraudes eleitorais e desvios financeiros.²¹

20 <https://ctb.org.br/noticias/estados/chapa-da-ctb-defende-renovacao-no-sindmetal-pernambuco/>.

21 <https://m.blogs.ne10.uol.com.br/jamildo/2008/08/11/justica-afasta-betao-e-empossa-vice-no-sindmetal-berco-de-joao-paulo/>.

Pressões e limites quanto à renovação da diretoria do Sindmetal-PE

Com a instalação do polo naval em Suape, que entrou em funcionamento em 2008, a categoria metalúrgica em Pernambuco passou por marcante reconfiguração, mudanças que foram reforçadas com a implementação do polo automotivo em Goiana. Ao Sindmetal-PE se colocaram pelo menos dois grandes desafios: por um lado, representar uma categoria maior e mais diversificada e, por outro, negociar com empresas de grande porte. Logo se estabeleceu um descompasso entre a direção do Sindicato e os anseios e aspirações da base, especialmente do polo naval, como atestam as lutas dos metalúrgicos em 2008 e 2011, com greves espontâneas e de massas, ocorridas à revelia do sindicato.

O dinamismo econômico e o pico de empregos gerados em Suape colocaram o Sindmetal-PE em evidência. A entidade passou por disputas internas que resultaram na eleição de uma nova diretoria. As eleições para a diretoria da entidade, em 2008, foram marcadas por denúncias de fraudes. De acordo com a reconstituição do pleito feita por Queiroz (2014), duas chapas concorreram: de um lado, a chapa 1 – Novos Rumos, de situação, com Betão à frente, buscava se reeleger; de outro, a chapa 2 – Oposição Classista, fruto de uma cisão da gestão anterior, tentava conquistar o sindicato. O programa da chapa opositora fazia menção a acordos espúrios que haviam sido feitos para prejudicar os trabalhadores e beneficiar os membros da diretoria do Sindmetal-PE (Queiroz, 2014). A mesma dinâmica foi reproduzida na eleição de 2011, dessa vez, no entanto, com o pleito tendo sido anulado por decisão judicial que, inicialmente, reconheceu a chapa de oposição como vencedora, mas, alguns dias depois, reverteu a decisão e manteve o mesmo grupo à frente do Sindicato (Queiroz, 2014). Já em 2014, diretores descontentes com a gestão do presidente Betão, juntamente com diretores de gestões anteriores do sindicato e mais

outros que não tinham participado até então da diretoria (incluindo sete trabalhadores oriundos do polo naval, representando pouco mais de 10% dos 60 membros da diretoria), decidiram formar uma chapa de oposição para disputar as eleições. Estrategicamente, os opositoristas resolveram batizar a chapa com um nome carregado de simbolismo e cravaram que o momento adverso exigia a volta do Zé Ferrugem. Sendo vitorioso, ao tomar posse, esse grupo anunciou que promoveria uma reestruturação no Sindmetal-PE.

Quanto à composição da diretoria, apurada com a aplicação do questionário junto a 30 membros, quase metade declarou ter menos de 10 anos de filiação ao Sindmetal-PE. Ressalta-se que nem sempre coincidem o tempo de filiação e o tempo como diretor. Observamos, por exemplo, que, dentre os 4 dos 30 entrevistados que haviam respondido serem filiados há mais de 20 anos, apenas um respondeu ser diretor por período equivalente.

Conforme o que apuramos com base nos depoimentos coletados e na reconstrução parcial das trajetórias dos sindicalistas, observamos a existência de dois padrões distintos de recrutamento e agenciamento de lideranças, que contrasta a “nova” com a “velha” geração de dirigentes do sindicato e, por extensão, o primeiro e o último Zé Ferrugem. Na primeira geração de sindicalistas metalúrgicos da gestão Zé Ferrugem, ou seja, aqueles que entraram no sindicato ainda nos anos 1980, o engajamento na esfera sindical foi mediado pela construção de uma visão de mundo que buscava, *grosso modo*, combater a desigualdade social e a exploração do trabalho pelo capital. O núcleo da antiga oposição era formado por militantes de base da Igreja e integrantes de movimentos sociais. No contexto autoritário da ditadura militar, participar do movimento sindical envolvia elevados riscos, inclusive, o de ser preso e torturado. Em contraste, como demonstraram os depoimentos dos sindicalistas que entraram no Sindmetal-PE nos anos de 1990 e 2000, a aproximação com o movimento sindical muitas vezes

ocorreu por motivações pragmáticas, como uma maior segurança face ao risco do desemprego. Alguns dos novos dirigentes observaram nas entrevistas que não eram “militantes”, mas “sindicalistas”. É de se supor que a ausência de experiência prévia (e concomitante) em outros movimentos sociais limita seu repertório de ação e restringe sua atenção aos assuntos da rotina sindical, o que torna mais difícil o esforço de renovação das práticas do sindicato.

De outra parte, a diretoria vigente em 2019 tinha perto de dois terços dos seus membros com mais de 40 anos, sendo menos de 10% a parcela com menos de 30, o que indica que mesmo com a renovação da diretoria ocorrida a partir de 2014, os trabalhadores mais jovens continuaram muito pouco representados nela. Apenas em 2017 foi criada, no sindicato, a Secretaria da Juventude. Na convenção coletiva da categoria, a única cláusula relacionada, de alguma forma, com esse segmento é a que garante ao trabalhador estudante o direito de se ausentar do trabalho para a realização de provas e exames, desde que tenha informado à empresa com 72 horas de antecedência e que faça, posteriormente, a compensação das horas não trabalhadas (Simmepe/Sindmetal-PE, 2018, p. 16). Em 2018, ocorreu o primeiro encontro da juventude metalúrgica de Pernambuco, cujo tema foi “Jovens Fortes em Tempos Difíceis”. Contudo, a partir das fotos do evento, divulgadas pelo sindicato nas redes sociais digitais, nota-se que os diretores não jovens eram a maioria em relação ao total de participantes.

Quanto à composição étnico-racial dos diretores, somados, negros e pardos correspondiam a mais de 80% do conjunto dos membros. Apesar disso, apenas em 2017 foi criada a Secretaria de Assuntos Sobre Igualdade Racial, a partir de orientação da Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT (CNM) aos sindicatos da sua base. No ano seguinte, em 2018, o Sindmetal-PE realizou, em parceria com a CNM e a CUT, um curso de igualdade racial voltado aos membros da diretoria.

Do ponto de vista das opiniões sobre temas sindicais, políticos e comportamentais, apurados na aplicação de um questionário, em 2019, junto a 30 dos 60 membros da diretoria, alguns aspectos podem ser ressaltados. Cerca de 80% dos entrevistados se posicionaram a favor do sindicato representar todos os trabalhadores da categoria, e não apenas os sindicalizados, nas convenções coletivas. Contudo, na assembleia de abertura da campanha salarial de 2020, o então presidente, Henrique Gomes, defendeu que, em caso de desligamento do trabalho daqueles que não são filiados ao sindicato, caberia à empresa decidir se aplicaria o que foi acordado na convenção coletiva ou se optaria por aplicar o que determina a CLT. Gerou-se, então, um pequeno ruído na assembleia e alguns diretores defenderam uma proposta contrária. Na votação, foi aprovada a posição do presidente, em uma clara expressão do que os antigos integrantes do Zé Ferrugem chamariam de “corporativista”.

Perguntados sobre temas comportamentais, os entrevistados revelaram posições conservadoras em alguns aspectos e mais liberais em outros. Quase todos declararam concordar com a Lei Maria da Penha. Em torno de 80% indicaram apoiar as cotas raciais nas universidades públicas e as que se destinam a alunos oriundos de escola pública. Cerca de metade dos entrevistados se disse a favor da redução da maioria penal, ao mesmo tempo que a esmagadora maioria declarou ser contrária à facilitação do acesso às armas de fogo e à pena de morte. Apenas um terço se disse a favor do casamento entre pessoas do mesmo sexo. Um percentual um pouco menor se mostrou em concordância com a liberação da maconha e a favor do direito ao aborto.

Com esse perfil, considerando suas potencialidades e limitações, a nova gestão do Sindmetal-PE assumiu o sindicato falando em renovação da prática sindical. Tratava-se de um contexto no qual, em termos econômicos, Pernambuco vivia o mais alto de um dos seus melhores momentos. Paralelamente, no plano nacional, depois de mais de uma década de indicadores positivos nos planos econômico, social e

laboral, a situação política já começava a mudar devido ao desgaste do governo Dilma, que culminaria no *impeachment* da presidenta em 2016, inaugurando uma fase de ataques aos direitos dos trabalhadores e ao sindicalismo. A questão posta ao final do estudo foi, diante dos desafios do contexto atual, quais as potencialidades e limites da atuação do Sindmetal-PE?

Para uma análise do poder sindical nas condições atuais do Sindmetal-PE

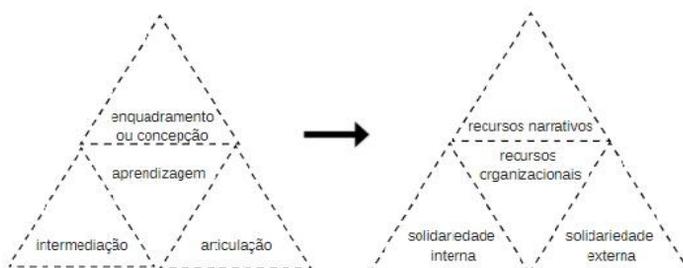
Com base em Levesque e Murray (2003, 2010), apresentamos a seguir algumas reflexões sobre *recursos de poder e habilidades estratégicas* mobilizados pelo Sindmetal-PE desde o primeiro mandato da gestão atual, em 2014. Em que medida se pode falar em renovação do *poder sindical*, conforme a concepção dos autores acima mencionados? O cenário no plano nacional já dava os primeiros sinais de esgotamento do ciclo de dinamismo econômico e de conquistas sociais e laborais, dando lugar em seguida a um quadro de crise econômica, instabilidade política e de uma feroz ofensiva conservadora sobre o tema dos direitos sociais, políticos e laborais. No plano local, os investimentos da Petrobras e o polo naval logo começaram a sofrer as consequências do quadro político e econômico nacional. O declínio do polo naval foi, contudo, em parte compensado pela instalação em 2015 do polo automotivo em Goiana.

Sem dúvidas, a sociedade que, em termos mundiais, emergiu a partir da crise do fordismo afunilou consideravelmente as margens de atuação dos sindicatos (Rodrigues, 1999). Uma vez diagnosticadas as dificuldades iniciais dos sindicatos em atuar no novo contexto, marcado pela incerteza, pela instabilidade e pela insegurança, as discussões oscilaram entre o conteúdo da crise do sindicalismo e os prognósticos sobre o fim dos sindicatos. Para Lévesque e Murray (2010), os pesquisadores que mantiveram o foco nas crises deixaram de observar as renovações que estão em curso na ação sindical. Embora diferentes

sentidos e ênfases possam ser atribuídos à noção de *renovação sindical*, é possível, ainda assim, apreender certos traços comuns presentes nas diferentes perspectivas, que apontam o alargamento “dos repertórios de ação e dos campos de intervenção sindical e indicam que essa discussão não conforma um corpo teórico fechado” (Colombi, 2018, p. 36).

O que Lévesque e Murray (2003, 2010) chamam de *poder sindical* é a capacidade de os sindicatos imporem sua agenda e defenderem seus interesses, sendo esse composto de *recursos de poder* e de *habilidades estratégicas* dos atores. Entre os *recursos de poder*, são contemplados basicamente: a *solidariedade interna* (baseada na coesão do grupo e na vitalidade deliberativa, sendo esta referida à existência de canais institucionais capazes de possibilitar uma efetiva participação dos trabalhadores na vida sindical); a *solidariedade externa* (relacionada à inserção dos sindicatos em redes com grupos comunitários, movimentos sociais e outros atores); os *recursos narrativos* (quadros narrativos mobilizados para explicar e justificar as ações do sindicato); os *recursos organizacionais* (meios que o sindicato dispõe para produzir os recursos materiais e humanos que ele necessita). Além dos *recursos de poder*, uma compreensão mais ampla sobre o *poder sindical* requer que se leve em conta também as *habilidades estratégicas* dos atores (disposições, o saber-fazer e as competências sociais que podem ser desenvolvidas, transmitidas e aprendidas): seu poder de agência. Ver figura a seguir.

Figura 1 - Recursos de poder sindical e habilidades estratégicas



Fonte: Adaptação de Levesque e Murray (2010).

Com o polo naval e, posteriormente, o polo automotivo, ocorreu um expressivo aumento da base do Sindmetal-PE. As greves de 2008 e 2011 dos trabalhadores do EAS mostraram que havia um hiato entre os sindicatos e esses novos segmentos de trabalhadores. Em ambos os casos, o sindicato, embora seja o representante legal, não conseguiu se colocar como o representante de fato dos trabalhadores. Tais movimentos foram processados à margem da esfera sindical e, em certa medida, contra a política do sindicato. Daí surgiu o principal impulso para a renovação da diretoria do sindicato, resultando na vitória do novo Zé Ferrugem, em 2014.

Tomando como referência as categorias de Lévesque e Murray (2003, 2010), algumas constatações podem ser feitas sobre os *recursos de poder* que o Sindmetal-PE reuniu a partir da gestão iniciada em 2014. Sobre os *recursos organizacionais*, o sindicato conta com uma infraestrutura acumulada em dezenas de anos. Nesse aspecto, um ponto crítico se refere ao tema das fontes de financiamento atuais, após a extinção do desconto obrigatório do imposto sindical com a Reforma Trabalhista de 2017, que até então era sua principal receita. Diante da dificuldade de compensar a perda pelo lado da mensalidade dos sócios (um recurso disponível mas com pouco potencial de ampliação), a diretoria resolveu investir na taxa negocial/assistencial (descontada após a celebração das negociações coletivas), tendo com isso conseguido recompor as finanças da entidade. Além disso, é preciso se considerar ainda que, embora apenas sete diretores se encontravam, no momento da pesquisa, liberados integralmente para a atividade sindical, eram 23 os liberados em tempo parcial. O Sindmetal-PE não conta com assessor de tipo mais estratégico no seu quadro de funcionários. Quando necessita de suporte em assuntos estratégicos (negociações coletivas, sobretudo), recorrem ao escritório regional do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese). A entidade dispõe de assessoria jurídica e serviços médicos.

Acrescente-se a isso que cerca de 90% dos entrevistados disseram possuir estabilidade no emprego (embora, por lei, essa seja uma prerrogativa apenas dos membros da diretoria executiva, dos delegados sindicais e dos membros da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes – Cipa).

No que se refere à *solidariedade interna*, cabe um destaque para a participação dos diretores entrevistados em greves na categoria e nas empresas onde trabalhavam, com quase todos dizendo que tinham tido pelo menos uma experiência desse tipo. Conforme apurado na pesquisa, há um amplo engajamento dos diretores com as mobilizações, greves e outras ações reivindicatórias envolvendo a categoria. Todos também declararam ter participado de outros tipos de atividades pelo sindicato, como ações de suporte às campanhas salariais, seminários, cursos de formação, atividades culturais etc. Um item em destaque nessa área de atuação do sindicato se refere à sua atuação na Cipa, que pode funcionar como um elemento da democracia sindical e também como propulsor da coesão com os trabalhadores. A Cipa tem atribuições relacionadas com questões de condições de trabalho e prevenção de acidentes e, por lei, é formada por representantes dos empregadores, por eles indicados, e dos trabalhadores, eleitos por todos os funcionários da empresa a cada ano, com votação secreta. Embora qualquer empregado possa se candidatar à Cipa, sem necessidade de vinculação sindical, é comum que os sindicatos procurem participar dos processos eleitorais, indicando candidatos, pois a aproximação com os *cipeiros* ajuda a entidade a se fazer presente no interior das empresas, no cotidiano do trabalho. Entre os sindicalistas entrevistados, quase metade disse já ter participado de Cipa.

A capacidade de renovação da diretoria é outro item dessa área de avaliação dos *recursos de poder*. Quanto a isso, o movimento de oposição vitorioso nas eleições de 2014 trouxe ao mesmo tempo a continuidade, no caso dos que mesmo dissentindo participavam da gestão anterior,

e a renovação, representada pelo ingresso de novos quadros, inclusive oriundos do polo naval. A partir do questionário, aplicado em 2019, apuramos que quase 40% deles estavam no seu primeiro mandato. Entre os membros da Diretoria Executiva, que concentra muito do poder real, 6 disseram ser diretor há no máximo 5 anos, 4 declararam ter acima de 5 e abaixo de 10 anos de diretoria e 6, acima disso. Todos os diretores do Sindmetal-PE atuam em correntes sindicais vinculadas ao PT. A maior parte atua na corrente denominada Articulação Sindical, que é o maior braço do Partido no movimento sindical brasileiro. Uma parcela menor faz parte da Articulação de Esquerda, também corrente interna do PT e que igualmente mantém uma atuação nos sindicatos e nos movimentos sociais. Embora, formalmente, a direção do Sindmetal seja composta pelas duas correntes sindicais – ArtSind e AE –, as decisões importantes da entidade passam pelas mãos de alguns indivíduos. Foi-nos relatado, em algumas entrevistas e, sobretudo, em conversas informais, que há dois grupos reais de poder no sindicato: o grupo do presidente, que é majoritário, e o grupo do tesoureiro, minoritário. Apesar do primeiro possuir uma maior quantidade de votos na diretoria, algumas decisões, como a liberação de recursos e a emissão de cheques, requerem a assinatura do tesoureiro.

Há que se considerar, de outra parte, um outro aspecto da questão da renovação. Nas entrevistas e conversas com os sindicalistas, eles falaram de forma recorrente sobre a perseguição que sofrem por parte das chefias e das empresas. Uma vez tendo estado à frente do Sindicato, com uma atuação mais ou menos destacada, um sindicalista, após o fim do mandato, dificilmente consegue retornar às suas atividades profissionais na mesma empresa em que trabalhava e, às vezes, tem dificuldades, inclusive, de permanecer na mesma categoria profissional. Nesse quesito da *solidariedade interna*, até onde se pôde apurar com a pesquisa, dois aspectos sobressaem como lacunas: de um lado, a ausência de um projeto político sindical entre as principais lideran-

ças (entre as quais se encontram misturadas preocupações políticas mais gerais, orientação sindical corporativista e motivações pessoais pragmáticas); do outro, a ausência de formas de ação, organização e representação do Sindicato no local de trabalho (para além de experiências mais efêmeras como as Cipas e os delegados sindicais).

No tema da *solidariedade externa*, constatamos que o Sindmetal-PE está inserido em redes que envolvem outros agentes políticos. No plano sindical, tem forte interação com as instâncias da CUT e da Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM), organicamente ligada à CUT. No âmbito dos movimentos sociais, sua relação mais próxima é com o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST). Para quase 70% dos 30 diretores entrevistados, é importante que o Sindicato mantenha relações com a CUT, sendo que um terço considerou isso muito importante. Como um dos sindicatos mais tradicionais e influentes na base da CUT, o Sindmetal-PE continua tendo um peso importante na composição e funcionamento dessa Central, o que faz um certo contraste com os níveis de interesse indicados pelos dados acima (apesar desses não se mostrarem tão baixos). Quanto à relação com a CNM, cerca de 60% afirmaram ser importante e mais de 40% disseram ser muito importante. Esses percentuais se mantiveram mais ou menos no mesmo patamar quando perguntamos sobre a importância da relação do Sindicato com o MST, assim como com partidos políticos. Quanto a estes últimos, pouco mais da metade dos entrevistados disse ser filiado ao PT e os demais a nenhum outro partido. 70% disseram que o sindicato deve participar diretamente das eleições políticas, lançando candidaturas de dirigentes da entidade sobretudo a cargos proporcionais. Sobre a participação dos entrevistados em outras formas de ação coletiva (associações de moradores, grupos de jovens, associações culturais, ambientalistas, feministas, LGBT etc.), os níveis apurados se mostraram muito baixos. Já com relação a grupos vinculados ao tema da religião, metade se disse envolvida. Quanto

ao tema racial, mais da metade declarou já ter participado de coletivos a ele voltados. Apesar da baixa participação dos entrevistados nos coletivos mencionados, há diretrizes no âmbito da CUT e da CNM orientando os sindicatos de suas bases a darem uma maior atenção às questões raciais e de gênero. Seguindo essa orientação, o Sindmetal-PE criou, ainda que tardiamente, a secretaria da igualdade racial e a secretaria da mulher. Há, também, ainda que não formalmente instituída, mas já com uma diretora à frente, a secretaria de assuntos LGBT. A importância desses relacionamentos reside no fato de que os sindicatos integrados em amplas redes, heterogêneas, estão melhor posicionados para construir e desenvolverem a sua própria agenda e, assim, influenciarem processos de mudança social em defesa dos interesses dos seus representados (Lévesque; Murray, 2010).

Sobre os *recursos narrativos*, conforme atestam aspectos já expressos aqui, há tanto um elemento de continuidade no discurso original que, no plano nacional, acompanhou e fundamentou o surgimento do “novo sindicalismo”, e, no plano local, deu suporte às ações da oposição sindical e da gestão Zé Ferrugem (que se traduzem na preservação dos vínculos da atual geração Zé Ferrugem com a CUT, no nível orgânico, e com o PT, no âmbito das militâncias individuais); como há também elementos de descontinuidade, expressos sobretudo no peso das motivações corporativas e pragmáticas (e, em certos aspectos, conservadoras) de parte dos dirigentes do Sindicato. As mudanças no contexto nacional e local, no que se refere à intensificação de uma agenda que desemprega, precariza, desregulamenta as relações de trabalho e, além disso, persegue a ação sindical e esvazia o papel historicamente protetor exercido (com todas as contradições e limitações) pela Justiça do Trabalho, por outro lado desafiam o sindicalismo a renovar sua base argumentativa e repertório de ações. O Sindmetal-PE, como parte desse contexto mais geral, sofre esses efeitos também. Ou seja, não basta um esforço para retomar o discurso fundante e os

símbolos a ele associados (especialmente com a figura do Zé Ferrugem); impõe-se cada vez mais a necessidade da renovação/atualização desse discurso e das práticas que o tornem plausível e efetivo.

Diante de tais limites e potencialidades dos *recursos de poder* que o Sindmetal-PE dispõe na atualidade, coloca-se, assim, de modo completamente imbricado o tema da *agência*, quando sobressaem o que Lévesque e Murray (2003, 2010) denominam de *habilidades estratégicas*. Nesse campo, as possibilidades se colocam em um plano mais geral. Diante dos desafios postos, as saídas passam sobretudo pela construção de linhas de ação mais gerais (nacionais). Quanto a isso, diante de um quadro tão adverso para os trabalhadores no país, o movimento sindical não conseguiu indicar os contornos de um projeto abrangente de reestruturação. O que prevalece, como tendência geral, é uma política imediatista de sobrevivência por parte dos sindicatos, federações, confederações e centrais (Véras de Oliveira, 2020). Apesar da boa performance demonstrada no período 2003-2015, nas negociações coletivas conduzidas pelos sindicatos, e nas negociações gerais com governos articuladas pelas centrais sindicais, o movimento sindical brasileiro se encontra fragilizado, não só em razão da persistência de velhos desafios, mas também graças a uma conjunção de novas situações que vêm se impondo no mundo do trabalho (Véras de Oliveira, 2020). Em realidades em que as condições de atuação sindical têm sido historicamente ainda mais adversas, como é o caso do Nordeste e de Pernambuco, essas dificuldades são ainda maiores.

O futuro do sindicalismo e de sua capacidade de representação dos trabalhadores depende de como ele será capaz de enfrentar os velhos desafios, mas também os novos processos sociais que vêm produzindo mudanças estruturais na sociedade e no mundo do trabalho, os quais convergem no último período e potencializam-se sinergicamente. São alguns destaques: a) a flexibilização das relações de trabalho, associada ao fenômeno global da reestruturação produtiva (cujo marco inicial

remonta aos anos 1980 e 1990), que resulta da adoção combinada de inovações tecnológicas e novas estratégias empresariais de gestão da produção e do trabalho; b) esse processo de flexibilização do trabalho ocorre em estreita associação com medidas de (des)regulamentação das relações de trabalho, expressas sobretudo (mas não só) na Lei da Terceirização e na Reforma Trabalhista, ambas aprovadas em 2017, que liberaram a terceirização para atividades fins, instituíram a primazia do negociado sobre o legislado, desconfiguraram a CLT (que teve alterados mais de 100 de seus artigos), legalizaram diferentes tipos de contratos atípicos e precários, esvaziaram o papel da Justiça do Trabalho, atingiram a organização sindical etc. (CESIT, 2017); c) o processo de desindustrialização e de regressão da estrutura produtiva do país, desencadeado na década de 1990, é igualmente um fenômeno de impactos contundentes para a economia e para o trabalho (Véras de Oliveira, 2020). No caso de Pernambuco, esse fenômeno se apresenta de modo contraditório, primeiro com o *boom* de investimentos em Suape, seguido da decadência do polo naval e do segmento petrolífero e, mais recentemente, da implantação do polo automotivo em Goiana; d) a esses processos se soma uma situação mais recente: a crise econômica (e política) que se abateu sobre o país a partir de 2015 (agravada com a pandemia da Covid-19 iniciada em 2020). Estabelece-se uma discrepância, de um lado, entre a intensidade e rapidez das transformações no perfil dos trabalhadores, no padrão de relações de trabalho e na dinâmica do local de trabalho e, de outro, a tendência de permanência por longo tempo dos quadros dirigentes nas entidades sindicais (com a “burocratização” e “profissionalização” de sua gestão, assim como em razão da intensificação das disputas internas).

O esforço de reorganização da estrutura sindical, como um todo, e de cada entidade sindical, em particular, requer rever o critério de organização por categoria, além da realização de um amplo esforço de unificação de estruturas (o recém-criado IndustriALL-Brasil, por

iniciativa das confederações e sindicatos de metalúrgicos da CUT e da Força Sindical, é um sinal positivo, embora ainda tímido), de instituição de novas formas de autofinanciamento, de implementação de novas estratégias de organização no local de trabalho (assim como no local de moradia), de adoção de formas de organização capazes de envolver os trabalhadores informais (ver tímida sinalização do último congresso da CUT nessa direção, com a determinação da Central passar a atuar junto a esses segmentos), os desempregados (as ações sindicais nesse campo são ainda muito baixas) e outras formas de organização popular. Uma ampla reorganização da estrutura sindical só terá viabilidade se tal se converter em um projeto das diversas (pelo menos das principais) correntes do sindicalismo brasileiro. É também imprescindível que o movimento sindical logre reelaborar os termos da combinação entre lutas corporativas e lutas gerais (Véras de Oliveira, 2020). Esses desafios, conforme vimos ao longo do texto, dizem respeito às potencialidades e limites da nova geração de sindicalistas do Sindmetal-PE, assim como dos remanescentes de gerações anteriores que ainda se mantêm ativos.

Considerações finais

Conforme realçado aqui, o Sindmetal-PE, a partir de 1981, foi um dos principais representantes do novo sindicalismo urbano em Pernambuco, fornecendo, por exemplo, o quadro que viria a ser o primeiro presidente estadual da CUT, o primeiro parlamentar eleito pelo PT no estado e, posteriormente, já nos anos 2000, o primeiro prefeito *petista* de Recife. No entanto, o segmento metal mecânico do parque industrial pernambucano vinha em um processo de encolhimento desde o final da década de 1980, afetando diretamente a base de sustentação do sindicato.

Com a chegada da indústria naval e da indústria automotiva, configurou-se um novo dinamismo econômico no estado e um au-

mento expressivo no contingente de trabalhadores empregados, requerendo, conseqüentemente, mudanças no padrão de atuação do Sindmetal. Nesse sentido, o fio condutor da análise desenvolvida neste texto foram os limites e as possibilidades de atuação do Sindmetal-PE diante do surgimento do polo naval em 2008, cujas novas condições foram potencializadas/compensadas pela implantação do polo automotivo em 2015.

A chegada da indústria naval, e dos seus milhares de operários, deparou-se com um sindicato, em certo sentido, apresentando sinais de dificuldades de renovação, ainda que mínima, dos seus quadros e de seu padrão de ação. Os episódios de greve ocorridos em 2008 e 2011 evidenciaram a baixa representatividade do Sindicato e a dificuldade que a entidade teve para conquistar uma legitimidade básica perante a categoria. A direção do Sindicato não só não logrou se tornar referência desses novos segmentos, como foi explicitamente questionada no seu papel de representante. Às greves dos operários navais, decretadas à revelia do Sindmetal-PE, somaram-se as duas eleições tumultuadas e controversas para a direção da entidade em 2008 e em 2011. Predominou junto à base, nesse período, uma percepção claramente negativa do Sindicato, tanto pela rejeição por parte dos operários navais, quanto pelas denúncias de fraude eleitoral e desvio de recursos feitas pelas chapas de oposição. Em suma, mergulhado em disputas internas, o Sindmetal-PE apresentou sérias limitações em relação à sua atuação no polo naval, colocando-se na defensiva e sendo incapaz de apresentar uma agenda própria.

Com a alteração no padrão de agenciamento e recrutamento de novas lideranças, agora sem a mesma preparação de antes, houve uma mudança considerável no perfil dos sindicalistas da geração atual. Muitos dos atuais dirigentes sindicais assumem esse posto sem ter tido um engajamento militante prévio e uma formação política mais consistente. Vários passam a enxergar no sindicato a última forma de salvaguardar os seus próprios empregos e, em alguns casos, obter ou-

tros tipos de vantagens. Com isso, apresentam um perfil que, embora em geral se preserve posições afinadas com as ideias originais do grupo Zé Ferrugem (que os mantém conectados com a CUT, o PT e o MST, entre outras organizações do campo popular e democrático), trazem em suas percepções, contraditoriamente, elementos de uma visão sindical corporativista, pragmática e com marcas de conservadorismo nos temas comportamentais, de segurança, entre outros.

Como isso, a ação do Sindicato, mesmo com a renovação operada a partir de 2014, não tem conseguido ir além de um foco em uma agenda sindical mais restrita. Como exemplo, pode-se pensar o caso do CIPS, onde está localizado o polo naval. Naquela região, o processo de ampliação do porto e de instalação de novas indústrias resultou em desapropriações de terras, afetando diretamente os locais de moradia e o modo de vida das populações nativas que ali habitavam há gerações. Para que fosse possível o atracamento de navios de grandes dimensões, recorreu-se às dragagens, prejudicando a reprodução de várias espécies de peixes e comprometendo o trabalho e a vida da comunidade pesqueira local. Frente a esses episódios, os movimentos sociais e ambientalistas gestaram algumas iniciativas e fóruns para o encaminhamento de ações. O Sindmetal-PE esteve, contudo, alheio a tudo isso, perdendo, assim, uma janela de oportunidade em que poderia ter encabeçado, por exemplo, uma campanha em defesa de empregos verdes ou algo do tipo (Snell; Fairbrother, 2010).

No caso do polo automotivo, até o momento, as iniciativas sindicais têm se demonstrado insuficientes, e a direção da Jeep tem dado a tônica, ditando a forma como o Sindicato deve se relacionar com os trabalhadores. Em cinco anos de funcionamento da fábrica, o Sindmetal-PE apenas conseguiu sindicalizar meia dúzia de operários e um deles é diretor da entidade. Se têm ocorrido ganhos salariais e outros benefícios, com o recebimento da participação nos lucros e resultados, isso se deve, ao que tudo indica, mais às características

da indústria automobilística e menos à eficácia apresentada até o momento pela ação coletiva dos trabalhadores (Véras de Oliveira; Ladosky; Rombaldi, 2019).

Do ponto de vista das *habilidades estratégicas*, ao que se pôde apurar, apesar da renovação da diretoria e de algum esforço de inovação no campo da ação sindical, o Sindmetal-PE não tem conseguido, diante das condições impostas pelos contextos nacional e local, mobilizar com maior eficácia os *recursos de poder* que conseguiu acumular historicamente ou recompor atualmente. Mesmo porque disso depende um esforço mais amplo de reestruturação e renovação sindical no país, o qual não dá ainda sinais de que esteja em curso.

Referências

ALMEIDA, Silvia. C. P. Do marinheiro João Cândido ao Almirante Negro: conflitos memoriais na construção do herói de uma revolta centenária. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31, n. 61, p. 61-84, 2011.

CAMPOS NETO, Carlos A. S. Investimentos e financiamentos na indústria naval brasileira 2000-2013. In: CAMPOS NETO, Carlos A. S.; POMPERMAYER, Fabiano M. (org.). *Ressurgimento da indústria naval no Brasil (2000-2013)*. Brasília: Ipea, 2014.

CARDOZO, Anderson M. *Trajetórias ocupacionais de trabalhadoras da construção naval no Complexo Industrial e Portuário de Suape: identidades e reformulações a partir da divisão sexual do trabalho*. 2020. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CESIT (Centro de Estudos Sindicais e Economia do Trabalho). *Contribuição crítica à Reforma Trabalhista*. Campinas: IE/Unicamp, 2017.

COLOMBI, Ana Paula F. *A institucionalização do consenso: atuação da CUT e da FS durante os governos do PT (2003-2014)*. 2018. Tese

(Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

FAVARETO, Arilson. Agricultores, trabalhadores: os trinta anos do novo sindicalismo rural no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 21, n. 62, p. 27-44, out. 2006.

FERREIRA, Rafael L. Sindicalismo vigiado: a espionagem do regime militar sobre a diretoria “Zé Ferrugem” do Sindicato dos Metalúrgicos de Pernambuco. *Temporalidades*, Belo Horizonte, v. 6, n. 3 p. 7-32, set./dez. 2014.

GORZ, André. *Adeus ao proletariado*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

GOULARTI FILHO, Alcides. História econômica da construção naval no Brasil: formação de aglomerado e performance inovativa. *Economia*, Brasília, v. 12, n. 2, p. 309-336, maio/ago. 2011.

LADOSKY, Mario Henrique; OLIVEIRA, Roberto Vêras de. O “novo sindicalismo” pela ótica dos estudos do trabalho. *Revista Mundos do Trabalho*, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 147-170, jan./jun. 2014.

LÉVESQUE, Christian; MURRAY, Gregor. Le pouvoir syndical dans l'économie mondiale: clés de lecture pour un renouveau. *La Revue de l'Ires*, [França], n. 41, p. 1-28, 2003.

LÉVESQUE, Christian; MURRAY, Gregor. Comprendre le pouvoir syndical: ressources et aptitudes stratégiques pour renouveler l'action syndicale. *La Revue de l'Ires*, [França], n. 65, p. 41-65, 2010.

LIMA, Jacob Carlos. *Trabalho e formação de classe: um estudo sobre operários fabris em Pernambuco*. João Pessoa: Editora da UFPB, 1996.

LOPES, José Sérgio L. *A tecelagem dos conflitos de classe na “cidade das chaminés”*. São Paulo: Marco Zero; Brasília: Editora da UnB, 1988.

LOPES, José Sérgio Leite; HEREDIA, Beatriz (org.). *Movimentos cruzados, histórias específicas*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2019.

OFFE, Claus. Trabalho: a categoria-chave da sociologia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 5-20, 1989.

OLIVEIRA, Francisco. *Crítica à razão dualista/ O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2015.

PEREIRA, Eugênio. *Caminhos sinuosos, trajetórias precárias: os sentidos da qualificação profissional de trabalhadores da Indústria Naval do Complexo Suape (PE)*. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

PIRES, Roberto R.; GOMIDE, Alexandre A.; AMARAL, Lucas A. *A Ver Navios? A revitalização da indústria naval no Brasil democrático*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2013.

QUEIROZ, Pedro H. S. *Trabalhadores de Suape: estudo sobre a diversidade de experiências operárias*. 2014. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

RODRIGUES, Leôncio M. *Destino do sindicalismo*. São Paulo: Edusp, 1992.

RODRIGUES, Victor de Oliveira. *Para não dizer que não falei das flores: as lutas dos trabalhadores da construção civil no complexo industrial e portuário de Suape (PE)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

RODRIGUES, Victor de Oliveira. *Trabalho, desenvolvimento e ação sindical em Pernambuco: O SindMetal-PE diante do polo naval e do polo automotivo*. 2020. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SIMMEPE/SINDMETAL-PE. *Convenção Coletiva de Trabalho 2018/2019*. [on-line], 28 set. 2018. Disponível em: <https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/wordpress-direta/sites/1511/wp-content/uploads/2019/07/30150225/CCT-SIMMEPE-x-SINDMETAL-PE-2018-2019.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SNELL, Darryn; FAIRBROTHER, Peter. Les syndicats, acteurs de l'environnement. *La Revue de l'Ires*, [Paris], n. 65, p. 153-172, 2010. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-de-l-ires-2010-2-page-153.htm>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SOARES, José A. Os limites do novo sindicalismo no Nordeste. In: *Movimento sociais para além da dicotomia rural-urbano*. Recife: Centro de Estudos e Pesquisas Josué de Castro, 1985.

SUAPE/GOVERNO PERNAMBUCO. PAC/*Complexo Suape: Relatório*. [on-line], mar. 2010. Disponível em: <http://www.suape.pe.gov.br/pdf/relatorioObraSuapeMarco2010.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2012.

VELASCO, Luciano O. M. A indústria marítima: políticas de geração de recursos e mecanismos de proteção. *Revista do BNDES*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 143-174, jun. 1994.

VÉRAS DE OLIVEIRA, Roberto. Suape em construção, peões em luta: o novo desenvolvimento e os conflitos do trabalho. *Cadernos CRH*, Salvador, v. 26, n. 68, p. 233-252, maio/ago. 2013.

VÉRAS DE OLIVEIRA, Roberto. *Sindicalismo brasileiro: que caminhos seguir?* São Paulo: Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) Brasil, 2020. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/17123.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

VÉRAS DE OLIVEIRA, Roberto; LADOSKY, Mário Henrique; ROMBALDI, Maurício. A reforma trabalhista e suas implicações para o Nordeste: primeiras reflexões. *Caderno CRH*, Salvador, v. 32, n. 86, p. 271-288, maio/ago. 2019.

SOBRE O E-BOOK

Tipologia: Arno Pro, Montserrat (OTF)
Publicação: Cegraf UFG
Câmpus Samambaia, Goiânia,
Goiás. Brasil. CEP 74690-900
Fone: (62) 3521-1358
<https://cegraf.ufg.br>