



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

## **Feminização do Trabalho Docente na Tutoria a Distância**

Autora: Rebecca Samara Fidelis de Almeida

Brasília, março de 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

## **Feminização do Trabalho Docente na Tutoria a Distância**

Autora: Rebecca Samara Fidelis de Almeida.

Tese apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora.

Brasília, março de 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

**TESE DE DOUTORADO**

**Feminização do Trabalho Docente na Tutoria a Distância**

Autora: Rebecca Samara Fidelis de Almeida

Orientador: Prof. Dr. Sadi Dal Rosso (SOL/UnB).

Banca:

Presidente: Prof. Dr. Sadi Dal Rosso (PPGSol/UnB).

Membro Interno: Profa. Dra. Analia Soria Batista (PPGSol/UnB).

Membro Externo: Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza (PPGE/UNICAMP).

Membro Externo: Prof. Dr. Robson Santos Camara Silva (EAPE/SEEDF).

Membro Suplente: Profa. Dra. Sílvia Cristina Yannoulas (PPGPS/UnB).

Brasília, março de 2023.

Para minha mãe. Gratidão pelos dias de trabalho na sala de aula e pelas noites indormidas na máquina de costura para me criar sozinha.

Para as mais extraordinárias professoras: Elisabeth Souza-Lobo e Maria Stela Grossi Porto  
*(In memoriam)*.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço aos tutores e tutoras que ajudaram na realização deste trabalho. Muitíssimo obrigada!

Agradeço a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) pelo apoio e ao programa de pós-graduação em Sociologia da Universidade de Brasília pelo auxílio financeiro para pesquisa que proporcionou a análise dos dados utilizados nesta investigação.

Obrigada ao professor Tiago Ribeiro Duarte, coordenador da pós-graduação, pela postura sempre acolhedora e sensível, bem como estendo o agradecimento a Gabriella Carlos e Patrícia Rodrigues, secretárias da pós-graduação, pelo tratamento sempre gentil e eficiente dispensado.

Meus sinceros agradecimentos ao professor orientador Sadi Dal Rosso por acreditar na pesquisa, pela paciência que dispensou ao longo desses anos, pelo incentivo e pelo pronto atendimento frente a todas dificuldades e demandas a ele dirigidas, guiando-se sempre por uma conduta carregada de gentileza, coerência e compreensão diante de minhas imensas limitações.

Um agradecimento especial para a professora Tânia Mara, do departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, que a despeito de não ter sido minha professora foi determinante para minha permanência no programa, haja vista que acolheu minha filha Raíssa em uma sala do Instituto de Ciências Sociais (ICS) numa manhã muito fria no início de abril de 2018, em que eu tinha aula e minha filha não tinha onde ficar, tendo que me acompanhar ao ICS, mas permaneceu do lado de fora da sala de aula. Estava muito frio, minha filha falava que estava tudo bem, que eu não deixasse de assistir a aula enquanto ela se entretinha com o *smartphone*, mas eu sabia que estava frio e entrei na aula de metodologia relutante em continuar com o doutorado, pois dividir o tempo entre a docência, ser mãe e estudar se mostrava impossível. No momento que eu ia sair da sala e desistir, tomada pela agonia que me assaltava, a professora Tânia Mara alocou minha filha numa sala ao lado e pude ficar até o fim da aula. Foi o dia mais importante dessa jornada, pois foi o dia que não desisti de trilhá-la, já que o trabalho de uma mãe não cabe no *Lattes*.

Gratidão as professoras Analia Soria Batista, Christiane Girard Ferreira Nunes e Sílvia Yannoulas pelas inesquecíveis, gratificantes e enobrecedoras aulas.

Sobretudo, obrigada a Deus, aos bons amigos espíritos e a minha família.

*“Para todos os que sofrem do complexo de inferioridade, há nisso um linimento milagroso: ninguém é mais arrogante em relação às mulheres, mais agressivo ou desdenhoso do que um homem que duvida de sua virilidade”.*

Simone de Beauvoir, *O Segundo Sexo*, 1949.

*“O comunismo não retira a ninguém o poder de apropriar-se de sua parte dos produtos sociais, apenas suprime o poder de escravizar o trabalho de outrem por meio dessa apropriação. Alega-se ainda que, com a abolição da propriedade privada, toda a atividade cessaria, uma inércia geral apoderar-se-ia do mundo. Se isso fosse verdade, há muito que a sociedade burguesa teria sucumbido à ociosidade, pois que os que no regime burguês trabalham não lucram e os que lucram não trabalham. Toda a objeção se reduz a essa tautologia: não haverá mais trabalho assalariado quando não mais existir capital. [...] Que as classes dominantes tremam à ideia de uma revolução comunista! Os proletários nada têm a perder nela e não ser suas cadeias. Têm um mundo a ganhar”.*

Marx e Engels, *Manifesto do Partido Comunista*, 1848.

*“Meu Pai trabalha até agora, e eu trabalho também”.*

Jesus (João 5:17).

Rebecca Samara Fidelis de Almeida

## **Feminização do Trabalho Docente na Tutoria a Distância**

Tese apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

### **Presidente da Banca:**

---

Prof. Dr. Sadi Dal Rosso – PPGSol - Universidade de Brasília.

### **Banca Examinadora:**

---

Profa. Dra. Analia Soria Batista – PPGSol - Universidade de Brasília.

---

Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza – PPGE - Universidade Estadual de Campinas.

---

Prof. Dr. Robson Santos Camara Silva – EAPE – Secretaria de Educação do Distrito Federal.

---

Profa. Dra. Sílvia Cristina Yannoulas – PPGPS - Universidade de Brasília.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar o processo de feminização na atividade de tutoria a distância do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº 5.800, em 08 de junho de 2006, do Ministério da Educação (MEC), sendo a mais evidente e vultosa política pública de educação superior a distância no país (FERREIRA; CARNEIRO, 2015), que objetiva promover a democratização e interiorização do ensino superior no país, com prioridade para a formação de professores da rede básica dos estados, municípios e do Distrito Federal, partindo do pressuposto que a denominada atividade é uma atividade docente, que a composição da mão de obra arrematada é composta por parte significativa de professores, em especial, por professoras da rede básica de ensino público e em menor proporção por docentes da rede básica do ensino privado. Para cumprir tal intento, foram utilizados dados da base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), SisUAB, através de solicitação via Lei Nº 12.527/2011, Lei de Acesso à Informação, em conformidade com o disposto na Lei Nº 13.709/2018, Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, cujos dados se referem aos anos de 2006 até 2021, correspondendo a mais de 96.639 vinculações somente de tutores e tutoras a distância, sendo 62.615 vinculações femininas e 34.024 vinculações masculinas, confirmando assim a tese da feminização da atividade laboral. Também foi aplicado um questionário de pesquisa via *Google Docs* para profissionais em atuação ou que já tinham atuado em anos anteriores na tutoria a distância, alcançando 2.210 respondentes. O objetivo das duas técnicas de pesquisa empregada foram: traçar o perfil sócio profissional desse contingente laboral, com ênfase para sua composição sexual e a presença de professoras, e, sobretudo, professoras da rede básica de ensino. Os resultados extraídos dos dados do SisUAB e do questionário aplicado permitiram alcançar êxito em nossas proposições, pois a atividade laboral se mostrou majoritariamente feminizada, composta por cerca de 40% de professores da rede básica de ensino, sua composição sexuada atinge 69,88% de professoras e 30,12% de professores, bem como apresentamos as principais características sócio profissionais desse expressivo contingente laboral e as condições que o trabalho é realizado. Referenciamos teoricamente o objeto de investigação a partir da configuração da feminização no mundo do trabalho, com destaque para o trabalho docente, recorrendo a sociologia do trabalho e gênero, desde as contribuições clássicas para a temática em Engels e Marx, traçando o percurso da institucionalização dos estudos sobre as mulheres pela sociologia no Brasil, analisando as implicações de gênero para além da composição sexuada da categoria docente da tutoria, já que a utilização do conceito gênero, como categoria explicativa de análise, possibilita a compreensão dos elementos tradicionalmente associados as assimetrias que definem a condição feminina no mundo do trabalho. Recorremos ao materialismo histórico e dialético marxiano, já que a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois para Marx, a realidade é um processo dinâmico e contraditório indissociável da *práxis*, uma vez que essa perspectiva proporciona analisar as relações de classes e as relações de sexo ou relações de gênero como coextensivas, pois ambas são relações estruturantes e fundamentais da sociedade capitalista.

**Palavras-chave:** Trabalho e gênero; feminização do trabalho docente; tutoria em educação a distância.

## ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the feminization process in the distance tutoring activity of the Open University of Brazil (UAB) system, instituted by Decree No. 5,800, on June 8, 2006, of the Ministry of Education (MEC), being the most evident and substantial public policy for distance higher education in the country (FERREIRA; CARNEIRO, 2015), which aims to promote the democratization and internalization of higher education in the country, with priority for the training of teachers in the basic network of the states, municipalities and the Federal District, based on the assumption that the so-called activity is a teaching activity, that the composition of the enlisted workforce is composed of a significant part of teachers, in particular, by teachers from the basic public education network and, to a lesser extent, by teachers from the public education network, foundation of private education. To fulfill this purpose, data from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) database, SisUAB, were used, through a request via Law No. 12,527/2011, the Access to Information Act, in accordance with the provisions of Law No. 13,709/2018, General Law for the Protection of Personal Data, whose data refer to the years 2006 to 2021, corresponding to more than 96,639 links only of tutors and distance tutors, with 62,615 female links and 34,024 male links, confirming thus the thesis of the feminization of labor activity. A research questionnaire was also applied via Google Docs to professionals who were working or who had already worked in distance tutoring in previous years, reaching 2,210 respondents. The objective of the two research techniques employed were: to trace the socio-professional profile of this labor contingent, with emphasis on their sexual composition and the presence of teachers, and, above all, teachers from the basic education network. The results extracted from SisUAB data and the applied questionnaire allowed us to achieve success in our propositions, since the work activity proved to be mostly feminized, made up of about 40% of teachers in the basic education network, its gender composition reaches 69.88% of teachers and 30.12% of teachers, as well as presenting the main socio-professional characteristics of this expressive labor contingent and the conditions under which the work is carried out. We theoretically refer to the object of investigation from the configuration of feminization in the world of work, with emphasis on teaching work, using the sociology of work and gender, from the classic contributions to the theme in Engels and Marx, tracing the course of institutionalization of studies on women by sociology in Brazil, analyzing the implications of gender beyond the gender composition of the teaching category of tutoring, since the use of the gender concept, as an explanatory category of analysis, enables the understanding of the elements traditionally associated with the asymmetries that define the female condition in the world of work. We resorted to Marxian historical and dialectical materialism, since dialectics provides the bases for a dynamic and totalizing interpretation of reality, since for Marx, reality is a dynamic and contradictory process inseparable from praxis, since this perspective allows analyzing the relations of classes and sex relations or gender relations as coextensive, since both are structuring and fundamental relations of capitalist society.

**Keywords:** Work and gender; feminization of teaching work; tutoring in distance education.

## RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail est d'analyser le processus de féminisation de l'activité de tutorat à distance du système de l'Université ouverte du Brésil (UAB) institué par le décret n° 5 800 du 8 juin 2006 du ministère de l'Éducation (MEC), étant la politique publique la plus évidente et la plus substantielle pour l'enseignement supérieur à distance dans le pays (FERREIRA; CARNEIRO, 2015), qui vise à promouvoir la démocratisation et l'internalisation de l'enseignement supérieur dans le pays, en donnant la priorité à la formation des enseignants dans le réseau de base des États, des municipalités et du District fédéral, en partant du principe que la soi-disant activité est une activité d'enseignement, que la composition de l'œuvre enrôlée est composée d'une part importante d'enseignants, notamment, par des enseignants du réseau de l'enseignement public de base et, dans une moindre mesure, par des enseignants du réseau de l'enseignement privé de base. Pour remplir cet objectif, les données de la base de données de la Coordination pour le perfectionnement des personnels de l'enseignement supérieur (CAPES), SisUAB, ont été utilisées, par le biais d'une demande via la loi n° 12 527/2011, la loi sur l'accès à l'information, conformément aux dispositions de la loi N° 13 709/2018, Loi générale sur la protection des données personnelles, dont les données se réfèrent aux années 2006 à 2021, correspondant à plus de 96 639 liens uniquement de tuteurs et de tuteurs à distance, avec 62 615 liens féminins et 34 024 liens masculins, confirmant ainsi la thèse de la féminisation de l'activité du travail. Un questionnaire de recherche a également été appliqué via *Google Docs* aux professionnels qui travaillaient ou qui avaient déjà travaillé dans le tutorat à distance les années précédentes, atteignant 2 210 répondants. Les deux techniques de recherche employées avaient pour objectif de retracer le profil socioprofessionnel de ce contingent de main-d'œuvre, en mettant l'accent sur leur composition sexuelle et la présence d'enseignants, et surtout d'enseignants du réseau de l'éducation de base. Les résultats extraits des données SisUAB et du questionnaire appliqué nous ont permis d'aboutir à nos propositions, puisque l'activité de travail s'est avérée majoritairement féminisée, composée d'environ 40% des enseignants du réseau de l'éducation de base, sa composition par sexe atteint 69,88% des enseignants et 30,12 % d'enseignants, ainsi que de présenter les principales caractéristiques socioprofessionnelles de ce contingent expressif de main-d'œuvre et les conditions dans lesquelles s'exerce le travail. Nous nous référons théoriquement à l'objet d'investigation à partir de la configuration de la féminisation dans le monde du travail, en mettant l'accent sur le travail d'enseignement, en utilisant la sociologie du travail et du genre, à partir des contributions classiques au thème chez Engels et Marx, en retraçant le parcours de l'institutionnalisation d'études sur les femmes par la sociologie au Brésil, analysant les implications du genre au-delà de la composition en genre de la catégorie enseignante du tutorat, puisque l'utilisation du concept de genre, comme catégorie explicative d'analyse, permet de comprendre les éléments traditionnellement associés à la asymétries qui définissent la condition féminine dans le monde du travail. Nous avons eu recours au matérialisme historique et dialectique marxien, puisque la dialectique fournit les bases d'une interprétation dynamique et totalisante de la réalité, puisque pour Marx, la réalité est un processus dynamique et contradictoire inséparable de la praxis, puisque cette perspective permet d'analyser les rapports de classes et les rapports de sexe ou les rapports de genre comme coextensifs, puisque tous deux sont des rapports structurants et fondamentaux de la société capitaliste.

**Mots clés:** Travail et genre; féminisation du travail enseignant; tutorat dans l'enseignement à distance.

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar el proceso de feminización en la actividad de tutoría a distancia del sistema de la Universidad Abierta de Brasil (UAB), instituida por el Decreto N° 5.800, del 8 de junio de 2006, del Ministerio de Educación (MEC), siendo la política pública más evidente y sustancial para la educación superior a distancia en el país (FERREIRA; CARNEIRO, 2015), que tiene como objetivo promover la democratización e interiorización de la educación superior en el país, con prioridad para la formación de docentes en la red básica de los estados, municipios y Distrito Federal, partiendo del supuesto de que la denominada actividad es una actividad docente, que la composición de la fuerza de trabajo alistada está compuesta por una parte significativa de docentes, en particular, por docentes de la red de educación pública básica y, en menor medida, por docentes de la red básica de educación privada. Para cumplir con este propósito, se utilizaron datos de la base de datos de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), SisUAB, a través de una solicitud a través de la Ley N° 12.527/2011, Ley de Acceso a la Información, de conformidad con lo dispuesto en la Ley N° 13.709/2018, Ley General de Protección de Datos Personales, cuyos datos se refieren a los años 2006 a 2021, correspondientes a más de 96.639 enlaces solo de tutores y tutores a distancia, siendo 62.615 enlaces femeninos y 34.024 enlaces masculinos, confirmándose así la tesis de la feminización de la actividad laboral. También se aplicó un cuestionario de investigación a través de Google Docs a profesionales que se encontraban trabajando o que ya habían trabajado en tutorías a distancia en años anteriores, llegando a 2.210 encuestados. Las dos técnicas de investigación empleadas tuvieron como objetivo: trazar el perfil socioprofesional de este contingente laboral, con énfasis en su composición sexual y la presencia de docentes y, sobre todo, docentes de la red de educación básica. Los resultados extraídos de los datos del SisUAB y del cuestionario aplicado nos permitieron alcanzar el éxito en nuestras proposiciones, ya que la actividad laboral resultó ser mayoritariamente feminizada, conformada por cerca del 40% de los docentes de la red de educación básica, su composición por género alcanza el 69,88% de las docentes y el 30,12% de los docentes, además de presentar las principales características socioprofesionales de este expresivo contingente laboral y las condiciones en que se realiza el trabajo. Nos referimos teóricamente al objeto de investigación a partir de la configuración de la feminización en el mundo del trabajo, con énfasis en el trabajo docente, utilizando la sociología del trabajo y el género, a partir de los clásicos aportes al tema en Engels y Marx, trazando el curso de la institucionalización de estudios sobre la mujer de la sociología en Brasil, analizando las implicaciones de género más allá de la composición de género de la categoría docente de tutoría, ya que el uso del concepto de género, como categoría explicativa de análisis, posibilita la comprensión de los elementos tradicionalmente asociados a la asimetrías que definen la condición femenina en el mundo del trabajo. Acudimos al materialismo histórico y dialéctico marxista, ya que la dialéctica proporciona las bases para una interpretación dinámica y totalizadora de la realidad, ya que para Marx la realidad es un proceso dinámico y contradictorio inseparable de la praxis, ya que esta perspectiva permite analizar las relaciones de clases y las relaciones sexuales, o las relaciones de género como coextensivas, ya que ambas son relaciones estructurantes y fundamentales de la sociedad capitalista.

**Palabras llave:** Trabajo y género; feminización del trabajo docente; Tutoría en educación a distancia.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1. GÊNERO DO TRABALHO.....</b>	<b>46</b>
1.1 A contribuição de Engels e Marx para a análise do trabalho da mulher sob o modo de produção capitalista.....	46
1.2 A institucionalização dos estudos de Gênero e os embates teóricos das abordagens sobre trabalho.....	93
<b>CAPÍTULO 2. FEMINIZAÇÃO DO TRABALHO: DOCÊNCIA E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO.....</b>	<b>130</b>
2.1. Feminização e feminilização do trabalho.....	130
2.2 Feminização e divisão sexual do trabalho: dinâmica da diferenciação sexuada, hierarquização e assimetrias no mundo do trabalho feminino.....	147
2.3. Três grandes matrizes paradigmáticas sociológicas dos estudos sobre o trabalho, gênero, relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho.....	170
2.3.1 Patriarcado, capitalismo, opressão e exploração.....	170
2.3.2 Divisão sexual do trabalho e práticas sociais.....	180
2.3.3 Divisão sexual do trabalho e a consubstancialidade das relações sociais de sexo.....	192
2.4. Feminização, trabalho docente e as consequências da Pandemia da Covid-19 para as mulheres.....	211
<b>CAPÍTULO 3. TRABALHO DOCENTE NA TUTORIA A DISTÂNCIA DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB).....</b>	<b>228</b>
3.1 Educação a Distância (EaD) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil.....	228

3.2 Trabalho docente da tutoria na educação a distância.....	245
<b>CAPÍTULO 4. METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>308</b>
<b>CAPÍTULO 5. FEMINIZAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE NA TUTORIA A DISTÂNCIA DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB), ENTRE OS ANOS DE 2006 ATÉ 2022.....</b>	<b>330</b>
5.1 Feminização da atividade docente na tutoria a distância do sistema UAB: Perfil da tutora e do tutor EaD (2006-2018) .....	330
5.2 Feminização da atividade docente na tutoria a distância do sistema UAB: Perfil da tutora e do tutor EaD e presencial (2006-2018), segundo o número de vinculações.....	334
5.3 Perfil das tutoras e tutores EaD e presencial no sistema UAB (2006 - 2018), segundo o critério de número de pessoas.....	349
5.4 Perfil dos tutores EaD no sistema UAB entre os anos de 2006 até 2021, a partir do número de vínculos e pessoas.....	359
5.5 Apresentação dos resultados do questionário de pesquisa: perfil das tutoras e tutores a distância do sistema UAB entre os anos de 2006 até 2021.....	387
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>445</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>467</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>496</b>

## INTRODUÇÃO

O cenário que se instala para o mundo do labor no século XXI é carregado de pessimismo, pois bilhões de homens e mulheres que dependem exclusivamente do trabalho para sobreviver se encontram cada vez mais em situações precárias, instáveis ou na flagelante situação do desemprego. De acordo com Antunes (2018, p. 25), “as consequências da lógica destrutiva do capital” se manifestam de maneira nefasta para o mundo do labor. Mesmo diante da ampliação do contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global é possível constatar uma redução drástica dos empregos, sendo que entre aqueles que ainda conseguem se manter empregados sofrem paulatinamente com a perda de direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas (ANTUNES, 2018).

No entanto, essas mudanças afetaram os trabalhadores em geral, mas as mulheres enfrentam com maior intensidade suas consequências, dadas as especificidades derivadas da continuidade da divisão sexual do trabalho (YANNOULAS, 2002), exigindo a introdução do enfoque de gênero na análise da atividade do trabalho para que outros desdobramentos teóricos se tornem possíveis (HIRATA E KERGOAT, 2008), através da ampliação da compreensão de determinados fenômenos sociais que só poderiam ser abarcados a partir desse recorte analítico, haja vista gênero ser um elemento constitutivo de relações sociais baseadas em diferenças percebidas entre os sexos, sendo o gênero “uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 2017, p. 21).

De acordo com Bruschini (1996), o tema do trabalho feminino foi a porta de entrada dos estudos sobre mulher na academia brasileira, já que no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, pesquisas como das autoras Saffioti com sua obra “*A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*” (1979), cuja primeira edição é datada de 1969, e de Eva Blay com “*Trabalho domesticado: a mulher na indústria paulista*” (1978), tornam-se literaturas obrigatórias sobre a temática do trabalho feminino, bem como a autora também acentua que a data do Ano Internacional da Mulher, em 1975, representou um marco para a produção do tema, que a partir desse momento ganhou força, “mas foi a emergência do feminismo como movimento social que criou as condições necessárias para a legitimação da condição feminina como objeto de estudo” (BRUSCHINI, 1996, p. 02). No entanto, a própria abordagem e o enfoque sobre o trabalho feminino não ocorreram de forma

homogênea, uma vez que a abordagem conceitual, metodológica e epistemológica foram se alterando no decorrer do tempo (BRUSCHINI, 1996).

A primeira geração de estudos focalizou exclusivamente a ótica da produção, sem levar em conta que o papel que a mulher desempenha nessa esfera também relaciona-se com seu papel na família. Posteriormente, a análise do papel da mulher na reprodução da força de trabalho reverberaria consideravelmente na produção sobre o tema, dando origem às primeiras abordagens sobre o trabalho doméstico. Logo depois, o peso para a análise da condição da mulher a partir de seu papel na reprodução da força de trabalho ganhou força, mas as pesquisas sobre o trabalho feminino tomaram realmente um novo rumo quando passaram a focalizar a articulação entre espaço produtivo e a família, sendo possível afirmar que na atualidade qualquer análise do trabalho feminino deve estar atenta para a articulação entre produção e reprodução, assim como às relações sociais entre os gêneros (BRUSCHINI, 1996).

De acordo com Castro e Lavinas (1992), o conceito reprodução apresenta-se como tema em comum para quem discute o trabalho da mulher e a mulher no mercado de trabalho, mas sem outros estudos, o uso do termo reprodução comumente é confundido com analogias ao privado, ao doméstico e à família, sendo, portanto, um conceito permeado pela imprecisão, mas sua abordagem é necessária dentro do campo do conhecimento sobre as relações sociais de gênero. O conceito de reprodução foi basilar ao debate entre o marxismo e o feminismo e gerou intensos debates acerca da tese de que se a produção é capitalista, logo a reprodução também é.

Qualquer processo social de produção, considerado em sua permanente continuidade e no fluxo ininterrupto de sua renovação, é ao mesmo tempo processo de reprodução. Segundo sejam as condições da produção, assim serão também as condições da reprodução. Se a produção possui uma forma capitalista, também a reprodução terá a mesma forma. O processo de reprodução não consiste apenas na elaboração, pelos homens, de novas quantidades de produtos para repor as que foram consumidas e incrementá-las, mas também, na permanente renovação das correspondentes relações de produção na sociedade (ACADEMIA DE CIÊNCIAS DA URSS, 1961, pp. 104 e 105).

Assim, se o conceito de produção não levanta dúvidas, tendo seu espaço reservado às relações entre capital e trabalho, a teorização do conceito de reprodução torna-se mais complexo no sentido de que possui várias acepções, quer seja no feminismo ou no interior do conhecimento de que é originário a vigência do conceito, ou seja, no marxismo. Dessa forma, o conceito reprodução assume entre algumas feministas um nível ideológico, para

outras o conceito liga-se a práticas familiares vividas no âmbito doméstico e para muitas outras o conceito remete as práticas sociais entre os sexos que não seriam diretamente mediadas por relações mercantis, sendo, portanto, um conceito polissêmico (CASTRO E LAVINAS, 1992).

Algumas correntes do feminismo identificaram na relação produção e reprodução uma relação estabelecida pela linearidade, em que uma esfera estava subordinada a outra, enquanto outras abordam a temática a partir da análise em termos de uma articulação, numa relação biunívoca. No primeiro caso, a definição de causalidade passa pelo entendimento de que a vida familiar, afetiva, os padrões de maternagem e de sexualidade são os condicionadores da forma do uso e controle da força de trabalho feminino (CASTRO E LAVINAS, 1992).

Diferentemente da abordagem linear, no percurso do debate entre produção e reprodução, o conceito de reprodução é “re-produzido”, no sentido de afastar-se de dicotomias e integrações, inaugurando uma nova forma de conceber reprodução-produção para além do objetivo de conceber o feminino, a mulher, mas sim a relação entre homens e mulheres na sociedade, cujo paradigma é permeado pela compreensão de que as relações sociais entre os sexos, exprimem-se em práticas concretas, no domínio do simbólico, tal como abordaremos a importância dada às práticas sociais em Souza-Lobo (1991) ou da importância do patriarcado, do capitalismo, da exploração e da opressão em Saffioti (1976, 1984, 2015) e da consubstancialidade das relações sociais de sexo em Kergoat (1986, 2003, 2010) (CASTRO E LAVINAS, 1992).

Posteriormente, um novo marco para os estudos sobre o trabalho feminino no Brasil é instaurado através dos estudos que passaram a conceber a atividade laboral feminina a partir da noção da divisão sexual do trabalho, merecendo destaque para trabalhos como de Helena Hirata que parte do pressuposto que a “organização do processo de produção e de trabalho conta com a pré-existência de relações sociais entre os sexos, vigentes em todos os espaços sociais, entre eles a fábrica e a família” (BRUSCHINI, 1996. p. 02).

Foi na França, no início dos anos 1970, sob o impulso do movimento feminista, que emergiu uma grande quantidade de estudos sobre a divisão sexual do trabalho, cujas bases do conceito rapidamente se assentariam primeiramente na etnografia, posteriormente na sociologia e na história. Assim, inicialmente, a divisão sexual do trabalho tinha o estatuto de articulação das esferas da produção e da reprodução, mas logo essa articulação

mostrou-se insuficiente e um segundo nível de análise foi proposto, passando ao nível da conceituação dessa relação social recorrente entre o grupo de homens e o das mulheres, dando origem entre os franceses do que ficou denominado como relações sociais de sexo, em que essa teorização torna-se indissociável da ideia de divisão sexual do trabalho (HIRATA; KERGOAT, 2007).

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, e um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e societalmente. Tem como características a designação prioritária dos homens a esfera produtiva e das mulheres a esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.) (HIRATA E KERGOAT, 2007, p. 266).

No Brasil, ao longo dos anos 1970 e 1980, foi se desenvolvendo de modo paralelo a esse debate teórico, o processo de crítica direcionada às estatísticas oficiais disponíveis no país que serviam de subsídio para investigar a atividade econômica feminina, pois não eram adequadas para mostrar a contribuição real das mulheres à sociedade, o que impulsionou a reformulação dos conceitos e análise das metodologias predominantes de levantamento de dados, a fim de com isso retirar da invisibilidade da participação social das mulheres em relação ao trabalho feminino (BRUSCHINI, 1996).

A influência de organismos internacionais na elaboração das pesquisas oficiais sempre induziu ao uso de categorias adequadas a países desenvolvidos e pouco próprias aos da América Latina e a outros países em desenvolvimento, nos quais o capitalismo convive com outras formas de atividade econômica. Assim, os censos latino-americanos tomavam como referência a produção capitalista industrial, escondendo o contexto doméstico, a pequena produção mercantil ou o trabalho familiar não-remunerado, especialmente válido para as mulheres. O trabalho a domicílio destinado à produção de alimentos ou de roupas, por exemplo, esconde-se nas atividades domésticas, sendo omitido. Com isso, as formas mediante as quais são elaboradas perguntas sobre a atividade feminina provocam a sub-representação do trabalho da mulher (BRUSCHINI, 2006, p. 333).

A desconsideração dos afazeres domésticos como atividade econômica, a partir de uma metodologia má formulada de coleta de dados, contribuiu para intensificar a subnotificação da atividade feminina, haja vista que dentre a categoria inativos também eram computados os afazeres domésticos e com isso as donas de casa eram classificadas como inativas. Merece destaque o fato de que no recenseamento de 1970, a forma como a pergunta era realizada: “Se não trabalha, nem procura trabalho, qual a sua ocupação ou situação que tem e considera principal?”, já apresentava como primeira alternativa de resposta a categoria “afazeres domésticos”, que pode ter gerado a indução entre as respondentes a se declararem inativas (BRUSCHINI, 1996).

No recenseamento de 1980, foram introduzidas alterações metodológicas como produto das reflexões sobre o trabalho feminino, culminando com uma ampliação no tempo de referência para 12 meses, sendo que esse componente é muito importante principalmente para a apreensão da atividade do componente rural feminino, dado seu grande volume de atividade sazonal, também foi levado em consideração o cômputo de tempo parcial e a inclusão de atividades secundárias, assim como a mudança na ordem das alternativas disponíveis para resposta conforme havia sido formulada no Censo de 1970, sendo que “afazeres domésticos” passou para a oitava alternativa de resposta, cujas alterações produziram um efeito significativo entre as respondentes que se declararam trabalhadoras a partir dessas alterações na coleta de dados (BRUSCHINI, 1996).

Outra contribuição que merece ser ressaltada do reflexo dos estudos sobre o trabalho feminino sobre o Censo de 1980 foi a alteração na conceituação de chefe de família, pois até o Censo de 1970 a chefia da unidade domiciliar era sempre atribuída ao homem, mesmo se este homem não se configurasse como provedor da família, já que as mulheres somente deveriam ser classificadas como chefe da família em caso de viuvez, se seu estado civil fosse de separada, ou em outra situação que a classificasse vivendo na ausência de um provedor masculino e essa era a instrução dada aos recenseadores para coletar o dado. No entanto, no Censo de 1980 o recenseador passa a designar a pessoa que acredita deter a chefia da família e o tema sobre famílias chefiadas por mulheres torna-se muito abordado pelos estudos de gênero no final dos anos 1970, pois emergia como um fenômeno em expansão e era associado a pobreza (BRUSCHINI, 1996).

Em 1990, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) passa por uma reconceituação do conceito de trabalho, a partir das recomendações da 13ª Conferência da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Conferência Internacional de Nairobi sobre a mulher ocorrida em 1985, em relação ao trabalho feminino e a elaboração de estatísticas mais precisas sobre a participação econômica das mulheres, bem como a observância em relação a sua contribuição não-econômica. Diante disso, o conceito de trabalho foi revisado nas PNAD's dos anos 90, passando a caracterizar as condições de trabalho remunerado, sem remuneração e a produção para o consumo próprio e o da família (BRUSCHINI, 2006).

Assim, a partir da PNAD de 1992, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) passou a considerar a categoria trabalhador doméstico, ao lado dos empregados,

autônomos ou conta própria, não-remunerados e empregadores, bem como passou a considerar como ocupadas as pessoas de 10 anos e mais, desde que realizassem algum trabalho não remunerado durante pelo menos 1 hora na semana de referência. Em 2001, a PNAD introduz uma questão sobre o tempo consumido na realização de afazeres domésticos para quem respondesse afirmativamente a questão anterior introduzida em 1992, o que permitiu uma grande inovação para o estudo sobre o tempo gasto na realização de afazeres domésticos (BRUSCHINI, 2006).

Nesse sentido, torna-se necessário também ressaltar o entendimento de afazeres domésticos, que de acordo com a PNAD, conforme apresentado por Bruschini (2006), é compreendido como sendo a realização, no domicílio de residência, de tarefas (que não se enquadravam no conceito de trabalho) de: arrumar ou limpar toda ou parte da moradia; cozinhar ou preparar alimentos, passar roupa, lavar roupa ou louça, utilizando, ou não, aparelhos eletrodomésticos para executar estas tarefas para si ou para outro(s) morador(es); orientar ou dirigir trabalhadores domésticos na execução das tarefas domésticas; cuidar de filhos ou menores moradores; limpar o quintal ou terreno que circunda a residência. Consideraram-se na pesquisa as pessoas de dez anos ou mais de idade, independentemente da sua condição de atividade e ocupação na semana de referência (BRUSCHINI, 2006, pp. 338 e 339 apud IBGE, 2003, p. 36 e 37).

Assim, cabe elucidar que o conceito de trabalho doméstico pode ser definido como “um conjunto de tarefas relacionadas ao cuidado de pessoas e que são executadas no contexto da família – domicílio conjugal e parentela – trabalho gratuito realizado essencialmente por mulheres”, de acordo com Fougeyrollas-Schwebel (2009, p. 257), e esse trabalho realizado no âmbito doméstico é configurado como a antítese da objetificação, pois ele está diretamente vinculado às relações afetivas da família e ainda se baseia no princípio da “disponibilidade” materna e conjugal das mulheres.

No entanto, novas elaborações científicas e políticas acerca do trabalho doméstico insurgiam, como produto do movimento de libertação das mulheres que se originou no final dos anos 60 na França e no conjunto dos países ocidentais, a partir da denúncia da invisibilidade de uma parte do trabalho realizado pelas mulheres, onde essa invisibilidade se sustentava sob a crença “de que as diferenças de funções e atividades entre mulheres e homens são percebidas antes de tudo como ‘naturais’” (HIRATA E ZARAFIAN, 2009, p. 257).

Dando continuidade ao tema, além da reformulação do conceito de trabalho, as PNAD's de 1992, 1993 e 1995 também alteraram a conceituação de chefe de família que passa a ser definido pelo de pessoa de referência na família ou na unidade domiciliar, cuja pergunta formulada no questionário muda o entendimento até então vigente de “chefe da família”, provedor, para a pergunta que interroga qual é o nome da pessoa que é a (principal) responsável pelo domicílio (BRUSCHINI, 2006), conforme advogava Aguiar (1984), em relação a necessidade de modificar a contabilidade do trabalho feminino a fim de que as mulheres chefes de residência não ficassem escondidas sob dados que mascaravam sua real contribuição para a sociedade, pois os dados “devem possibilitar que apareça a contribuição efetiva oferecida pelas mulheres para o sustento da residência” (AGUIAR, 1984, p. 112).

Assim, esses processos de aperfeiçoamentos metodológicos permitiram a mensuração mais adequada das atividades econômicas desempenhadas pelas mulheres e abriu o caminho para a realização de estudos sobre o tempo dispendido nos afazeres domésticos, que resultaram em estudos sobre o uso do tempo, que Bruschini (2007) toma como referência a designação orçamento-tempo, seguindo a proposição do estudo clássico sobre o tema do autor Szalai (1972), que realizou uma abordagem conceitual e prática de pesquisa sobre orçamento-tempo em doze países, cujo objetivo desse tipo de estudo era investigar as proporções de tempo alocado nas 24 horas do dia pelas pessoas, distribuídas em atividades variadas, de acordo com o uso que elas faziam do tempo e não o tempo em si mesmo.

A abordagem do orçamento-tempo foi primeiramente desenvolvida em *surveys*, reportando condições de vida da classe trabalhadora e as longas horas de trabalho nos primeiros tempos do desenvolvimento industrial, reduzidas graças às lutas dos trabalhadores organizados, em prol da redução da jornada de trabalho. A luta pelo “3 x 8” (8 horas de trabalho, 8 horas de lazer e 8 horas de sono) enquanto agenda correta para a jornada diária dos trabalhadores “expressava, na verdade, uma demanda social na forma de um lacônico orçamento-tempo.” (BRUSCHINI, 2006, p. 336 apud SZALAI, 1972, p. 6).

Os estudos sobre orçamento-tempo foram incorporados aos estudos sobre o trabalho feminino a partir dos anos 1970 com o objetivo de visibilizar e valorizar a atividade doméstica, bem como outras formas de atividade sem remuneração, especialmente aquelas que eram desempenhadas por mulheres, sendo Aguiar (1984) uma das pioneiras na defesa do uso da metodologia orçamento-tempo, que segundo Bruschini (2006), era a mais adequada para tornar as inúmeras atividades realizadas pelas mulheres visíveis, tanto no meio urbano quanto no meio rural.

Aguiar (1984, pp. 113 e 114), lança a proposta de especificação do contexto doméstico como um espaço de trabalho, com o sentido de dar constituição à organização social onde o trabalho feminino se insere, que merece destaque em nossa exposição dada a importância do âmbito doméstico para as atividades femininas.

A casa pode ser eleita como um lugar privilegiado de observação, pela variedade de posições que ocupa em diferentes estruturas produtivas, que coexistem com o capitalismo. Ela pode ser um instrumento de produção, um meio de subsistência e um meio de coerção ao trabalho. Na casa pode ser organizada uma produção que se destina tanto ao consumo de seus residentes, quanto ao consumo externo a seus limites. A reflexão sobre o lugar da casa em distintos modos de produção leva-nos a diferenciar entre os conceitos de trabalho e de emprego, deixando entrever as seguintes categorias de atividades elaboradas neste contexto: trabalho doméstico, trabalho a domicílio, emprego doméstico e indústria caseira. Quando a casa constitui uma unidade produtiva onde se efetua a transformação de alimentos destinada ao comércio e à subsistência como um trabalho a domicílio, torna-se possível conceituar como produtivo o trabalho realizado neste contexto (AGUIAR, 1984, p. 114).

A autora é enfática ao se posicionar em relação a necessidade de mudança nas metodologias adotadas nas coletas de dados estatísticos e nos levantamentos censitários para as pesquisas sobre orçamento-tempo, dissertando inclusive sobre o entendimento marxiano de trabalho em domicílio como trabalho improdutivo sob a perspectiva da produção capitalista, que faz com que as atividades das mulheres sejam enunciadas como um resíduo (AGUIAR, 1984, p. 116).

Embora Marx objete que, do ponto de vista da produção capitalista, o trabalho a domicílio deva ser considerado como improdutivo, acreditamos que o qualificativo deva ser especificado, dadas as conotações pejorativas que o conceito pode adquirir com relação ao trabalho feminino. Observamos, assim, que o trabalho realizado em casa é improdutivo de capital, embora possa contribuir para a produção capitalista mediante a venda de tempo de trabalho, gerado pela divisão sexual e geracional do trabalho no contexto doméstico [...]. A posição da casa na estrutura produtiva permite situar as atividades do grupo doméstico e analisar um dos principais tópicos em discussão sobre o sexismo nas estatísticas quanto à participação feminina na força de trabalho [...], uma vez que os censos e as amostras domiciliares nacionais costumam tomar como fonte de informações entrevistas realizadas com os donos de casa ou chefes de residências. A figura patriarcal, presente em vários modos de produção, assume características diferenciais em cada um, podendo afetar a própria coleta de dados estatísticos, uma importante fonte de informações na sociedade moderna (AGUIAR, 1984, p. 114).

Embora as pesquisas sobre orçamento-tempo sejam de suma relevância para evidenciar a contribuição das mulheres para as famílias e para toda sociedade, segundo Bruschini (2006), esses estudos avançaram pouco no Brasil devido baixa adesão a essa abordagem, já que muitos creditaram pouca importância em sua utilidade a também devido as dificuldades metodológicas impostas por esse tipo de levantamento. Após um período de relativo esquecimento, o tempo gasto em atividades mercantis e não mercantis

passou a ser utilizado para analisar o trabalho das mulheres em documentos internacionais, a exemplo do Relatório de Desenvolvimento Humano – *Human Development Report/HDR*, realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que a partir de 1992 passa a compor em seus relatórios questões relacionadas a equidade de gênero e sobre as diferenças sexuais. O relatório de 1995 foi apresentado na IV Conferência da Mulher em Pequim com grandes avanços sobre o tema, pois focalizou na questão de gênero como questão central e foi realizada uma estimativa da contribuição invisível das inúmeras atividades realizadas pelas mulheres à renda nacional, por meio de uma pesquisa sobre o tempo gasto por homens e mulheres em atividades mercantis e não-mercantis, em 31 países industrializados e não-industrializados (BRUSCHINI, 2006).

Os resultados mostram que, nos países industrializados, 66% do total do tempo do trabalho dos homens é gasto em atividades remuneradas e 34% em não-remuneradas, enquanto nos países em desenvolvimento essa relação é de 76% para 24%. Enquanto isso as mulheres, tanto nos países em desenvolvimento como nos industrializados, consomem 34% do tempo de trabalho em atividades remuneradas e 66% em trabalho não pago. A partir desses e de outros resultados, o Relatório propõe que a mensuração da categoria trabalho passe a considerar o número de horas que as mulheres e os homens gastam no mercado de trabalho, em vez do método tradicional de contar o número de participantes na força de trabalho (BRUSCHINI, 2006, p. 337).

Sorj (2013), aborda como a questão operou dentro da própria sociologia, ressaltando que até algumas décadas atrás a sociologia concebia produção e reprodução, trabalho remunerado e não-remunerado em subdisciplinas separadas, cujo uso do conceito trabalho se referia apenas ao trabalho remunerado que era exercido basicamente pelos homens. Assim, de acordo com ela, a sociologia da família se desenvolveu pela via interpretativa do modelo parsoniano, que reconhecia a relação entre casa e trabalho, mas essa relação era tomada através da noção de papel ocupacional masculino e feminino, como complementares e necessários à manutenção da estabilidade do sistema social. A autora faz questão de enfatizar que mesmo que as duas subdisciplinas da sociologia possuíssem variações internas, família e trabalho eram tratados “como esferas de atividade autônomas e regidas por diferentes princípios” (SORJ, 2013, p. 431).

O trabalho remunerado, como uma arena da competição, racionalidade e realização, foi associado ao masculino, já que, praticamente, apenas os homens habitavam esse universo. Em contraposição, a casa, descrita através de valores como refúgio do mercado, reino da pureza, altruísmo e cuidados com os outros, foi vinculada às mulheres, consideradas como principais responsáveis por esse espaço social. A noção de esferas separadas procurou ser, ao mesmo tempo, uma interpretação da sociedade e uma prescrição moral sobre a divisão sexual

do trabalho desejável, na medida em que era vista como funcional à reprodução ou ao equilíbrio do sistema social (SORJ, 2013, p. 431).

No entanto, nas últimas décadas, o paradigma sociológico passou por uma profunda mudança quando submeteu essa formulação a uma profunda crítica feminista, culminando com o reconhecimento da intrínseca ligação entre as esferas trabalho e família, constituindo esferas de regulação legal que se ancoram nas divisões de gênero, em campos de conflito e lutas sociais. Sob o crivo da concepção crítica dos estudos feministas, as atividades domésticas e de cuidado foram teorizadas em uma nova formulação, inserindo-se em “um contexto de desintegração da ordem tradicional de gênero das sociedades contemporâneas” (SORJ, 2013, p. 431).

Destarte, o trabalho doméstico permaneceu ignorado por um longo período nos estudos sobre o trabalho, mas com o advento dos estudos sobre a divisão sexual do trabalho, o estreito vínculo entre trabalho remunerado e não-remunerado passou a ser analisado através da articulação entre a esfera da produção econômica e da reprodução social, que proporcionou vir à tona as consequências imputadas para as mulheres que encontravam-se diante das obrigações domésticas impostas em suas trajetórias pessoais e profissionais, funcionando como um agente de limitação de desenvolvimento para seu desenvolvimento profissional (BRUSCHINI, 2006).

Assim, a partir dos anos 1980, as pesquisadoras que estudavam o trabalho feminino começaram a problematizar a divisão sexual do trabalho na fábrica e a sociologia então começa a fazer uso da categoria gênero, incorporando questões como as diversas dinâmicas na configuração de atividades masculinas e femininas em seu campo de investigação. Na década de 1990, Souza-Lobo (1991) apontou que a discussão sobre gênero ainda não estava completamente integrada às preocupações da sociologia do trabalho, pois os estudos sobre a industrialização e a classe operária, que eram temas centrais da disciplina, ainda apresentavam-se impermeáveis à composição do operariado brasileiro (BRUSCHINI, 1996), mantendo até então invisibilizado o fenômeno de que a “classe operária tem dois sexos” (SOUZA-LOBO, 1991).

Souza-Lobo (1991), ao analisar a divisão sexual do trabalho na indústria no início dos anos 1990, aponta que estava em curso importantes modificações no nível da organização do capital, que resultaria em reformulações nas práticas ocupacionais das mulheres, já que conferiria a integração dos dois tipos de fatores a partir do rompimento das análises dualistas, via articulação dos fatores econômicos que influenciam

diretamente na posição que as mulheres assumem na hierarquia da produção e os fatores não econômicos, através das práticas das mulheres nas suas famílias, suas práticas com relação ao trabalho e aos empregos. Nesse sentido, a descentralização da organização capitalista da produção, que operava naquele momento através da fragmentação e da desterritorialização do processo de trabalho em unidades situadas em espaços distintos, conforme indicava Souza-Lobo (1991), culminaria em novas formas de divisão sexual do trabalho dentro de fronteiras nacionais ou em nível internacional.

Essa nova estratégia capitalista parece encontrar nas mulheres uma força de trabalho jovem e dócil, disposta a trabalhar ganhando baixos salários, sem tradição sindical. Os objetivos econômicos integram as práticas sociais das mulheres [...]. A desterritorialização no processo de trabalho parece claramente como uma forma de expropriação do saber e controle das trabalhadoras face ao seu trabalho. Também, a partir da individuação da força de trabalho se constrói uma força de trabalho coletiva e sexuada, sem identidade profissional, que produz um produto final que não conhece. As condições ótimas de produtividade são socialmente recriadas através da hierarquia de gêneros, que faz das mulheres trabalhadoras “dóceis”, “baratas”, “disciplinadas” (SOUZA-LOBO, 1991, p. 169).

Souza-Lobo (1991), enfatiza que as transformações tecnológicas ocorridas na América Latina que foram aceleradas na década de 1980, geravam profundas repercussões sobre a divisão sexual do trabalho no início dos anos 1990, haja vista que a modernização em curso atingia basicamente funções realizadas pelas mulheres, bem como as transformações tecnológicas impulsionavam a intensificação do controle social através de ameaças diretas de demissões com o objetivo de pressionar trabalhadoras e trabalhadores para intensificar o rendimento da mão de obra, destacando o processo de fragmentação do trabalho que combina trabalho domiciliar com trabalho industrial, transformando-se num nicho que passou a empregar massivamente mulheres.

Portanto, a combinação estratégica capitalista com práticas sociais femininas era claramente visível para Souza-Lobo (1991, p 170), uma vez que a utilização do trabalho em domicílio recuperava as estratégias familiares em que as mulheres tentavam combinar o trabalho assalariado e o trabalho doméstico, especialmente o cuidado com os filhos, e vaticina: “o *putting out system* é revivido como estratégia do capital e as características próprias à força de trabalho feminina são manipuladas em benefício, mais uma vez, dos patrões” (SOUZA-LOBO, 1991, p. 170).

Com a acentuação do quadro crítico que levou ao fim do apogeu do fordismo e da fase keynesiana no início dos anos 1970 nos países capitalistas centrais, levado a cabo nos países latino-americanos a partir da década de 1990, após um longo período de

acumulação de capitais, a crise que se instala no fordismo/Keynesianismo expressava uma crise fenomênica de uma crise estrutural mais profunda e complexa do capital, marcada por uma decrescente taxa de lucro e, conseqüentemente, com o desmoronamento dos mecanismos de regulação que vigoraram durante o período pós-guerra em vários países capitalistas centrais e periféricos (ANTUNES, 2009).

Assim, como resposta a essa crise, o capital iniciou um processo de reordenamento de seu sistema ideológico e político de dominação, culminando com o neoliberalismo, com a privatização do Estado, com a desregulamentação dos direitos trabalhistas e a dissolução do setor produtivo estatal, além de um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho. Com o encerramento do ciclo expansionista do período do pós-guerra, engendrou-se o período de intensa desregulamentação dos capitais produtivos internacionais, da expansão e liberalização dos capitais financeiros (ANTUNES, 2009).

Dessa forma, em oposição ao modelo rígido taylorista/fordista, a partir de 1970, o capitalismo se reestrutura sob a égide do regime de acumulação flexível *toyotista*, decorrente do impulso da mundialização do capital, pois esse modo de acumulação decorre da necessidade do capital reconstituir sua base de valorização que se encontrava debilitada não somente pelo desenvolvimento da Terceira Revolução Tecnológica - que promoveu uma intensa pressão pela lucratividade das corporações transnacionais pelo aumento da composição orgânica do capital - mas também pela constituição do *Welfare State*, presente nos países capitalistas centrais durante o período do pós-segunda guerra Mundial (ALVES, 2000).

Conseqüentemente, o papel das mulheres na produção e nos mercados de trabalho também sofre os mais profundos e nefastos efeitos da reestruturação produtiva, pois as novas estruturas de mercado de trabalho passam a agenciar mais a exploração da força de trabalho das mulheres em ocupações de tempo parcial, promovendo a substituição de trabalhadores homens centrais melhor remunerados e menos facilmente demitíveis pelo trabalho feminino mal pago, emergindo também sistemas de trabalho doméstico e familiar de subcontratação, permitindo o ressurgimento de práticas e trabalhos de cunho patriarcal realizados em casa (HARVEY, 2010).

Esse fenômeno está diretamente vinculado com o aumento da capacidade do capital multinacional de transferir para além de suas fronteiras sistemas fordistas de produção em massa e explorar a força de trabalho feminino vulnerável e em condições de

remuneração extremamente baixo e sem segurança. Portanto, a transição para a acumulação flexível foi marcada por uma revolução - nada progressista - no papel das mulheres nos mercados e processos de trabalho num momento em que o movimento composto por mulheres lutava por uma maior consciência, assim como por melhorias das condições de trabalho de um segmento que representa mais de 40% da força de trabalho em países capitalistas avançados (HARVEY, 2010).

Em relação à inserção das mulheres na reestruturação produtiva, Hirata (2009) esclarece que “a divisão sexual da precarização do trabalho não pode ser explicada ou elucidada sem que se recorra à dimensão extratrabalho, principalmente à relação entre os homens e as mulheres no universo doméstico” (HIRATA, 2009, p. 25), pois esse intenso processo de precarização e informalização que encontra-se em curso no mundo do trabalho, tanto em países do Norte quanto do Sul, fortalecido pela adoção crescente de políticas neoliberais que levam à falta de proteção do Estado de Providência, que se encontra inexistente, débil ou em crise, culminou com profundas mudanças no mundo do trabalho e na produção, “acompanhadas com seu séquito de desigualdades sociais renovadas” (HIRATA, 2002, p. 341).

As mudanças no mundo do trabalho afetam e modificam a divisão social do trabalho, em especial, em uma de suas principais dimensões que é a divisão social do trabalho entre homens e mulheres, pois:

[...] pode-se dizer que a crise dos mercados financeiros, a crise bancária, a crise econômica propriamente dita e a crise social redundaram em movimentos de precarização e de desemprego que afetaram desigualmente a mão de obra masculina e feminina. As mulheres são majoritárias nas situações de desemprego, particularmente de desemprego oculto pelo desalento. E à precarização do trabalho das mulheres se soma a precarização familiar: ambas precisam ser analisadas conjuntamente (HIRATA, 2010, p. 45).

Hirata (2002), ao abordar a inserção profissional feminina nos mercados de trabalho sob a perspectiva da bi-polarização, elucidada que trata-se de um fenômeno que apresenta uma situação “relativamente nova”, que é formada a partir de dois grupos de mulheres com situações econômicas e sociais profundamente contrastantes, pautada por uma potencial oposição entre os dois grupos, alimentada pelo fato de um dos grupos utilizar os serviços de outro para se afirmar profissionalmente, devido a relação de classes sociais que permeia as distintas condições em que esses grupos de mulheres travam no mercado laboral.

A bi-polarização é, em parte, resultado dos processos que ocorrem na esfera educacional. As mulheres são mais instruídas e mais diplomadas do que os homens praticamente em todos os níveis de escolaridade e em todos os países: ponto de convergência entre países de capitalismo avançado (Norte) e países semi-industrializados (Sul). Assiste-se ao desenvolvimento de um polo composto por mulheres executivas e profissionais com diplomas de nível superior. [...] Um outro polo é constituído por mulheres assalariadas em setores tradicionalmente femininos: empregadas domésticas e diaristas, setor da saúde (auxiliares e técnicas em enfermagem), educação (principalmente professoras de escola maternal e de primeiro grau), prestação de serviços (por exemplo, profissionais do “care”), comércio (vendedoras, caixas). A consequência política dessa bipolarização é o aumento das desigualdades sociais e o antagonismo no interior do grupo social das mulheres (HIRATA, 2010, p. 46).

A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil também foi tema analisado por Bruschini e Lombardi (2000a, p. 68), a partir da participação das mulheres no mercado de trabalho em dois polos de atividade, que são ao mesmo complementares e opostos, selecionando nichos ocupacionais que representam cada uma dessas faces. O primeiro polo abrigava mulheres em ocupações de má qualidade em relação aos níveis de rendimento, formalização das relações e proteção no trabalho, sendo que nesse polo o objeto de estudo selecionado foi o trabalho doméstico, por ser uma atividade essencialmente feminina em nossa sociedade, que forma um dos maiores guetos ocupacionais femininos, haja vista ser composto por mais de 90% de trabalhadoras mulheres. A natureza feminina do emprego doméstico pode ser compreendido à luz da divisão sexual do trabalho que vige em nossa sociedade e imputa às mulheres a responsabilidade dos afazeres domésticos, em “qualquer que seja sua situação social, sua posição na família e trabalhe ou não fora do lar” (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2000a, p. 70).

O segundo polo era composto por ocupações denominadas pelas autoras como “boas ocupações”, que eram caracterizadas por níveis mais elevados de formalização, de rendimento e de proteção, cuja carreiras selecionadas foram algumas carreiras universitárias, como a Engenharia, a Arquitetura, a Medicina e o Direito, revelando que as mulheres ingressavam nessas profissões eram mais jovens que os homens, sendo que o perfil de inserção ocupacional era muito assemelhado ao dos homens, mas os rendimentos das mulheres eram sempre inferiores, seguindo o padrão de gênero encontrado no mercado de trabalho em que as mulheres percebem rendimentos inferiores aos homens (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2000a).

No entanto, tratar da bipolarização do trabalho feminino nos leva a refletir não somente acerca dos aspectos de continuidades e mudanças pelas quais se caracterizam

esse mercado que produz uma subdivisão baseada em relações de classe, estendendo sua compreensão à luz das diferentes formas de homens e mulheres se apropriarem do tempo, pois se os homens em sua maioria não estão presentes na esfera do trabalho doméstico, a apropriação do tempo de trabalho das mulheres sofrerá uma configuração distinta no sentido de usufruir o tempo social determinada pelas relações sociais de sexo/gênero. Isso decorre do fato de que o trabalho doméstico remunerado constituir-se numa relação de trabalho em que as mulheres originalmente responsáveis pelo trabalho doméstico gratuito, repassam essas atividades a uma outra mulher em troca de um pagamento. Assim, as empregadas domésticas realizam o trabalho que no interior da dinâmica familiar seria de incumbência da mulher que se torna sua patroa, sendo essa relação a responsável por manter e reproduzir a divisão sexual do trabalho (ÁVILA, 2010).

Dentro das contradições dessa relação de classe entre mulheres, a apropriação do tempo de trabalho se mostra como um elemento central. Como o trabalho doméstico é uma demanda sempre renovada e incessante, quanto mais o tempo de trabalho da empregada doméstica é expropriado, mais liberado do trabalho doméstico se torna o uso do tempo da patroa [...] Para a maioria das mulheres que estão no mercado de trabalho, formal e informal, o tempo de trabalho para a realização das tarefas domésticas é aquele que sobra da sua inserção formal ou informal nesse mercado. Essa forma de organização social baseada na jornada de trabalho gratuito e remunerado, é fundamental para a acumulação do capital e manutenção do poder patriarcal, uma vez que baixa os custos da reprodução social e mantém os homens fora da responsabilidade com o trabalho reprodutivo (ÁVILA, 2010, p. 69).

De acordo com Hirata (2002), a presença da bipolarização se faz presente e muito forte no campo do desenvolvimento dos empregos de serviços através dos chamados “empregos de serviço” ou “serviços de proximidade” que se desenvolvem de forma simultânea às novas formas de profissionalização superiores no setor terciário, gerando consequências perversas, sobretudo em relação aos “serviços de proximidade” que abrangem o cuidado com crianças, idosos, doentes, trabalho doméstico remunerado, etc., representando uma forma de rebaixamento ainda mais intenso do já precário e desvalorizado do estatuto dos trabalhos dessa natureza.

Merece ressaltar que majoritariamente tais modalidades de serviços são associados ao sexo feminino, em função da sua proximidade em relação ao “papel tradicional de ‘relação de serviço’ que as mulheres têm no interior da família” (HIRATA, 2002, p. 348), sendo esse tipo de emprego muito próximo ao que é proposto no denominado “terceiro

setor” na França, pois as mulheres aparecem justamente como as mais solicitadas para realizarem esses tipos de serviços<sup>1</sup>.

A reprodução da divisão sexual do trabalho nos cuidados: 90% ou mais dos trabalhadores do “care” são mulheres, tanto nos países do Norte quanto do Sul. [...] Não reconhecimento do trabalho de cuidado como trabalho. Baixo prestígio social de um trabalho não reconhecido socialmente. Muitas cuidadoras, assimiladas às empregadas domésticas, ou com o estatuto dessas, não têm todos os direitos dos trabalhadores [...] (HIRATA, 2010, p. 47).

Assim, no interior do processo das mudanças que levaram ao regime de acumulação flexível, torna-se necessário incluir a dimensão da divisão sexual do trabalho nas reflexões no campo da economia e sociologia do trabalho, pois a divisão sexual do trabalho nas sociedades capitalistas apresenta-se como um elemento fundamental do reordenamento do mundo do trabalho contemporâneo e, por isso, as interfaces sexuadas no mundo do trabalho tornam-se extremamente importantes para a compreensão do fenômeno da presença maciça das mulheres nos postos de trabalho mais precários (PEREIRA NETTO E LUZ, 2011).

O contexto educacional dos países da América Latina e do Caribe também sofreram os impactos das transformações desencadeadas desde a década de 1970 e como produto de adequações aos receituários econômicos passaram por reformas em seus sistemas de ensino, a partir da década de 1990 do século passado, como resultado de um processo de ilação externa liderado por organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento. Esses organismos econômicos condicionavam a concessão de empréstimos aos Estados Nacionais latino-americanos em troca da implantação dessas reformas que se sustentavam sob uma forte confrontação com as funções dos Estados Nacionais e sob a oposição de gestão pública do modelo Keynesiano, em função da crise do capital e de suas novas determinações de reestruturação (KRAWCZYK, 2010).

---

<sup>1</sup> De acordo com Hirata (2002), à época, a economia dos serviços também estava sendo analisada a partir da tendência emergente à precarização de empregos que outrora eram estáveis, a exemplo das telefonistas, caixas, vendedoras, mas que naquele momento ainda encontravam-se praticamente inexplorados esses campos profissionais criados pelas tecnologias da informação e da comunicação, tais como o teletrabalho, o *telemarketing*, entre outros, mas apontava que as transformações que as novas tecnologias acarretavam nas profissões tradicionalmente femininas do terciário, como as secretárias e datilógrafas, as enfermeiras e ajudantes de enfermagem, entre outras, constituíam-se num vasto campo aberto a pesquisa (HIRATA, 2002, p. 348).

O Estado foi pressionado a reformular sua atuação na provisão de bens e serviços sociais através da substituição do controle centralizado pela incorporação da iniciativa privada e individual na gestão pública, minimizando suas funções como agente de coordenação e regulamentação. Portanto, sob essa nova ordem mundial, os condicionantes da reestruturação do setor produtivo e das mudanças institucionais legitimaram a necessidade da implantação de uma reforma estrutural em toda região latino-americana e foi nesse contexto que as reformas atingiram profundamente organização e gestão do sistema educacional do setor na América Latina durante a década de 1990 (KRAWCZYK, 2010).

No bojo dessas transformações que no Brasil surge a política pública nacional de formação através do uso da metodologia da educação a distância (EaD), denominada de Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº 5.800, em 08 de junho de 2006, do Ministério da Educação (MEC), como a mais evidente e vultosa política pública de educação superior a distância no país (FERREIRA; CARNEIRO, 2015, p. 229), cujo objetivo é o de promover a democratização e interiorização do ensino superior no país. A prioridade do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é a formação de professores da rede básica, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal, através da articulação e da parceria entre os níveis governamentais federal, estadual e municipal com universidades e instituições públicas a fim de promover a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada (CAPES/UAB).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) arremonta, através de processo seletivo de títulos e/ou prova e títulos, um profissional preferencialmente professor da rede básica de ensino denominado de “tutor e tutora a distância”, sendo que esses profissionais são agentes centrais da mediação entre o conhecimento e o aprendiz nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), desempenhando um papel crucial para uma incursão bem-sucedida do aluno no mundo da educação a distância. No entanto, essa atividade laboral não usufrui de ordenamentos jurídicos específicos para essa categoria de trabalhadores e trabalhadoras e, conseqüentemente, eles permanecem realizando uma atividade sem reconhecimento formal, marcado pela precarização e pela presença majoritária de mulheres na tutoria a distância.

Mill (2006), em sua tese de doutorado na área da Educação empreendeu uma investigação acerca da caracterização do tutor virtual como um teletrabalhador, mostrando alguns aspectos de “sedução” e perigos desse “novo” modo de organização dos trabalhadores da educação, inclusive abordando a questão de gênero, cujo resultado de pesquisa entre 150 tutores e tutoras virtuais apontou que 60% eram do sexo feminino e 40% do sexo masculino.

No entanto, o fenômeno aqui investigado é praticamente inexplorado sob a ótica da sociologia do trabalho, com exceção de pesquisa anterior realizada em 2015 no sistema Universidade Aberta do Brasil da Universidade de Brasília,<sup>2</sup> que abriu caminho para a relevância, a necessidade de investigação e de aprofundamento do tema sob a perspectiva de gênero. Assim, a fim de demonstrar o processo de feminização em curso na atividade de tutoria a distância no sistema UAB, empreendemos a investigação sobre esse fenômeno, haja vista a pouca ou a inexistente permeabilidade suscitada pela produção sobre o trabalho feminino e sua problemática e precarização na educação a distância pela sociologia do trabalho brasileira.

De acordo com Yannoulas (2011, p. 271), na literatura especializada sobre gênero e trabalho há duas conceituações distintas para denominar dois processos que compreendem significações diferentes no que tange a categoria de feminização das profissões e ocupações, e, por isso, é indispensável apresentar as conceituações diferenciadas sobre a categoria de feminização que são aplicadas à compreensão do mundo do trabalho, bem como refletir sobre as implicações científicas e políticas decorrentes desse conceito.

Nesse sentido, Yannoulas (2011) ao analisar a construção social e histórica das relações de gênero no mundo do trabalho, mais especificamente debruçando-se sobre os processos de feminização da profissão docente na América Latina, postulou duas grandes maneiras de entender o fenômeno da feminização: a primeira definição diz respeito uma perspectiva fundamentalmente quantitativa que se preocupa em descrever e mensurar o

---

<sup>2</sup>Pesquisa de mestrado em sociologia realizada em 2015 por essa autora, sob orientação do professor doutor Sadi Dal Rosso, que contou com a coleta de informações junto aos tutores a distância em atuação naquele ano, mediante a aplicação de questionário em todos os cursos de graduação a distância: Pedagogia, Educação Física, Administração Pública, Artes Visuais, Biologia, Geografia, Letras, Música e Teatro. Foram preenchidos 123 questionários, representando 86,6% dos 142 tutores que trabalharam no sistema UAB/UnB e o percentual de mulheres na atividade de tutoria aproximou-se dos 80%, chamando a atenção o fato da presença maciça de professoras da rede básica de ensino entre essas mulheres (ALMEIDA, 2016).

fenômeno denominado pela referida autora como sendo feminilização, já a segunda definição baseada fundamentalmente numa perspectiva qualitativa que procura compreender e explicar os processos é denominada de feminização propriamente dita.

Ao distinguir processo de feminilização do trabalho como decorrente de um significado quantitativo que se refere ao aumento de mulheres na composição da mão-de-obra e feminização como produto das transformações ocorridas no contexto de uma ocupação ou profissão, Yannoulas (2013), no entanto, ilustra a existência de uma articulação entre essas duas dimensões. Dessa forma, nosso trabalho toma a análise de Yannoulas (2011, 2013) como referência para a abordagem sobre a presença feminina na tutoria a distância do sistema UAB, mas partimos do pressuposto que a definição de feminização, tal como definido pela referida autora, se acopla perfeitamente para apontar e estreita relação entre esse fenômeno e a precarização desse trabalho, em especial, entre as docentes da rede básica de ensino brasileiro que são arremetidas para realizarem essa atividade laboral.

Portanto, é nesse sentido que referenciaremos teoricamente nosso objeto de investigação, a saber, a feminização do trabalho docente na tutoria a distância no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), localizando nosso foco de análise dentro do tema da feminização no mundo trabalho, pois esta abordagem possibilita demonstrar o complexo processo da inserção da mulher no mundo do trabalho, que ocorreu indissociavelmente ligado às dimensões de classe, das relações de gênero e, particularmente às inter-relações existentes entre eles. Assim, recorreremos à abordagem crítica do trabalho feminino através do seu transcurso histórico, assinalando a exploração de classe, a opressão masculina e apontando que a emancipação feminina necessita realizar-se não somente no espaço produtivo, mas também no espaço reprodutivo, pois esses são aspectos imprescindíveis para compreensão da questão da mulher e do mundo do trabalho (NOGUEIRA, 2004, p. 26), principalmente em profissões altamente feminizadas como o caso da docência na educação básica no Brasil.

Deste modo, a investigação acerca da presença feminina na tutoria a distância no sistema UAB em nível nacional utilizou dados fornecidos pelo SisUAB, que é uma plataforma de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da UAB, configurando uma base de dados, cuja disponibilização parcial se deu através de solicitação, amparada pela Lei N° 12.527 de 18 de novembro de 2011, conhecida como

Lei de Acesso à Informação (LAI) junto à CAPES, sendo que nos referimos a dados parciais em função do atendimento a Lei Nº 13.709/2018, Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.

Os dados analisados são referentes aos anos de 2006 até 2018, sendo acrescentados de alguns poucos dados referentes aos anos de 2019 até 2021, que constam no SisUAB, que são dados produzidos a partir do preenchimento dos dados dos tutores e tutoras na Ficha de Cadastramento que é o “Termo de Compromisso do Bolsista”, onde constam dados sócio profissionais dos mesmos, que são atestados mediante apresentação dos documentos originais da documentação pessoal, bem como da formação e qualificação profissional dos bolsistas para as coordenações dos respectivos cursos aos quais se vincularam.

Tomando como base as análises desse banco de dados de tutores e tutoras através da tabulação de dados obtidos pelo programa Excel 365, observa-se que o fenômeno da atividade de tutoria a distância no sistema UAB evidencia a tendência em curso no mundo do trabalho, em que a precarização do trabalho tem consequências diferenciadas para homens e mulheres, pois as mulheres são as mais atingidas pela precariedade do que os homens e elas representam a maioria que ocupam postos nos ramos de trabalho informal, bem como nos trabalhos em tempo parcial, com um número inferior de horas trabalhadas (HIRATA, 2011).

Essa presença majoritariamente feminina se confirmou a partir do aprofundamento da análise através do recorte de gênero, haja vista que entre os anos de 2006 e 2018 houve um total de 129.180 vinculações de tutores divididos entre tutores a distância e tutores presenciais, sendo que 96.639 vinculações foram de tutores e tutoras a distância e 32.541 vinculações de tutores e tutoras presenciais. Em termos comparativos, nos dois cenários de tutoria, tanto na tutoria a distância quanto na presencial, temos a preponderância da presença feminina na atividade laboral, uma vez que do total de 129.180 vinculações temos 84.385 mulheres e 44.795 homens na atividade de tutoria a distância e presencial, sendo que dentre as vinculações de tutoria presencial, que não é o nosso foco primordial de análise, mas que utilizamos os dados para fins de comparação, também observamos a presença majoritariamente feminina na atividade laboram que correspondeu a 32.541 vinculações, sendo que 21.770 correspondem a vinculações femininas e 10.771 masculinas.

Em relação a atividade de tutoria a distância, cujo foco de análise se debruça essa investigação, pudemos comprovar o fenômeno inequívoco da feminização da atividade laboral, bem como da formação de um nicho de atuação laboral feminino marcado pela precariedade do trabalho, porém altamente qualificado, que absorveu um total de 96.639 trabalhadores e trabalhadoras ao longo de 18 anos de existência do sistema Universidade Aberta do Brasil, de forma praticamente invisibilizada e que contou com 62.615 vinculações femininas e 34.024 vinculações masculinas, confirmando assim a tese da feminização da atividade laboral da tutoria a distância, de acordo com dados do SisUAB.

A feminização da atividade de tutoria no sistema UAB também é perpassada pela presença de professores e, especialmente de professoras da rede básica de ensino das redes pública e privada, com participação majoritária das docentes da rede pública, pois esses e essas profissionais correspondem a 31.518 vinculações totais que foram filtradas como professores/professoras, docentes e regentes, sendo que 20.347 vinculações correspondeu ao sexo feminino e entre o sexo masculino 11.171 vinculações, cujos valores correspondem percentualmente a 64,56% de vinculações femininas e 35,44% masculinas, confirmando um majoritário percentual de profissionais femininas entre os docentes na atividade de tutoria a distância, conforme advoga essa investigação.

Dentre as 96.639 vinculações totais de tutores e tutoras EaD, as 31.518 vinculações totais que foram filtrados como professores/professoras, docentes e regentes representam 32,61% dos vínculos do sistema UAB entre 2006 e 2018, indicando a presença significativa de profissionais docentes na composição da mão de obra da atividade de tutoria. Quando analisamos o percentual de participação de professores/professoras, docentes e regentes na tutoria EaD a partir do critério segundo o sexo, podemos constatar que do total de 96.639 vinculações, as professoras, regentes e docentes representam percentualmente 32,49% das 62.615 vinculações totais femininas e os professores, docentes e regentes representam percentualmente 32,83% das 34.024 vinculações totais masculinas. Portanto, se somarmos os valores percentuais da participação feminina e masculina de docentes na composição da mão de obra da tutoria do sistema UAB teremos uma participação percentual de 65,32% de docentes de ambos os sexos.

Em relação a faixa etária, o maior percentual etário entre as mulheres se concentra na faixa de mais de 45 anos com 72,59%, sendo que o maior número de vinculações concentra-se na região Nordeste com 23.992 vinculações, bem como as maiores

vinculações segundo o sexo e por região correspondem às mulheres da região Nordeste com 9.217 vinculações, seguida da região Sudeste com 8.192 vinculações. Em relação ao tipo de formação, o perfil de tipo majoritário profissional dos tutores e tutoras EaD corresponde ao nível de formação em licenciatura com 27.047 vinculações, seguido de profissionais com nível de especialização com 19.256, cabendo ressaltar que além de especialização constava um campo denominado “*latu sensu*” que também se refere ao nível de especialização com 3.231 vinculações. Então, se somarmos especialização e “*latu sensu*” teremos 23.130 vinculações de tutores EaD com nível de especialização *latu sensu*.

Quando realizamos a análise do número de vinculação total de tutores EaD, para os onze principais tipos de formação segundo a variável sexo, objetivamos traçar o perfil das tutoras e tutores EaD de acordo com esses critérios e encontramos em primeiro lugar 18.026 vinculações femininas em licenciatura e 9.021 vinculações masculinas em licenciatura, seguida de 13.855 vinculações femininas em especialização e 6.044 vinculações masculinas e em terceiro lugar 11.948 vinculações femininas em nível de mestrado e 7.308 vinculações masculinas em nível de mestrado. Ao analisarmos entre os quinze principais cursos de atuação no sistema UAB, os vínculos totais dos tutores e tutoras que atuaram na EaD podemos constatar a predominância de atuação no curso de licenciatura em pedagogia com 11.758 vinculações totais, nicho de atuação docente eminentemente feminino.

A pesquisa também contou com o recurso do questionário como técnica de coleta de dados, que recorrentemente é utilizado de forma eficaz em pesquisas que envolvem uma grande quantidade de dados, sendo portanto, uma técnica altamente adequada para a realidade da nossa investigação, haja vista que foram aplicados 2.210 questionários para tutores e tutoras, cujo recorte amostral estabelecido para ser respondente foi delimitado em ser especificamente tutor ou tutora a distância que estava em atuação no momento da aplicação do questionário ou que já havia atuado em anos anteriores no Sistema Universidade Aberta do Brasil.

O resultado da coleta de dados via aplicação de 2.210 questionários para tutores e tutoras a distância corroborou e reforçou a tese do fenômeno da feminização da atividade de tutoria, demonstrado através da análise de dados do SisUAB referente aos anos de 2006 e 2018, bem como entre os dados de 2019 até 2021, cujas análises demonstraram

que a atividade de tutoria possui maior percentual de participação feminina com 67,89% de mulheres e 32,11% de homens respondentes, além de demonstrar que o maior grau de instrução dos tutores e tutoras EaD, que corresponde a 31,99% dos e das respondentes é o nível de especialização *latu sensu*. Em relação ao maior grau de instrução segundo o sexo, a especialização *latu sensu* igualmente aparece em primeiro lugar entre as mulheres correspondendo a 32,82% e entre os homens com 30,32%, já em relação ao tema da renda média mensal dos e das respondentes, para 32,26% a renda média mensal corresponde aos valores entre R\$ 3.941,00 a R\$ 7.880,00, que é uma renda relativamente alta.

Entre os e as respondentes, 36,24% afirmaram que sua atividade profissional principal era ser professor da educação básica na rede pública e 4,62% dos respondentes era ser professor da educação básica na rede privada, totalizando 40,86% dos respondentes, confirmando que parte considerável dos trabalhadores e trabalhadoras da tutoria EaD do sistema UAB é constituída de professores, em especial, de professoras da rede básica, em maior proporção da rede pública e em menor da rede privada, sendo que dentre os 40,86% professores e professoras, 69,88% correspondem ao sexo feminino e 30,12% ao sexo masculino. Ou seja, as mulheres professoras das redes básica de ensino são majoritárias entre os respondentes que identificaram sua atividade principal como docente da rede básica de ensino, constatando a feminização do trabalho docente na EaD.

O questionário foi aplicado entre junho de 2021 e janeiro de 2022, através do envio via *Google Docs* por e-mail para tutores e tutoras, cujos contatos foram mediados pelas coordenações de tutoria dos vinculados ao Sistema UAB, bem como através de redes de contatos que foram sendo estabelecidas entre coordenadores de cursos e tutores e tutoras que colaboraram de forma determinante para a aplicação do questionário, sendo alcançadas instituições de ensino superior públicas estaduais e federais e institutos federais de educação de todas as regiões do país, haja vista que os contatos com essas instituições foram realizados ao longo dos anos de 2020 e 2022<sup>3</sup>. Esse recurso foi utilizado por não haver banco de dados de contato desses trabalhadores e trabalhadoras disponível

---

<sup>3</sup> A pandemia do Covid-19 prejudicou muito o contato com as coordenações de tutoria e de cursos para a aplicação do questionário de pesquisa, pois todos os contatos ficaram restritos e ocorreram de forma não presencial, via e-mail institucional e esse processo dificultou demasiadamente o emprego da técnica de aplicação do questionário.

e nem a possibilidade de realização de encontros presenciais em função do processo pandêmico instaurado pela Covid-19 na época da aplicação dos questionários.

Assim, os resultados encontrados na pesquisa confirmam nossa tese sobre a feminização em curso do trabalho docente na tutoria a distância no sistema UAB, que de acordo com os resultados de pesquisa do questionário, a arregimentação laboral absorve mais de 40% de trabalhadores e trabalhadoras docentes da educação básica, cujo percentual feminino chega a quase 70% dentre esses profissionais, que são destituídos de qualquer direito trabalhista, sem perspectiva de reconhecimento da atividade profissional, envoltos num imbróglio conceitual que define a atividade laboral como sendo “tutor ou tutora”, mas que juridicamente há entendimento de que essa atividade é docente e deve ser exercida por professores e professoras, criando assim uma indefinição acerca da efetiva definição dessa atividade, garantindo assim a inexistência jurídica da atividade de tutoria e nem do reconhecimento da atividade como sendo docente, culminando com a permanência da precarização da atividade laboral sob a forma da ausência de usufruto de direitos trabalhistas e seguridade social, bem como pela esdrúxula remuneração paga aos tutores e tutoras, que ganham uma “bolsa” mensal de R\$ 765,00 da CAPES.

Como o trabalho é sexuado, o sexo da precarização frequentemente é o feminino e, por isso, inserimos nossa pesquisa à luz da sociologia do trabalho, mas orientamo-nos não só pela variável gênero como uma categoria analítica, conforme advoga Saffioti (2015, p. 118), mas sobretudo, por gênero como uma categoria histórica, que exige uma inflexão do pensamento, que se faz presente nos estudos sobre mulher e é isso que objetivamos demonstrar em nossa pesquisa, como o capital é hábil em desenvolver estratégias de extração de trabalho de forma cada mais intensiva e extensiva dos trabalhadores e, especialmente, das trabalhadoras.

No entanto, o capital utiliza-se de novos moldes de produção, sob novas configurações de categorias laborais que passam por reconceituações de suas funções adequando-se às novas tecnologias de comunicação e de informação, mas que a esfera jurídica do direito do trabalho não alcança, a exemplo dos professores e, sobretudo, das professoras que atuam nas plataformas virtuais de aprendizagem, travestidos e travestidas de uma denominação laboral denominada de “tutor” e “tutora” para seguirem invisibilizados e expropriados de quaisquer direitos e de proteção trabalhista.

Escamoteando, portanto, sua verdadeira natureza laboral: de trabalho docente mediado por tecnologias e plataformas virtuais de aprendizagem.

A discussão aqui engendrada, sob a perspectiva de gênero é muito relevante, haja vista que no Brasil, em pleno século XXI, a realidade das desigualdades de gênero permanecem vigentes e a divisão sexual do trabalho se faz presente nos arranjos laborais, sendo possível constatar a permanência da situação desfavorável da mulher no mundo do trabalho, a partir de uma consulta rápida aos dados estatísticos oficiais, a exemplo dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/2016), atesta-se que as mulheres representavam 51,5% da população, enquanto os homens, 48,5%, mas as mulheres representavam menos da metade da população de 15 anos ou mais de idade que estava ocupada, correspondendo a 48,0%, enquanto entre os homens o nível da ocupação chegava a 70,2%.

Em 2020, houve uma mudança que reflete o contexto pandêmico da Covid-19 que produziu consequências negativas para o mundo do trabalho masculino, mas principalmente para o feminino, haja vista que enquanto o nível de ocupação dos homens foi de 61,4%, o das mulheres foi de apenas 41,2%. Assim, o nível de ocupação, com o impacto da pandemia de Covid-19 na economia brasileira em 2020, declinou substancialmente e registrou, pela primeira vez, nível muito próximo a 50%. Dessa forma, quase a metade da população em idade de trabalhar estava desocupada ou fora da força de trabalho no ano referido (IBGE/2021), entretanto, conforme pudemos observar, os impactos negativos para as mulheres foram mais intensos do que para os homens.

A desagregação por cor ou raça, assim como o recorte por sexo, são fundamentais para o conhecimento das desigualdades de rendimentos do país, dada a permanência dos efeitos nefastos que ainda colhemos como herança da escravidão que se reflete de maneira ainda mais nociva para as mulheres negras, conforme podemos constatar a partir dos dados de 2020, que a população ocupada de cor ou raça branca ganhava, em média, 73,3% mais do que a de cor ou raça preta ou parda e os homens, 28,1% mais que as mulheres (IBGE/2021).

Em 2015, em termos proporcionais, as mulheres receberam em média 76,1% do rendimento de trabalho dos homens em 2015, sendo que termos de comparação é possível apreender as profundas desigualdades de gênero e raça para as mulheres em relação a renda média, pois as mulheres brancas percebem 55% da renda média dos homens

brancos; para os homens negros, esse percentual é de 53%, e para mulheres negras, 30% (IBGE, 2016).

Outra forma de observar o diferencial do rendimento por sexo é por meio da análise da proporção de pessoas que receberam até 1 salário mínimo e de acordo com esse indicador, 22% dos homens ocupados receberam até 1 salário mínimo em 2015, enquanto para as mulheres essa proporção foi de 30,4%. Passando para o número médio de anos de estudo para o Brasil, a média geral era de 7,8 anos, sendo que o número médio de anos de estudo das mulheres foi maior que o observado entre os homens, tanto para o conjunto do país, 8,0 e 7,6 anos, respectivamente, como para as Grandes Regiões, sendo que o maior nível observado foi na região Sudeste com 8,5 anos de estudo entre as mulheres para a média geral da região (IBGE, 2016).

Segundo o estudo “*Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça*”, com base em séries históricas de 1995 a 2015 da PNAD/IBGE, em parceria com a Organização das Nações Unidas Mulheres (ONU), as mulheres trabalham em média 7,5 horas a mais que os homens por semana, sendo que a partir de dados de 2015, é possível mensurar que a jornada total média das mulheres era de 53,6 horas, enquanto a dos homens era de 46,1 horas. Em relação as atividades não remuneradas, mais de 90% das mulheres declararam realizar atividades domésticas – proporção que se manteve quase inalterada ao longo de 20 anos, assim como a dos homens que fica em torno de apenas 50%.

Os lares brasileiros cada vez mais estão sendo chefiados por mulheres, tanto em famílias monoparentais quanto e famílias formadas por casais. O percentual de famílias chefiadas por mulheres subiu de 27,4% para 40,5% entre 2001 e 2015. Houve um crescimento maior das famílias chefiadas por mulheres negras que, em termos absolutos, passaram de 6,4 milhões em 2001 para 15,9 milhões em 2015, contra um crescimento de 7,6 milhões em 2001 para 12,7 milhões das famílias chefiadas por mulheres brancas (CAVENAGHI, 2018).

Em 1995, tinha 68,8% mulheres chefes de famílias monoparentais e 2,8% mulheres chefes de famílias formadas por casais, já em 2009, 26,1% mulheres chefiavam famílias formadas por casais e 49,9% chefiavam famílias monoparentais. Os domicílios chefiados por mulheres negras apresentam maior vulnerabilidade, pois podemos observar a partir dos dados que a renda domiciliar *per capita* média em famílias chefiadas por um homem

branco correspondeu a R\$ 997,00, enquanto que a renda domiciliar *per capita* média em famílias chefiadas por uma mulher negra correspondeu a apenas R\$ 491,00 (IPEA/2017).

Assim, apesar de observarmos a tendência em curso no mundo do trabalho contemporâneo em que é inquestionável constatar o aumento significativo do trabalho feminino, tanto em países avançados quanto na América Latina, chegando a atingir mais de 40% da força de trabalho nos países da região, quando a tônica da análise recai sobre a temática salarial, ainda persevera a inferioridade dos níveis médios de remuneração das mulheres em relação aos recebidos pelos homens. No que tange a esse tema, o salário médio das mulheres corresponde em torno de 60% ao salário dos homens e, além disso, a desigualdade é sexuada também em relação ao acesso aos direitos sociais e trabalhistas, pois as mulheres são menos protegidas que os homens (ANTUNES, 2011).

O contingente feminino tem sido absorvido pelo capital preferencialmente no universo do trabalho *part time*, precarizado e desregulamentado (ANTUNES, 2009), características que estão presentes na atividade de tutoria a distância no sistema UAB, que aviltam sobretudo o trabalho das mulheres e, em especial, das professoras da rede básica, duplamente afetadas pela precarização.

Portanto, inserimos a atividade docente na educação a distância do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), sob a perspectiva de análise da teoria sociológica que objetiva analisar o mundo do trabalho sob a perspectiva de gênero, demonstrando como o fenômeno da feminização do trabalho vincula-se a divisão sexual do trabalho, produzindo consequências nefastas para as mulheres que além de encontrarem obstáculos para sua ascensão laboral, haja vista as heranças perniciosas das assimetrias que pautam as relações sociais de sexo em pleno século XXI, mesmo que possuam o mesmo ou nível de escolaridade superior em relação aos homens, ainda são majoritariamente responsáveis pelo trabalho reprodutivo. Dessa forma, dividimos este trabalho em cinco capítulos, além desta Introdução que trata da apresentação sucinta dos temas referentes a pesquisa e das Considerações Finais, onde apresentamos as últimas reflexões acerca da pesquisa realizada.

No capítulo 1, denominado de Gênero do Trabalho, foi dividido em dois subtópicos, onde no primeiro subtópico analisamos as contribuições da produção clássica de Engels e Marx para a análise do trabalho da mulher sob o modo de produção capitalista, pois

advogamos que ao revisitar os clássicos Engels e Marx reafirmamos sua importância para abordagem da temática sobre o trabalho, inclusive sob a perspectiva do trabalho e gênero. No segundo subtópico, abordamos o percurso pelo qual passou a institucionalização dos estudos de gênero para a ciências sociais, as origens do conceito e os embates teóricos sobre as distintas abordagens sobre a ótica do trabalho.

No capítulo 2, denominado de Docência e Divisão Sexual do Trabalho, que foi dividido em quatro subtópicos, onde abordamos os conceitos de feminilização e feminização a partir de Yannoulas (2011, 2013), dando primazia para o conceito feminização, que procura compreender e explicar os processos que relacionam-se com a entrada das mulheres no contexto de uma ocupação e as transformações daí decorrentes. Relacionamos a feminização e divisão sexual do trabalho, apontando sua dinâmica a partir da diferenciação sexuada, da hierarquização e das assimetrias no mundo do trabalho feminino resultantes dos dois processos.

Ao tratarmos sobre o tema trabalho e gênero sob a perspectiva sociológica, nos deparamos com três distintas matrizes paradigmáticas dos estudos sobre o trabalho e gênero, ou relações sociais de sexo, e, por isso, abordamo-las a partir do desmembramento em três subtópicos, com vistas a demonstrar como o tema é complexo e como não há consenso em relação ao mesmo, iniciando a análise por Saffioti defendendo a vigência do patriarcado e tratando o capitalismo como um sistema baseado na opressão e na exploração feminina, logo em seguida amparamo-nos na análise de Elisabeth Souza-Lobo que trata o tema da divisão sexual do trabalho, da categoria gênero, enfatizando que a classe operária tem dois sexos, a partir da importância das práticas sociais e por fim, lançamos mão da análise de Kergoat, que aborda as relações sociais de sexo a partir da consubstancialidade e da coextensividade para compreender as práticas sociais de homens e mulheres, com vistas a demonstrar que cada uma dessas abordagens apresentam um contributo valioso para a temática de trabalho e gênero.

Incluímos um tópico sobre a feminização, com ênfase para o trabalho docente e as consequências da Pandemia da Covid-19 para as mulheres, que não poderia passar ignorado, dada a importância e as catastróficas consequências que o contexto pandêmico promoveu contra as mulheres na forma de sobrecarga de trabalho e perdas econômicas, sobretudo para as docentes.

No capítulo 3, tratamos sobre o tema do trabalho docente na tutoria a distância no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), dividido em dois subtópicos, onde no primeiro abordamos a Educação a Distância (EaD) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil a partir de uma breve abordagem sobre a conceituação de educação a distância, com ênfase no surgimento do sistema UAB em 2006, como resposta a um contexto de reformas educacionais, que culminou com a expansão dessa modalidade educacional em nível nacional, bem como fizemos uma rigorosa análise sobre os dispositivos jurídicos brasileiros que deram e dão sustentação para o modelo implementado pela UAB.

Tratamos no segundo subtópico o tema sobre o trabalho docente da tutoria na educação a distância, em que buscamos trazer o estado da arte sobre o tema no sistema UAB, analisando as manobras contidas nos dispositivos jurídicos vigentes para manter essa denominação “tutoria” e não reconhecer a atividade como sendo docente, assim como apontamos o caráter da *uberização* desse trabalho em plataformas educacionais e como é vantajoso sob o ponto de vista monetário para quem contrata essa atividade o não reconhecimento e formalização da mesma, acompanhada de seus respectivos direitos trabalhistas, haja vista a remuneração do trabalho do tutor ser inferior ao que se paga a um professor, além de mostrarmos dados sobre o perfil docente brasileiro, com suas segmentações internas segundo a composição sexual, sendo feminizada na educação básica e masculinizada no ensino superior, componente que fornece elementos explicativos para a compreensão ao perfil do tutor e, sobretudo da tutora no sistema UAB.

No capítulo 4, apresentamos a Metodologia de Pesquisa e as técnicas de pesquisa empregadas na investigação, cujos recursos empregados foram a coleta de dados através da base de dados obtidos no SisUAB entre os anos de 2006 até 2018, assim como os escassos dados sobre tutoria referentes aos anos de 2019 até 2021, e a análise de dados de 2.210 questionários respondidos por tutores e tutoras a distância que estavam em atuação entre junho de 2021 e janeiro de 2022 ou entre aqueles que já haviam atuado em anos anteriores no Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Também localizamos nossa investigação a partir da dialética marxista adotada como possibilidade teórica, como um instrumento lógico de interpretação da realidade, pois ela fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que para Marx a realidade é um processo dinâmico e contraditório, indissociável da *práxis* e esta perspectiva proporciona analisar as relações de classes e as relações de sexo/gênero,

tal como empreendido por Cisne (2015), ao tratar as referidas relações como uma unidade dialética que determina o sujeito totalizante: a classe trabalhadora. Além disso, as relações de classes e as relações de sexo/gênero são coextensivas, pois ambas são relações estruturantes e fundamentais da sociedade capitalista (CISNE, 2015).

No capítulo 5, nomeado de Feminização da Atividade Docente na Tutoria a Distância no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), entre os anos de 2006 até 2021, apresentamos os resultados da pesquisa, dividindo os temas em cinco subtópicos e iniciando pelo subtópico da apresentação da análise sobre a feminização da atividade docente na tutoria a distância do sistema UAB.

No segundo subtópico, apresentamos os resultados de pesquisa sobre a feminização da atividade docente na tutoria a distância do sistema UAB a partir dos dados do banco de dados do SisUAB, traçando um perfil comparativo entre as tutoras e do tutores EaD e presencial (2006-2018), segundo o número de vinculações totais para demonstrar o volume e a proeminência da tutoria a distância em comparação com a tutoria presencial.

No terceiro subtópico, apresentamos os resultados do perfil das tutoras e tutores EaD e presencial no sistema UAB (2006 - 2018), segundo o critério de número de pessoas, para mostrar a feminização, sob a perspectiva comparativa, mas enfatizando a dinâmica do fenômeno sob o número de vínculos por pessoa, haja vista que o critério pelo número de pessoas nos fornece uma perspectiva real da quantidade de pessoas que vincularam-se a atividade de tutoria a distância, evidenciando a quantidade significativa de trabalhadores e trabalhadoras que atuaram nas duas modalidades de tutoria.

No quarto subtópico, apresentamos os resultados de pesquisa que possibilitam traçar o perfil dos tutores e tutoras EaD no sistema UAB a partir dos dados referentes aos anos de 2006 até 2021, a partir dos critérios do número de vínculos e de pessoas, que é o ponto fulcral da investigação, permitindo traçar os dados mais característicos da composição sexuada e socioprofissional dos trabalhadores e trabalhadoras dessa atividade, a saber, cujos resultados corroboraram com nossas inserções sobre o tema de que trata-se de uma atividade feminizada e composta por parte significativa de professores, mas especialmente, de professoras da rede básica de ensino público, com uma pequena presença de professores e professoras da rede básica privada.

No quinto subtópico, apresentamos os resultados do questionário de pesquisa, cujo alcance foi de 2.210 questionários respondidos entre tutores e tutoras a distância que estavam em atuação entre junho de 2021 e janeiro de 2022 ou que atuaram em anos anteriores, que permitiu reforçar o perfil das tutoras e tutores a distância do sistema UAB entre os anos de 2006 até 2022. A variável sexo assumiu importância basilar para explicar a composição sexuada da mão-de-obra trabalhadora na tutoria a distância no UAB, corroborando com a tese que anima essa pesquisa sobre a feminização da atividade de tutoria a distância no referido sistema.

Nas Considerações Finais, apresentamos nossas últimas reflexões acerca da pesquisa realizada, com vistas a oferecer um referencial que contribua com visibilização da atividade laboral desses e dessas trabalhadoras, mas sobretudo explicitar a presença maciça de mulheres na tutoria e os dados encontrados corroboram nossa tese, pois a feminização é evidente, haja vista que a presença feminina na tutoria EaD corresponde percentualmente a 64,3% das vinculações, segundo os dados obtidos a partir do SisUAB entre os anos de 2006 até 2018 e segundo os dados do questionário o percentual feminino corresponde a 67,89%.

O nível de formação profissional de tutores e tutoras EaD se assemelha ao perfil dos professores e professoras da rede básica de ensino, cujo nível de formação mais frequente de acordo com dados obtidos pelo SisUAB é o nível de licenciatura, seguido consecutivamente de especialização e mestrado, enquanto que os dados do questionário demonstram que o nível de formação em especialização *latu sensu* completa é o mais frequente, bem como o maior percentual de tutoras localiza-se na faixa etária superior a 45 anos ou mais, enquanto que o maior percentual de tutores localiza-se na faixa etária menos de 30 anos, indicando a diferença etária sexuada na composição da mão de obra dessa atividade.

A considerável participação de docentes na atividade de tutoria pôde ser constatada, corroborando com as hipóteses que animaram a investigação, haja vista que representam 31.518 vinculações entre profissionais da tutoria a distância filtrados como professores/professoras, docentes e regentes, portanto, representando 32,61% dos vínculos do sistema UAB entre 2006 e 2018. As vinculações docentes, segundo a composição sexuada reafirmam a considerável presença de mulheres na atividade de tutoria a distância, conforme almejamos demonstrar em nossa investigação, pois

professoras, docentes e regentes representaram 20.347 entre as 62.615 vinculações totais femininas e as vinculações de professores, docentes e regentes representaram 11.171 vinculações das 34.024 vinculações totais masculinas no referido sistema.

Os dados do questionário permitiram apreender que quando os tutores e tutoras EaD que são professores e professoras da rede básica são analisados segundo o recorte de gênero, 69,88% correspondem a professoras e 30,12% correspondem a professores. A distribuição percentual de professores e professoras da rede básica das redes públicas e privadas confirmam a presença majoritária de professoras da educação básica da rede pública, pois estas correspondem a 61,68% das vinculações entre profissionais docentes e 8,19% correspondem a professoras da educação básica da rede privada, enquanto que 27,13% correspondem a professores da rede básica da rede pública e 2,99% correspondem a professores da rede básica privada.

## CAPÍTULO 1

### GÊNERO DO TRABALHO

#### **1.1. A contribuição de Engels e Marx para a análise do trabalho da mulher sob o modo de produção capitalista.**

O trabalho é a fonte de explicação que provocou a transformação do macaco em homem, a origem da transformação do primata ao *homo sapiens*, uma vez que somente ao homem é permitido imprimir à natureza o selo da sua vontade, não sendo possível realizar essa façanha a nenhum outro animal. Resta aos animais a possibilidade de utilização da natureza e a capacidade de modificá-la pela simples presença nela, mas não através de atos planejados, pois estes são conscientes e premeditados, que se desenvolvem nos animais de acordo com o desenvolvimento do sistema nervoso (ENGELS, 2004).

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 2004, p. 01).

O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a serviço do homem, através da crescente clareza da consciência, da capacidade de abstração e do gradativo crescimento do discernimento, reverberaram sobre o trabalho e sobre a palavra, estimulando e potencializando seu desenvolvimento que não cessa desde a separação definitiva do macaco, mas tem uma continuidade de acordo com o grau e sentidos entre distintos povos e épocas. Portanto, o trabalho humano distingue-se da expressão de formas instintivas e animais de trabalho, conforme afirma Engels (2004):

Mas, quanto mais os homens se afastam dos animais, mais sua influência sobre a natureza adquire um caráter de ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão. [...] A possibilidade de realizar atos conscientes e premeditados desenvolve-se nos animais em correspondência com o desenvolvimentos do sistema nervoso e adquire nos mamíferos um nível bastante elevado. [...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato da sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última

análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, 2004, p. 08).

Nesse mesmo sentido, encontramos em Marx (2014) a definição do trabalho como um processo de que participam o homem e natureza, pelo qual o ser humano através de sua própria ação regula e controla o intercâmbio material com a natureza, e, ao atuar sobre a natureza externa e modificá-la, concomitantemente modifica sua própria natureza através do desenvolvimento das potencialidades que encontravam-se adormecidas em sua própria natureza, submetendo ao seu domínio o jogo das forças naturais, colocando “em movimento as forças naturais do seu corpo - braços e pernas, cabeças e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana” (MARX, 2014, pg. 211).

Logo, o trabalho humano não pode ser definido como trabalho de natureza instintiva a semelhança do trabalho realizado pelos animais, uma vez que quando o trabalhador vende sua força de trabalho no mercado, encontra-se historicamente separado em sua condição em relação ao do homem primitivo. O trabalho humano opera uma transformação sob o objeto que se submete ao dispêndio da ação humana, imprimindo ao material (natureza) o projeto que anteriormente já existia de forma consciente pelo ser humano na forma de objetivo a ser alcançado, constituindo a lei determinante do seu modo de operar, subordinada a sua vontade (MARX, 2014).

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes de idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 2014, p. 212).

Em seu sentido ontológico, o trabalho humano pode ser definido como um elemento fundante da vida humana, momento que origina o ponto de partida no processo de humanização, haja vista que o trabalho social se transforma num elemento central do desenvolvimento da sociabilidade humana. Assim, o trabalho constitui fonte originária de realização do ser social, protoforma da atividade humana e fundamento ontológico da omnilateralidade humana, como criador de valores de uso, em sua dimensão concreta, como atividade vital (ANTUNES, 2009).

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem - quaisquer que sejam as formas de sociedade -, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida (MARX, 2014, p. 65).

O trabalho como fator estruturante da vida coletiva e gerador de identidades conferido pelos clássicos da Sociologia ocupam uma posição central nas contribuições de Durkheim, Weber e Marx<sup>4</sup>, assim como nas contribuições teóricas dos clássicos da Economia como Adam Smith e David Ricardo (DAL ROSSO, 1996). A categoria trabalho assume uma posição de centralidade na concepção marxiana e mesmo de maneira ainda incipiente em Marx (2007), podemos observar a primeira exposição do materialismo histórico conferindo à esfera dos fenômenos econômicos o estatuto de instância basilar da vida social (GORENDER, 1982).

A observação empírica tem de provar, em cada caso particular, empiricamente e sem nenhum tipo de mistificação ou especulação, a conexão entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado provêm constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas desses indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas sim tal como realmente são, quer dizer, tal como atuam, como produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de seu arbítrio. A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanação direta de seu comportamento material (MARX E ENGELS, 2007, pp. 93 e 94).

Ao tratar do tema da divisão do trabalho, Marx (2007) aponta que todas as contradições existentes nas relações sociais em relação às forças de produção existentes estão estruturadas segundo a divisão natural do trabalho na família, bem como aponta que a escravidão na família insurge como a primeira forma de propriedade, caracterizada pela seu atributo do poder de dispor da força de trabalho alheia.

[...] estão dadas ao mesmo tempo a distribuição e, mais precisamente, a distribuição desigual, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus produtos; portanto, está dada a propriedade, que já tem seu embrião, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do homem. A escravidão na família, ainda latente e rústica, é a primeira propriedade, que aqui, diga-se de passagem, corresponde já à definição dos economistas modernos, segundo a qual a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho alheia. Além do mais, divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – numa é dito com relação à própria atividade aquilo que, noutra, é dito com relação ao produto da atividade (MARX, 2007, pp. 36 e 37).

Contraditoriamente, se num polo, o trabalho humano se apresenta como momento fundante da humanidade, em seu polo oposto, na sociedade capitalista, ele se transforma

---

<sup>4</sup> A centralidade do trabalho emerge como componente estrutural para a compreensão e explicação dos fenômenos sociais, mesmo partindo de perspectivas distintas do pressuposto que Durkheim, Weber e Marx tratam o tema da categoria trabalho.

em trabalho assalariado, alienado e fetichizado, culminando com a nefasta conversão de sua finalidade central em elevar o ser social em simples e precário meio de subsistência, onde a própria força de trabalho transforma-se em mercadoria. Assim, o que deveria ser o mecanismo primacial de distinção em relação aos nossos peludos antepassados ou aos nossos antepassados simiescos (ENGELS, 2004), se transfigura em atividade cujo objetivo fundamental é o de criar novas mercadorias e valorizar o capital, se convertendo em meio e não na primeira necessidade de realização humana (ANTUNES, 2009).

Não é o operário que emprega os meios de produção, são os meios de produção que empregam o operário. Não é trabalho vivo que se realiza no trabalho material como seu órgão objetivo; é o trabalho material que se conserva e se acrescenta pela sucção do trabalho vivo, graças ao qual se converte num valor que se valoriza, em capital, e funciona como tal. Os meios de produção apareceram já unicamente com sorvedouros do maior quantum possível do trabalho vivo. É justamente como criador de valor que o trabalho vivo se incorpora de maneira constante no processo de valorização do trabalho objetivado. Como esforço, como dispêndio de força vital, o trabalho pessoal do operário. Porém, enquanto criador de valor, implicado no processo da sua objetivação, o próprio trabalho operário, mal entra no processo de produção, é um modo de existência do valor do capital, neste incorporado. Esta força que conserva o valor e cria novo valor é, por conseguinte, a própria força do capital e este processo apresenta-se como processo de autovalorização do capital, melhor dizendo, de empobrecimento do obibperário, que ao criar o valor que produz, produ-lo ao mesmo tempo como um valor que lhe é alheio (MARX, 2014, pp. 53 e 54).

A segunda definição do trabalho reinterpreta a primeira, afastando seu sentido ontológico, pois se as trocas entre homem e natureza sempre se produzem em condições sociais determinadas é a partir dessa segunda reinterpretação que o conceito de trabalho assalariado pode ser desenvolvido: pois “o trabalhador assalariado trabalha sob o controle do capitalista ao qual pertence o produto de seu trabalho” (HIRATA e ZARIFIAN, 2009, pg. 251 e 252).

O trabalho humano caracteriza-se pelo emprego deliberado de energia humana, cujo objetivo é a transformação das condições naturais ou sociais de forma predeterminada, exercendo um papel intermediário do metabolismo que decorre das relações estabelecidas entre as sociedades e seu ambiente. Sob a vigência do capitalismo, a análise do trabalho se torna frutífera a partir da sua essência<sup>5</sup> que é o trabalho abstrato, definido como trabalho executado por trabalhadores que recebem um salário no processo de produção

---

<sup>5</sup> De acordo com Saad Filho (2011, p. 24), além da produção da mais-valia, uma das características essenciais do capitalismo decorre do fato de que com sua difusão gradual, ocorre o deslocamento da produção não capitalista, onde formas de trabalho não assalariadas tendem a ser marginalizadas.

da mercadoria e que estão diretamente engajados na produção de mais-valia (SAAD FILHO, 2011).

Nesse contexto, a mercadoria pode ser compreendida como a forma elementar da riqueza na sociedade capitalista, pois “a riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em ‘imensa acumulação de mercadoria’” (MARX, 2014, p. 57).

A mercadoria é antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estomago ou da fantasia. Não importa como a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção (MARX, 2014, p. 57).

Mercadorias são produzidas há milhares de anos pela humanidade e sua produção e circulação possuem antecedentes históricos, mas quando limitamos ao marco que estabelece os limites históricos do capitalismo para situar o objeto de análise de Marx (2014), constata-se que as mercadorias produzidas sob a égide que rege a produção capitalista são intrinsecamente diferentes das mercadorias que eram produzidas em outros tipos de sociedade, uma vez que essa diferença se explica em função do produto social tipicamente assumir a forma de mercadoria (SAAD FILHO, 2011).

Assim sendo, a própria força de trabalho em sentido linear também assume a configuração de mercadoria (SAAD FILHO, 2011), haja vista que o trabalho abstrato é historicamente específico e existe nas sociedades que se reproduzem através do intercâmbio de mercadorias, ao passo que o trabalho produtor de valores de uso, ou seja, o trabalho concreto, viceja em toda e quaisquer formas de organização social, pois os seres humanos sempre necessitaram de produzir e consumir valores de uso para a manutenção de sua reprodução física e social (SAAD FILHO, 2003).

Em todos os estágios sociais, o produto do trabalho é valor de uso; mas só um período determinado do desenvolvimento histórico, em que se representa o trabalho despendido na produção de uma coisa útil como “propriedade objetiva”, inerente a essa coisa, isto é, como seu valor, é que transforma o produto do trabalho em mercadoria (MARX, 2014, p. 83).

Nesse sentido, Antunes (2011) nomeia de forma evidente a concepção e a distinção marxiana que considera o trabalho abstrato um elemento estruturante para a sobrevivência do próprio capital, enquanto que o trabalho concreto é entendido como fundamento basilar e protoforma da atividade humana, a fim de evitar que caiamos num grande equívoco analítico.

Como valores de uso, as mercadorias são, antes de mais nada, de qualidade diferentes; como valores de troca, só podem diferir na quantidade, não conteúdo, portanto, nenhum átomo de valor de uso. Se prescindirmos do valor de uso da mercadoria, só lhes resta ainda uma propriedade, a de ser produto trabalhado. [...] Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho abstrato. [...] Como configuração dessa substância social que lhes é comum, são valores, valores-mercadorias. [...] Na própria relação de permuta das mercadorias, seu valor de troca revela-se, de todo, independente de seu valor de uso. [...] O que se evidencia comum na relação de permuta ou no valor de troca é, portanto, o valor das mercadorias. [...] Um valor de uso ou um bem só possui, portanto, valor, porque nele está corporificado, materializado, trabalho humano abstrato (MARX, 2014, pp. 59 e 60).

Ademais, Gorender (1982), de maneira assertiva adverte que a diferenciação entre o valor do trabalho e o valor da força de trabalho é um elemento primacial para o sistema da economia política marxiana, já que essa distinção proporciona desnudar a aparência empreendida pelo funcionamento do regime do capitalismo sob o véu do dogma ideológico no qual se firmam patrões e operários, desconsiderando que o valor da força de trabalho é mensurado mediante o tempo socialmente necessário, que é o tempo de trabalho agenciado para produção de um valor de uso qualquer, que em condições socialmente normais existentes e contando com um grau social médio de destreza e intensidade do trabalho (MARX, 2014), tal qual ocorre com uma mercadoria como outra qualquer.

[...] o que o salário paga não é o valor do trabalho, mas o valor da força de trabalho. O valor da força de trabalho se determina como as demais mercadorias, ou seja, pelo tempo socialmente necessário para sua produção (GORENDER, 1982, p. XIX).

Portanto, a produção da força de trabalho é dada a partir de um conjunto de bens que o operário necessita para consumir diariamente e restabelecer suas aptidões físicas e intelectuais, ou seja, para a manutenção de sua sobrevivência, bem como de sua família, que representa uma fração da futura geração de operários. Assim, contratado pelo capitalista para trabalhar determinado número de horas por dia, o operário reproduz, numa parte da jornada, o valor de sua força de trabalho e o restante da jornada constitui trabalho excedente sem retribuição, que origina a criação de sobrevalor ou mais-valia, do qual o capitalista se apropria (GORENDER, 1982).

A determinação da quantidade do valor pelo tempo de trabalho é, por isso, um segredo oculto sob os movimentos visíveis dos valores relativos das mercadorias. Sua descoberta destrói a aparência de causalidade que reveste a determinação das quantidades de valor dos produtos do trabalho, mas não

suprime a forma material dessa determinação. [...] Formas dessa natureza constituem as categorias da economia burguesa. São formas de pensamento socialmente válidas, portanto, objetivas, ajustadas às relações desse modo de produção historicamente definido, a produção de mercadorias. Todo mistério do mundo das mercadorias, todo o sortilégio e a magia enevoam os produtos do trabalho, ao assumirem estas a forma de mercadorias, desaparecem assim que examinemos outras formas de produção (MARX, 2014, pp. 97 e 98).

Ao tratar sobre as consequências imediatas da produção mecanizada de mercadorias sobre o trabalhador no sistema capitalista, na obra “*O Capital*”, lançado em 1867, Marx (2014), examinando de que forma o material humano se incorpora ao sistema mecânico de produção, elucida que o ponto de partida da indústria moderna foi produto da revolução do instrumental de trabalho e destaca que esse instrumental revolucionado encontra sua forma mais avançada no sistema orgânico de máquinas da fábrica, que permitiu a apropriação das forças “suplementares” do trabalho de mulheres e também de crianças.

A partir do momento que a maquinaria prescinde da aplicação da força muscular para a atividade laboral nas fábricas, abre-se espaço para a incorporação da força de trabalho com desenvolvimento físico incompleto, mas com membros mais flexíveis, encontrando assim na utilização do trabalho das mulheres e das crianças uma oportunidade poderosa de substituição do trabalho de trabalhadores, culminando com o aumento do número de assalariados através da incorporação de todos os membros da família do trabalhador.

[...] sem distinção de sexo e de idade, sob o domínio direto do capital. O trabalho obrigatório, para o capital, tomou o lugar dos folguedos infantis e do trabalho livre realizado, em casa, para a própria família, dentro de limites estabelecidos pelos costumes (MARX, 2014, p. 451).

Nesse sentido, Marx (2014) explicita que o objetivo do capital, com desenvolvimento e emprego da maquinaria, assim como ocorre com qualquer desenvolvimento da força produtiva do trabalho, não se orienta para o fim de aliviar a carga de trabalho ou a penúria laboral de nenhum ser humano, mas opera justamente no sentido contrário, pois seu fim último é a produção de mais-valia, uma vez que a maquinaria barateia as mercadorias, encurtando a parte do dia de trabalho que o trabalhador precisa para si mesmo, ao passo que proporciona ampliar a outra parte do seu tempo que ele fornece gratuitamente para o capitalista.

Marx (2014), destaca a importância de investigar como o instrumental de trabalho se transformou da ferramenta manual em máquina fixando a diferença entre máquina e ferramenta, pois “na manufatura, o ponto de partida para revolucionar o modo de

produção é a força de trabalho, na indústria moderna, o instrumental de trabalho” (MARX, 2014, p. 427), uma vez que muitas ferramentas expõem a diferença que o homem assume na função de simples força motriz e o trabalhador que assume seu ofício manual.

Quando o homem passa a atuar apenas como força motriz numa máquina-ferramenta, em vez de atuar com a ferramenta sobre o objeto de trabalho, podem tomar seu lugar o vento, a água, o vapor, etc., e torna-se acidental o emprego da força muscular humana como força motriz. Essas mudanças dão origem a grandes modificações técnicas no mecanismo primitivamente construído apenas para ser impulsionado pela força humana. [...] A máquina da qual parte a revolução industrial substitui o trabalhador que maneja uma única ferramenta por um mecanismo que, ao mesmo tempo, opera com certo número de ferramentas idênticas ou semelhantes àquela, e é acionado por uma única força motriz, qualquer que seja sua forma (MARX, 2014, pp. 431 e 432).

Assim, a inserção das máquinas no processo produtivo fabril contribuiu com a expansão do emprego da força de trabalho das mulheres, assim como das crianças, haja vista que a contratação de ambas fontes de trabalho tornam-se preferíveis, dado seu custo mais reduzido em relação à mão de obra masculina, desvalorizando com isso, segundo Marx (2014), a força de trabalho do adulto, pois o valor da força de trabalho não era determinado pelo tempo de trabalho necessário para garantir a manutenção individual do trabalhador adulto, mas sim para manter à si mesmo e à sua família. Ao introduzir todos os membros da família do trabalhador no mercado de trabalho após o advento da maquinaria, conseqüentemente, o valor da força de trabalho do homem adulto é repartido pela família inteira (MARX, 2014).

A compra, por exemplo, de quatro forças de trabalho componentes de uma família talvez custe mais do que a aquisição, anteriormente, da força de trabalho do chefe da família, mas, em compensação, se obtêm quatro jornadas de trabalho em lugar de uma, e o preço da força de trabalho cai na proporção em que o trabalho excedente dos quatro ultrapassa o trabalho excedente de um. Quatro têm de fornecer ao capital, não só trabalho, mas também trabalho excedente, a fim de que uma família possa viver. Desse modo, a máquina, ao aumentar o campo específico de exploração do capital, o material humano, amplia, ao mesmo tempo, o grau de exploração (MARX, 2014, p. 452).

Ainda sob a perspectiva de Marx (2014), a maquinaria além de proporcionar a inserção das mulheres – e das crianças - como força de trabalho também produziu uma revolucionária e radical alteração no contrato entre trabalhador e capitalista, uma vez que esse contrato era regido formalmente por relações mútuas, cuja base estava assentada sob a troca de mercadoria entre o trabalhador e capitalista, que se confrontavam como pessoas “livres” e possuidores independentes de mercadorias. Nessa relação, o trabalhador figurava como o detentor da força de trabalho e o capitalista como detentor do dinheiro e

dos meios de produção, mas do ponto de vista jurídico, o capital conseguiu encontrar um subterfúgio para comprar incapazes ou parcialmente capazes, pois se antes o trabalhador vendia sua própria força de trabalho porque dela dispunha formalmente como pessoa livre, vende para trabalho na maquinaria mulher e filhos, exercendo a função de um traficante de escravos.

[...] os homens foram substituídos no trabalho pelas mulheres e sobretudo porque os adultos foram substituídos por crianças. Três meninas com 13 anos de idade e salário de 6 a 8 xelins por semana substituem um homem adulto com salário de 18 a 25 xelins (MARX, 2014, p. 452).

Assim, a dramática e penosa inserção da mulher no mundo do trabalho pode ser constatada em Marx (2014), mesmo que sua análise esteja majoritariamente centrada na produção capitalista e que seu arsenal analítico e conceitual adote como referência esse modo de reprodução, as contradições da divisão sexual do trabalho, a invisibilização do trabalho doméstico e sua articulação com a reprodução do sistema capitalista já despontam (CARRASCO, 2005), pois a condição da mulher em relação as atividades desenvolvidas no âmbito do lar, bem como a utilização da mão de obra feminina nas fábricas pelo capital e suas flagelantes consequências, que não limitaram a recair apenas sobre as mulheres trabalhadoras, mas sobretudo sobre sua prole, são intensamente explicitadas por Marx (2014).

As nefastas condições das mulheres nas fábricas denunciadas por Marx (2014), indiciam que a exploração dessa força de trabalho pelo capital se complexifica em níveis ainda mais profundos, haja vista que a exploração pelo capital não se limitava a operar somente sobre a relação estabelecida entre operário e burguês, mas se amplia com a entrada das mulheres nas fábricas para uma relação entre o capital e a família do operário de maneira integral, já que passa a absorver até as crianças.

Assim, mesmo que Marx (2014) tenha abordado essa entrada feminina nas fábricas como negativa, devido ao duplo vértice de consequências produzidas, em que o primeira pode ser apontada sob uma perspectiva econômica, ao promover a substituição do trabalho do operário masculino e seu consequente barateamento do valor da força de trabalho, e a segunda, que pode ser apontada pelas consequências que transcendem as questões econômicas, mas que resvalam-se para outras esferas da superestrutura social muito bem registradas por ele, dada a ausência dessas mulheres em seus lares.

Nesse sentido, Marx (2014) enfatiza as hediondas consequências sobretudo para a prole das operárias, indiciando sua reflexão atenta e crítica para a questão do trabalho das mulheres, dando origem ao arsenal conceitual daquilo que somente no século XX começaria a ganhar forma entre as feministas, que questionariam e iniciariam o tratamento do tema sobre a complexa articulação simultânea entre a atividade realizada nas esferas domésticas e profissional (KERGOAT, 2003).

Merece considerar que Marx (2014), mesmo sem apontar a resolução para as questões que se apresentavam para as mulheres diretamente submetidas ao julgo da exploração do capital, já diagnosticava e registrava a complexa relação entre a produção e reprodução para as mulheres e as consequências para suas famílias, tema ainda em debate em pleno século XXI.

A complexa e contraditória inserção da condição da mulher nos mercados de trabalho, que esteve e majoritariamente ainda permanece submetida às responsabilidades reprodutivas e produtivas, foi exemplificada por Marx (2014) quando ele narra que com o advento da crise do algodão causada pela Guerra Civil americana a saída de trabalhadores das fábricas da indústria têxtil algodoeira produziu “a vantagem” de as mulheres poderem amamentar seus filhos, “em vez de envenená-los com o ‘*Goldfrey’s Cordial*’, um produto a base de ópio; tinham tempo de aprender a cozinhar” (Marx, pg. 452, 2014).

Sensibilizado, o autor destaca o contexto infeliz que as mulheres puderam ter tempo para cuidar da prole e da sua própria alimentação, pois foi num momento de crise “em que elas nada tinham para comer” e completa: “Mas se vê como o capital usurpou, para expandir seu próprio valor, o tempo exigido pelas tarefas que fazem parte da vida familiar” (Marx, 2014, p. 452).

Uma vez que não podem ser suprimidas inteiramente certas funções da família, tais como cuidar de crianças e amamentá-las, têm as mães de família confiscadas pelo capital de arranjar algo que as substitua. Os trabalhos necessários na vida familiar, como costurar e remendar, têm de ser substituídos pela compra de mercadorias fabricadas. Ao menor dispêndio de trabalho doméstico corresponde maior gasto de dinheiro. Os custos de manutenção da família do trabalhador aumentam até se contrabalançarem com a receita suplementar (MARX, 2014, p. 453).

De acordo com Carrasco (2005), entre a maioria dos pensadores clássicos, incluindo em sua reflexão o próprio Marx, as atividades desenvolvidas pelas mulheres, tanto dentro

quanto fora do lar, passaram praticamente ignoradas, pois com a consolidação generalizada do capitalismo a produção orientada para o mercado foi separada da produção doméstica, cujo destino era dirigido para o autoconsumo familiar. No entanto, de maneira conscienciosa destaca que os pensadores clássicos viviam num período de transição e reestruturação da realidade social, ligada ao processo de industrialização, que constituirá somente a posteriori a denominada economia política. A respeito disso, Carrasco (2005) elucida ainda que é muito recente a dedicação das próprias economistas feministas ao estudo da história do pensamento econômico numa dupla vertente: a crítica a invisibilidade das mulheres no pensamento clássico (e neoclássico) e a recuperação das ideias de algumas mulheres economistas silenciadas pela história.

Marx (2014), aludindo acerca da ruína física de crianças jovens e mulheres submetidos diretamente à exploração pela máquina através da exploração do capital nas fábricas mecanizadas, que indiretamente na posteridade se estenderia para todos os demais ramos de atividade, aponta esforços empreendidos pelo capital individual para burlar a lei<sup>6</sup>, principalmente quando faz uma analogia entre a procura de trabalho infantil

---

<sup>6</sup> Marx (2014, p. 321) elucida que antes da vigência da legislação fabril inglesa de 1833, crianças e adolescentes eram submetidos ao trabalho a noite inteira ou o dia inteiro, ou mesmo em fazer ambas as coisas de acordo com o bel-prazer dos interesses dos capitalistas. Somente com a regulação da lei fabril de 1833 que é colocada em prática a jornada de trabalho considerada “normal” para a indústria moderna, cuja aplicação se dirigia às indústrias têxteis de algodão, lã, linho e seda, com a jornada de trabalho normal regulada para iniciar às 5:30h da manhã e com término estabelecido para às 20:30h da noite, sendo considerado legal empregar menores, ou seja, pessoas entre 13 e 18 anos, dentro dos limites de um período de 15 horas da jornada a qualquer hora do dia, desde que ficasse assegurado que o menor não trabalhasse durante o dia, mais de 12 horas, com exceção de casos expressamente previstos. No curso de cada dia da jornada de trabalho, cada uma das pessoas que encontravam-se enquadradas no horário limitado de trabalho tinha 1:30h para as refeições, conforme o artigo 6 da lei, sendo proibido o emprego de crianças menores de 9 anos de idade, salvo exceções, bem como foi limitada a jornada a 8 horas por dia de trabalho para meninos que tinham entre 9 e 13 anos. Segundo a mesma lei, entendia-se por trabalho noturno aquele compreendido entre o período das 20:30h da noite e 5:30h da manhã, que ficava proibido para todos os menores entre as idades de 9 e 18 anos. No entanto, Marx (2014), adverte que as conquistas duramente alcançadas pelos trabalhadores no período de 1802 a 1833 através de cinco leis sobre o trabalho, devidamente promulgadas pelo Parlamento, ficaram no papel, se limitando à letra morta, pois não foi votado a liberação de recursos para a aplicação compulsória das leis e nem para a contratação de quadro de pessoal necessário para salvaguardar sua execução. O autor ainda reforça o menosprezo pelas leis trabalhistas em nota de rodapé ao mencionar que o regime de Luís Felipe, denominado de rei burguês, nunca aplicou uma única lei fabril de seu governo, referindo-se mais contundentemente à lei de 22 de março de 1841 que versava apenas ao trabalho das crianças, cujo limite de horário de jornada de trabalho era estabelecido em 8 horas para crianças entre 8 e 12 anos e 12 horas para menores entre 12 e 16 anos, ressaltando a existência de exceções na lei que possibilitava abrir brechas para que crianças de 8 anos pudessem realizar trabalho noturno, conforme podemos observar na seguinte passagem: “Os legisladores estavam tão longe de querer limitar a liberdade do capitalismo de sugar a força de trabalho dos adultos ou, no seu modo de dizer, ‘a liberdade de trabalho’, que imaginaram um sistema apropriado para coibir essa apavorante consequência da lei fabril. [...] Foi executado o plano de duas turmas, um sistema de revezamento, sob o nome de ‘system of relays’ (relay significa, em inglês e em francês, a troca de cavalos de posta nas diversas estações), de modo que uma turma de meninos com 9 a 13 anos era atrelada ao trabalho das 5:30h da manhã às 13:30h da tarde, e outra, de 13:30h da tarde às 20:30h da noite” (MARX, 2014, p. 322).

e a procura de escravos através de anúncios dos jornais americanos que descreviam a necessidade de jovens para o trabalho que possuem a aparência de pelo menos 13 anos de idade, cujo salário oferecido por semana contava 4 xelins.

O capital levou séculos, antes de surgir a indústria moderna, para prolongar a jornada de trabalho até seu limite máximo normal e, ultrapassando-o, até o limite do dia natural de 12 horas. A partir do nascimento da indústria moderna, no último terço do século XVIII, essa tendência transformou-se num processo que desencadeou desmesurado e violento como uma avalanche. Todas as fronteiras estabelecidas pela moral e pela natureza, pela idade ou pelo sexo, pelo dia e pela noite foram destruídas. As próprias ideias de dia e noite, rusticamente simples nos velhos estatutos, desvaneceram-se tanto que um juiz inglês, em 1860, teve de empregar com argúcia verdadeiramente talmúdica para definir juridicamente o que era dia e o que era noite. Eram as orgias do capital (MARX, 2014, p. 320).

Na busca de explorar desmedidamente a força de trabalho, crianças e jovens, assim como das mulheres, não são poupados pela sanha do capital que procurava brechas, tais como anfractuosidades nas rochas, para burlar a lei fabril que limitava a 6 horas o trabalho de meninos menores de 13 anos, sendo uma exigência da lei atestar a idade e para isso era necessário que um médico oficialmente qualificado (*certifyng surgeon*) expedisse um laudo médico certificando através de atestado a idade compatível para a atividade laboral, ou seja, pelo menos 13 anos. Foi nesse sentido, segundo os depoimentos de inspetores de fábricas, que os dados estatísticos ingleses mostraram uma “surpreendente” e vertiginosa queda vertical no número de meninos empregados com menos de 13 anos, graças aos atestados médicos, cujos médicos se incumbiam de reduzir a idade das crianças para “satisfazer a ânsia de exploração do capitalista e a necessidade de traficância no país”<sup>7</sup> (MARX, 2014, p. 454).

Sendo, portanto, o capital um nivelador por natureza, que exige, como um direito natural, inato, a igualdade das condições de exploração do trabalho em todos os ramos de produção, a limitação legal do trabalho infantil num ramo industrial torna-se causa para se estender essa limitação a outro ramo (MARX, 2014, p. 454).

---

<sup>7</sup> Em *O Capital* (2014, p. 454), encontramos as chocantes descrições de Marx sobre a venda de força de trabalho infantil nas seguintes passagens: “Em Bethnal Green, distrito mal afamado de Londres manhãs de segunda e terça-feira, realiza-se publicamente leilão em que crianças de ambos os sexos, a partir dos 9 anos, se alugam diretamente às fábricas de seda de Londres. ‘As condições usuais são 1 xelím e 8 pence por semana (que pertencem aos pais). [...] Ocorre ainda na Inglaterra que mulheres ‘tomam garotos aos asilos e os alugam a qualquer comprador por 2 xelins e 6 pence por semana’ (de acordo com relatório da *Children’s Employment Commission*). [...] A revolução efetuada pela máquina na relação jurídica entre comprador e vendedor da força de trabalho tira a toda transação a aparência de um contrato entre pessoas livres, propiciando mais tarde ao Parlamento inglês a justificativa para interferência do Estado nas fábricas. [...] uma parte dos pais tira os filhos da indústria legalmente controlada para vendê-los naquelas onde existe ‘liberdade de trabalho’, isto é, onde meninos com menos de 13 anos são forçados a trabalhar como se fossem adultos, e por isso, se vendem mais caro”.

Além disso, (Marx, 2014), tece uma ácida crítica ao grau de exploração do capital que se expande para o nível familiar nas fábricas mecanizadas no lastro da extração de mais-trabalho, cuja reverberação acentuadamente negativa se manifesta ao afetar o estado físico de crianças, jovens/adolescentes e mulheres, bem como demonstra as calamitosas e dramáticas consequências para as famílias, e, especialmente, para os filhos dos trabalhadores, vítimas da proeminente elevação dos índices de mortalidade infantil<sup>8</sup> inglesa nos primeiros anos de vida, resultado do fato das mães trabalharem fora de casa, cujo trabalho da mulher na fábrica necessariamente levava à desagregação da família, com “as mais nefastas consequências morais para os cônjuges e para as crianças<sup>9</sup>” (ENGELS, 2008, p. 182).

Para constatar essa situação, o autor menciona uma investigação médica oficial datada do anos de 1861<sup>10</sup>, imputando a causa dos elevados óbitos infantis à ocupação extradomiciliar das mães, cujo relatório ainda indica que as crianças são vítimas de óbito porque suas mães são absorvidas em seus empregos, sugerindo que elas não se preocupavam com a morte de seus rebentos e que ainda em muitos casos elas eram as responsáveis por tomar as medidas diretas para provocar esse óbito, culminando com um

---

<sup>8</sup> Os dados foram levantados pela *Children's Employment Commission*, comissão de inspeção e averiguação criada pelo parlamento britânico em 1863, cujo objetivo era relatar as condições de trabalho de mulheres e crianças nas fábricas inglesas. Os resultados dos trabalhos foram expostos em relatórios de 1863 a 1867, dos quais Marx reproduziu várias passagens e depoimentos no livro “*O Capital*”, volume I (2014).

<sup>9</sup> Outra consequência negativa do trabalho da mulher na fábrica que era agente de desagregação da família destacado por Engels (2008), era o fato de que as crianças que cresciam sem os devidos cuidados maternos, que mãe os criava de maneira indiferente, sem amor, como uma criança estranha, se tornavam inaptas para a vida familiar, não se sentindo à vontade com a família que vierem a constituir quando adultos, pois só conheceriam uma vida solitária e cita: “efeitos desagregadores tem também o trabalho das crianças: quando conseguem ganhar mais do que seu sustento custa aos pais, começam a dar-lhes certa quantia pela alimentação e pela casa e ficam com o resto, o que ocorre muitas vezes a partir dos catorze ou quinze anos. Em suma, os filhos se autonomizam, considerando a casa paterna como uma pensão, que pode ser trocada por qualquer outra se não lhes agrada” (ENGELS, 2008, p. 182).

<sup>10</sup> As altas taxas de mortalidade infantil dos filhos dos trabalhadores fabris, bem como nos demais ramos de atividade, incluindo aqueles que indiretamente estão submetidas pela máquina à exploração do capital, podem ser constatadas a partir dos dados apresentados pela investigação médica oficial realizada em 1861, cujo relatório médico denominado de “*Sixth Report on Public Health*” publicado em 1864, demonstra que em 16 distritos ingleses, houve uma taxa média anual de 9.085 óbitos, sendo que num único distrito houve o registro de 7.047 óbitos, para grupos de cada 100.000 crianças com menos de um ano de vida, conforme explicita Marx (2014, pg. 455), “em 24 distritos, 10 a 11.000 óbitos; em 39, 11 a 12.000; em 48, 12 a 13.000; em 22, mais de 20.000; em 25, mais de 21.000; em 17, mais de 22.000; em 11, mais de 23.000; em Hoo, Wolverhampton, Ashton-under-Lyne e Preston, mais de 24.000; em Nottingham, Stockport e Bradford, mais de 25.000; em Wisbeach, 26.001; e em Manchester, 26.125”. As causas das altas taxas de mortalidade infantil são atribuídas ao fato das mães trabalharem fora de casa, gerando como consequência o cuidado contingente das mães em relação ao seus filhos, a alimentação inadequada e insuficiente, assim como o emprego de narcóticos. Além disso, Marx (2014), também destaca que as mães se tornam estranhas a seus próprios filhos, quando não os deixam morrer de forma intencional pela fome ou pelo envenenamento, conforme mencionamos.

processo de “degradação moral ocasionada pela exploração capitalista do trabalho das mulheres e das crianças” (MARX, 2014, p. 457).

Daí resulta serem as crianças abandonadas e malcuidadas. Esse desleixo se revela na alimentação inadequada ou insuficiente e no emprego de narcóticos; além disso, as mães, desnaturadamente, se tornam estranhas aos seus próprios filhos e, intencionalmente, os deixam morrer de fome ou os envenenam (MARX, 2014, p. 455).

No entanto, esses altos índices de mortalidade infantil não eram encontrados apenas nos distritos industriais, mas também nos distritos agrícolas que eram banhados pelo Mar do Norte, que chegaram a se equiparar aos piores distritos industriais, conforme dados do relatório produzido pelo Dr. Julian Hunter, cuja missão foi a de pesquisar o fenômeno no próprio local no ano de 1861 e cujo relatório foi incorporado ao *“IV Report on Public Health”*. Até então havia um entendimento de que os altos índices de mortalidade infantil nessa região eram provocados pela malária e pelas doenças típicas das áreas baixas e pantanosas, mas a investigação mostrou que o processo de industrialização que foi introduzido na cultura do solo, cuja mesma causa que houvera levado a extinção da própria malária, ou seja, ocasionou a grande taxa de mortalidade das crianças, conforme nos esclarece a passagem do relatório do *“Sixth Report on Public Health”*, citado por Marx (2014).

Mulheres casadas que trabalham em grupo com moças e rapazes são postas à disposição do arrendatário das terras por um homem, o agenciador, que contrata pelo grupo inteiro. Os bandos assim formados de deslocam frequentemente para lugares que ficam muitas milhas de distância de suas aldeias, e são encontradas nas estradas, ao amanhecer e ao anoitecer; as mulheres, com anáguas curtas, com as correspondentes saias e botas, às vezes de calças, com a maravilhosa aparência de fortes e sadias, mas corrompidas por costumeiras licenciosidades, sem cuidar das consequências nefastas que seu gosto por essa vida movimentada e independente acarreta para os derrebentos, que definham em casa (MARX, 2014, p. 456).

Diante da reprodução ainda mais intensa do fenômeno das taxas de mortalidade infantil nos distritos agrícolas em comparação aos industriais, bem como para colocar fim a todas as “degradações morais” ocasionadas pela exploração capitalista do trabalho das mulheres nas fábricas, a saída apontada para findar com todos esses males provocados pelo trabalho produtivo das mulheres fora do lar, segundo o inspetor de fábrica R. Backer ao redigir seu relatório oficial para o *“Sixth Report on Public Health”*, e cuja instauração da verdadeira felicidade seria: proibir mulheres casadas que tivessem família de trabalhadores em qualquer fábrica (MARX, 2014).

Todavia, entre as mulheres solteiras que “cresceram” nas fábricas a degradação não é menos operante, afetando as relações familiares futuras que elas venham a contrair, pois sua inserção no trabalho fabril desde os nove anos de idade, as torna completamente desfamiliarizadas com as tarefas domésticas, fazendo com que as mulheres sejam “completamente inexperientes e incapazes de se tornarem boas donas-de-casa. Não sabem costurar, cozinhar ou lavar” (ENGELS, 2008, p. 185), bem como não conhecem as atividades classificadas pelo autor como sendo as mais elementares da vida doméstica, ignorando completamente como lidar e cuidar das crianças.

Além do mais, essas as jovens estavam mais propensas a se casarem de forma precoce e levianamente, e, uma vez casadas, encontram inúmeros obstáculos como meios, tempo e ocasião para poderem aprender como se realiza os deveres mais elementares da vida familiar, mas mesmo se elas tivessem disponibilidade para aprenderem esses deveres, após estarem casadas, não teriam condições para executá-los em seus lares, devido a extensa jornada de trabalho e a exploração brutal do trabalho feminino, que chegava a durar mais de doze horas por dia. Essa realidade de trabalho nas fábricas, portanto, inviabilizava que as mulheres pudessem conseguir realizar as tarefas domésticas, levando ao abandono da casa e dos filhos, cuja prole ficava sob os cuidados de outras mulheres, “uma jovem ou uma mulher mais velha, que cobram por isso” (ENGELS, 2008, p. 185).

Dentre as mais graves consequências morais do trabalho para as mulheres nas fábricas destacadas por Engels (2008), encontra-se a disseminação da promiscuidade e baixo nível moral dos operários fabris, que era classificada como sendo abaixo do nível médio dos demais trabalhadores, segundo dados do relatório do inspetor Cowell para o “*Factories Inquiry Commission Report*”, ressaltando que a moralidade da juventude feminina encontra justificativas muito pessimistas devido a influência que a vida nas fábricas exerce sobre a vida das mulheres, principalmente as mais jovens, cuja influência exercida através de caracteres dissolutos é mais nefasta.

A inevitável e compulsória proximidade física de indivíduos de ambos os sexos e de idades variadas, que não receberam nenhuma formação intelectual e moral, amontoados num único espaço de trabalho e a promiscuidade que daí resulta não constituem certamente as condições mais indicadas para o desenvolvimento do caráter feminino. [...] A linguagem empregada nas fábricas foi definida nos depoimentos aos inspetores que as investigaram em 1833 como ‘indecente’, ‘corrompida’, ‘suja’, etc. [...] Uma testemunha de Leicester afirma que preferia mandar a filha para a mendicância a deixá-la

numa fábrica, que esta é um verdadeiro inferno e que a maioria das prostitutas da cidade devia à fábrica a sua condição (ENGELS, 2008, p. 186).

Porém, Engels (2008, p. 186) aprofunda na questão da degradação da vida das mulheres inseridas no trabalho fabril ao fazer uma analogia entre a servidão das mulheres nas fábricas, “como qualquer outra e mais do que qualquer outra”, ao ressaltar o aspecto de coisificação da mulher como uma verdadeira e inequívoca expressão da alienação humana, pois ao não reconhecer o ser humano, opera-se a partir da negação de sua própria condição (CISNE, 2018).

Mas o operário é escravo do patrão sob muitos aspectos. Se o rico senhor lhe agrada a mulher ou filha do operário, basta-lhe um aceno para constrangê-la a sacrificar seus encantos. [...] O industrial é o senhor do corpo e dos encantos de suas operárias (ENGELS, 2008, p. 208)

Assim, a condição das mulheres no trabalho fabril apresenta-nos de maneira nua e crua a expressão inequívoca dos fundamentos da alienação humana, pois tratar uma pessoa da mesma espécie como coisa significa não reconhecer o ser humano, o que nega a sua própria condição. O tratamento dispensado para a mulher como uma “presa” evidencia assim a preponderância da sua dimensão animal em detrimento de sua condição humana, provocando um obstáculo para a realização do salto ontológico para a sua constituição como ser social (CISNE, 2018).

Assim, ao conferir ao patrão o “direito” ao *jus primae noctis*, ou seja, o direito à primeira noite com a mulher, fazendo referência ao pretense direito vigente na época dos feudos, em que os senhores feudais poderiam ter relações com as esposas de seus vassalos ou dependentes na noite de núpcias, Engels (2008) se opõe explicitamente já naquele momento ao que atualmente denominados assédio sexual no ambiente de trabalho e, portanto, mostrando que essa prática contra as mulheres não é novidade no capitalismo.

A ameaça de demissão é uma razão suficiente em 90%, senão em 99%, dos casos para anular qualquer resistência das jovens que, ademais, não têm muitos motivos para preservar sua castidade. Se o industrial não tem escrúpulos (e o relatório da comissão de fábricas relata vários exemplos do gênero), sua fábrica é ao mesmo tempo, o seu harém (ENGELS, 2008, pp. 186 e 187).

No entanto, Engels (2008), ao reconhecer que a entrada das mulheres no trabalho fabril produzia uma subversão na situação dos sexos, estruturada sob papéis tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres, não deriva de uma defesa do restabelecimento da supremacia masculina sobre a mulher, que ele considera como desumana (ANDRADE, 2015, p. 274), e, sim, pelo fato dessa subversão derivar

necessariamente deles estarem desde o princípio prenotados numa posição falsa diante do outro.

Se a supremacia da mulher sobre o homem, inevitavelmente provocada pelo sistema fabril, é inumana, a do homem sobre a mulher, tal como existia antes, também o era. Se a mulher pode hoje, como antes podia o homem, reclamar a supremacia porque contribui com a maior parte, quando não com a totalidade, dos bens comuns da família, segue-se inevitavelmente que essa comunidade familiar não é verdadeira nem racional, pois que um de seus membros ainda pode reclamar por ter dado um contributo maior (ENGELS, 2008, p. 184).

Nesse sentido, a família na sociedade capitalista industrial fabril da época mostra que a desagregação ocorre porque ela não se baseia no amor familiar, que deveria ser seu vínculo substantivo, mas na verdade rege-se pelo interesse privado, conservado na falsa comunidade de bens, que Engels (2008) associa a família a uma “comunidade ética” e demonstra sua preocupação no seu “resgate da deturpação promovida pelo predomínio dos interesses particulares e pela ânsia individualista” (ANDRADE, 2015, p. 274).

Portanto, não passa despercebido por Marx (2014), que na sua época, durante a vigência do capitalismo industrial, a capacidade do capital em usurpar trabalho feminino para a geração de mais-valia, especialmente, sob condições extremas de exploração proporcionada pelo advento da maquinaria<sup>11</sup>.

Antes da proibição de mulheres e crianças com menos de 10 anos trabalharem nas minas, o capital achava a utilização nelas de mulheres e moças despidas, muitas vezes em conjunto com homens, perfeitamente de acordo com seu código moral, principalmente com seu livro-caixa, de modo que só após a proibição legal passou a lançar mão da maquinaria. Os ianques inventaram as máquinas britadoras. Os ingleses não as aplicaram, pois o pagamento recebido pelo desgraçado, *wretch* (*wretch* é o termo com que a economia política inglesa designa o trabalhador agrícola), que realiza esse trabalho, corresponde a uma parte tão ínfima de seu trabalho que a maquinaria encareceria a produção para o capitalista. Na Inglaterra, em vez de cavalos, empregam-se ainda, ocasionalmente, mulheres para sirgar os barcos nos canais, pois o trabalho necessário para produzir cavalos e máquinas é uma grandeza matemática bem definida, e o necessário para manter as mulheres da população excedente não chega a merecer consideração. Por isso, é a Inglaterra, o país das máquinas, o lugar do mundo onde mais vergonhosamente se dilapida a força humana de trabalho em tarefas miseravelmente pagas (MARX, 2014, pp. 450 e 451).

A premissa fundamental que permite a compreensão da situação da mulher na sociedade capitalista parte do entendimento de como o capitalismo se estrutura, nas

---

<sup>11</sup> Marx (2014), advogava que quando a máquina se apodera de um ramo da produção, produz a miséria crônica na camada de trabalhadores com que concorre, haja vista que “o instrumento de trabalho, ao tomar a forma de máquina, logo se torna concorrente do próprio trabalhador. A auto expansão do capital através da máquina está na razão direta do número de trabalhadores cujas condições de existência ela destrói. Todo o sistema de produção capitalista baseia-se na venda da força de trabalho como mercadoria pelo trabalhador. A divisão manufatureira do trabalho particulariza essa força de trabalho, reduzindo-a à habilidade muito limitada de manejar uma ferramenta de aplicação estritamente especializada” (MARX, 2014, p. 491).

transformações pelas quais passaram a relação entre público e privado e entre a economia e as relações de gênero, uma vez que a relação entre homem e mulher se modificou não somente porque elas assumiram espaço na vida pública, como por elas terem sido a propriedade privada e relegadas ao privado. Assim, a crítica das relações de propriedade passa pela crítica das relações familiares e das demais relações privadas é (VALLE, 2009), em uma palavra, a crítica da vida privada (MARX, 2006).

Na obra “*Sobre o suicídio*”<sup>12</sup> de 1846, Marx (2006), ao analisar o relatório do policial ex-arquivista Jacques Peuchet<sup>13</sup>, morto em 1830, sobre os inúmeros casos de suicídio na França que ele acompanhou em função de sua larga experiência nos departamento de administração e de Polícia, se ocupa da questão social discutida em relação ao suicídio, tratado como um produto da opressão das mulheres nas sociedades modernas, cujo valor da crítica social francesa às condições de vida moderna, principalmente no que tange às relações privadas de propriedade e às relações familiares, ou seja, da vida privada, “para empregar uma expressão atual desconhecida de Marx: uma crítica social inspirada na compreensão de que o privado é político” (LÖWY, 2006, p. 15).

Marx (2006), interessou-se pelo capítulo da obra literária de Peuchet que foi redigida sob a forma de memórias não pela questão de abordar o suicídio como tal, mas, sobretudo, pela sua crítica radical dirigida à sociedade burguesa como uma forma de vida compreendida como “antinatural”, conforme fórmula proposta pelo próprio Marx na introdução da referida obra, haja vista que o suicídio, tanto para Marx (2006) quanto para Peuchet, é tratado como um sintoma de uma sociedade doente que necessita de uma transformação radical. Nesse sentido, Marx (2006) cita Peuchet<sup>14</sup>, que por sua vez cita Rousseau, ao afirmar que a sociedade moderna é um deserto habitado por bestas selvagens (LÖWY, 2006, p. 16).

---

<sup>12</sup> Documento pouco conhecido que se trata de “*Peuchet vom Selbstmord*” de 1846, sendo uma peça composta de passagens traduzidas para o alemão de “*Du suicide et des ses causes*”, um capítulo de memórias de Jacques Peuchet, e, portanto, não escrito por Marx, mas composta em grande parte por excertos do autor Jacques Peuchet, antigo diretor dos Arquivos da Polícia (MARX, 2006, p. 14).

<sup>13</sup> Cujo ensaio foi originalmente impresso no *Gesellschaftsspiegel* (espelho da sociedade), que era o Órgão de Representação das Classes Populares Despossuídas e de Análise da Situação Social Atual.

<sup>14</sup> A referência de Peuchet a Rousseau também pode ser constatada diante da acusação que ex-arquivista faz ao “filisteu burguês, cuja alma do negócio e seu comércio seu deus -, que tem apenas desprezo pelas pobres vítimas que se suicidam e pelos poemas românticos de desespero que elas deixam como herança” (LÖWY, 2006, p. 16).

As taxas anuais de suicídios em Paris<sup>15</sup> apresentava uma média normal periódica que se relaciona com um sintoma da organização deficiente da sociedade, que em períodos de crises da indústria, temporadas de encarecimento dos meios de vida ou durante invernos rigorosos, esse sintoma se torna mais evidente, assumindo um caráter epidêmico, e embora a miséria seja um dos maiores fatores que levavam ao suicídio, ele é encontrado em todas as classes, possuindo uma diversidade de causas, pois encontra-se na natureza da sociedade a origem de muitos suicídios.

Por isso, se faz necessário a reforma da sociedade, pois o suicídio escapa à censura e à insensibilidade dos ditos moralistas, assim como escapa às medidas infantis e atrozadas que foram inventadas através penalidades injuriosas e por infâmias que estigmatizavam a memória do “culpado” desejoso de escapar do mundo, constituindo-se, portanto, uma covardia a mais vinda dos vivos do que uma “reforma total da ordem social” (MARX, 2006, p. 28).

Que tipo de sociedade é esta, em que se encontra a mais profunda solidão no seio de tantos milhões; em que se pode ser tomado por um desejo implacável de matar a si mesmo, sem que ninguém possa prevê-lo? Tal sociedade não é uma sociedade; ela é, como diz Rousseau, uma selva, habitada por feras selvagens. [...] A Revolução não derrubou todas as tiranias; os males que se reprovavam nos poderes despóticos subsistem nas famílias; nelas eles provocam crises análogas àquelas revoluções (MARX, 2006, pp. 28 e 29).

Assim, de acordo com Marx (2006, p. 29), o “suicídio não é nada mais do que um entre os mil e um sintomas da luta social geral” e a “classificação das diferentes causas do suicídio deveria ser a classificação dos *próprios defeitos de nossa sociedade*” (MARX, 2006, p. 44), mas o autor destaca três casos de suicídio perpetrados por mulheres, dentre outros relatados nos enxertos de Peuchet, pois Marx (2006) compreende que a condição feminina no século XIX perpassa os limites da luta de classes, cuja organização da família nuclear burguesa reproduz uma lógica discriminatória de poder que vitima as mulheres, ficando evidente ao narrar o drama das três suicidas. Assim, Marx (2006) entrelaça seus

---

<sup>15</sup> De acordo com uma tabela divulgada por Peuchet, houve 2.808 suicídios em Paris entre os anos de 1817 e 1824, mas há a advertência que os dados são subestimados, uma vez que principalmente em relação aos afogados, cujos corpos são depositados no necrotério e dificilmente era possível afirmar com certeza se a morte se tratava ou não de suicídio. Entre as mais razões apontadas como sendo possíveis motivações para o suicídio, Peuchet apontou paixão, brigas e desgostos domésticos, doenças, depressão, “fraqueza de espírito” (que não sabemos ao certo como definir o significado dessa expressão), má conduta, jogo, loteria, medo de censuras e castigos, miséria, necessidade ou perda de emprego e mudança de posto de trabalho, entre outros motivos desconhecidos. Dentre os tipos de morte aparecem quedas voluntárias e de cavalo, morte mediante uso de instrumentos cortantes, por arma de fogo, por envenenamento, asfixia por carvão e afogamento voluntário, cujo motivo aparece com a maior quantidade de tipo de morte. Também é possível observar na tabela de Peuchet que os casos entre homens era maior do que entre as mulheres, que em cada ano, as taxas de suicídio masculinas eram quase o dobro das taxas femininas.

argumentos com os excertos de Peuchet, explicitando em cada relato que “[...] constituiu um protesto apaixonado contra o patriarcado, a sujeição das mulheres – incluídas as ‘burguesas’ – e a natureza opressiva da família burguesa” (LÖWY, 2006, p. 19).

No primeiro relato, Marx (2006) a partir dos excertos de Peuchet, narra a situação de mulher - quase criança - que tira sua própria vida após passar noite com o noivo, cujo casamento iria se realizar no dia seguinte, mas que diante da reação da sua própria família, expressando o moralismo e a autoridade patriarcal vigentes, a condena sob um escândalo sem limites, acompanhada dos padrinhos que engrossaram o coro de difamações e xingamentos contra a moça, que envolta no sentimento de vergonha e de desespero decide se jogar no rio Sena, enfeitada com suas joias nupciais.

As pessoas mais covardes, as mais incapazes de se contrapor, tornam-se intolerantes assim que podem lançar mão de sua autoridade absoluta de pessoas mais velhas. O mau uso dessa autoridade é igualmente uma compensação grosseira para o servilismo e a subordinação aos quais essas pessoas estão submetidas, de bom ou mau grado, na sociedade burguesa (MARX, 2006, p. 32).

No segundo relato, a história de uma jovem da Martinica que se encontra totalmente refém do ciúme de seu marido e vive praticamente presa em casa, sob vigilância impiedosa, levada ao desespero por essa vida infeliz tira sua vida afogando-se, sendo seu corpo encontrado pudicamente preparado antes do autocídio com a bainha do seu vestido cuidadosamente amarrada ao redor de seus pés, não longe da praia de *Argenteuil*. Assim, Marx (2006), ressalta a opressão contra as mulheres, seja pelo patriarcado ou quando faz uma analogia entre a posição da mulher na sociedade capitalista como a posse de qualquer propriedade privada (KENJI SEKI, 2011).

Os muros impediam a vista das casas vizinhas; as persianas ficavam fechadas da manhã à noite. A infeliz mulher fora condenada à mais insuportável escravidão, e o sr. Von M... podia praticá-la apenas por estar amparado pelo Código Civil e pelo direito de propriedade, protegido por uma situação social que torna o amor independente dos livres sentimentos dos amantes e autoriza o marido ciumento a andar por aí com sua mulher acorrentada como um avarento com seu cofre, pois ela representa apenas parte de seu inventário (MARX, 2006, p. 37).

No terceiro relato, uma jovem grávida do seu tio, um banqueiro parisiense, e, portanto, fruto de uma relação socialmente condenável, que caso fosse desvelada, levaria sua vida à ruína e a um escândalo sem precedentes, já que vivia pupilada pela querida e traída tia desde a morte de sua mãe, resolve buscar ajuda de um médico para realizar um aborto e salvar pelo menos “uma vida”, a sua. No entanto, diante da negativa do médico em interromper a gestação, 15 dias após, os jornais trazem a notícia de sua morte por

afofamento. O conflito e a culpa da jovem diante do delito praticado conta as “sacrossantas regras da família patriarcal, [...] pela hipocrisia social, pela ética reacionária e pelas leis burguesas que proíbem a interrupção voluntária da gravidez” (LÖWY, 2006, p. 19), pode ser tristemente examinado ante seu apelo desesperado ao médico para que interrompesse a gravidez indesejada e salvar-lhe a vida.

Queria matar-me, mas querem que eu viva. Disseram-me que sois piedoso e isso me deu a certeza de que não seríeis cúmplice do assassinato de uma criança, conquanto essa criança não esteja ainda no mundo. Vedes que me refiro ao aborto desse fruto. Não me rebaixarei a súplica, até a dissimulação daquilo que me parece mais abominável dos crimes. Foi somente por ceder a pedidos de terceiros que ora me apresento a vós, pois já deveria me encontrar morta. Invoco a morte e, para isso, não necessito de ninguém. [...] Mandaram que eu vos dissesse isso, então eu vos digo. Cabe a vós decidir se haverá apenas uma morte ou se haverá duas (MARX, 2006, p. 46).

Diante da trágica constatação que “na ausência de algo melhor, o suicídio é o último recurso contra os males da vida privada” (MARX, 2006, p. 48), o autor dirige sua crítica ao patriarcado e à tradição moral das famílias burguesas, de forma que não promove a cisão entre as esferas da vida privada e a análise da produção da vida material em sociedade, apontando assim a relação estabelecida entre os suicídios e as contradições empreendidas pelo capital, que de maneira especial é reveladora da opressão contra as mulheres na sociedade de classes (KENJI SEKI, 2011).

Nos *“Manuscritos econômico-filosóficos”*, de 1844, Marx (2007) delinea o caráter enfático da sua crítica direcionada à propriedade privada<sup>16</sup> ao aclarar que o trabalho estranhado é a fonte da propriedade privada e a propriedade privada se constitui como fundamento do capitalismo. Esta se alimenta, ao mesmo tempo que consolida, de forma universalizadora o trabalho estranhado, fonte da geração e do aniquilamento das necessidades humanas, apresentando-se como “duas faces da mesma moeda, que se condicionam mutuamente” (FRAGA, 2019, p. 386).

A propriedade privada é primeiro considerada somente em seu aspecto objetivo, mas considerado o trabalho como sua essência. Sua maneira de existir, portanto, é o capital, que é necessário abolir, ‘como tal’. Ou, então, a forma específica de trabalho (trabalho que é levado a um nível comum, subdividido e, por isso, não-livre) é visto como a fonte da nocividade da

---

<sup>16</sup> De acordo com Marx (2007, p. 09), em *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, na seção “Trabalho Alienado”, “a propriedade privada é, portanto, o produto, o resultado inevitável, do trabalho alienado, da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo. A propriedade privada, pois, deriva-se da análise do conceito de trabalho alienado: isto é, homem alienado, trabalho alienado, vida alienada, e homem afastado”.

propriedade privada e de sua alienação em relação ao homem (MARX, 2007, p. 01).

O advento propriedade privada engendra o aviltamento de todas as relações humanas (FRAGA, 2019), e a partir dessa constatação Marx (2007), traça uma contraposição entre as esferas da propriedade privada universal e da propriedade privada estabelecendo um paralelo entre o casamento, situando a mulher na posição de propriedade privada exclusiva, e entre a comunidade de mulheres, em que a mulher passaria da posição de propriedade exclusiva para uma posição de prostituição universal na comunidade, mas o autor se opõe a essa proposta de “comunidade das mulheres” classificando-a como parte de um “comunismo rude”, “tosco”, que seria a primeira tentativa de supressão da propriedade privada, o que se caracteriza como uma postura que contraria o contexto histórico androcêntrico ao qual ele estava inserido (VALLE, 2009).

[...] essa tendência a opor a propriedade privada em geral à propriedade privada é expressa de maneira animal; o casamento (que é incontestavelmente a forma de propriedade privada exclusiva) é posto em contraste com a comunidade das mulheres, em que estas se tornam comunais e propriedade comum. Pode-se dizer que essa ideia de comunidade das mulheres é o segredo de *Polichinelo* desse comunismo inteiramente vulgar e irrefletido. Assim como as mulheres terão de passar do matrimônio para a prostituição universal, igualmente todo o mundo das riquezas (é, o mundo objetivo do homem) terá de passar da relação de casamento exclusivo com o proprietário particular para a de prostituição universal com a comunidade (MARX, 2007, p. 01).

Assim, Marx (2007) ao tecer sua crítica a esse comunismo “rude”, “tosco”, apresenta sua clara objeção a hipótese de substituição do casamento por uma “comunidade de mulheres”, uma vez que essa condição representaria a passagem a condição de uma “propriedade coletiva e comum”, que significaria que “esse comunismo, que nega a personalidade do homem em todos os setores, é somente a expressão lógica da propriedade privada, que é essa negação”<sup>17</sup> (MARX, 2007, p. 02).

Na relação com a mulher, como presa e serva da luxúria comunal, manifesta-se a infinita degradação em que o homem existe para si mesmo; pois o segredo dessa relação encontra sua expressão inequívoca, inconteste, franca e patente na relação do homem com a mulher e na maneira pela qual se concebe a relação direta e natural da espécie. A relação imediata, natural e necessária de ser humano como ser humano é também a relação do homem com a mulher.

---

<sup>17</sup> E complementa que “a inveja universal estabelecendo-se como uma potência é apenas uma forma camuflada de cupidez que se reinstaura e satisfaz de maneira diferente. Os pensamentos de toda propriedade privada individual são, pelo menos, dirigidos contra qualquer propriedade privada mais abastada, sob a forma de inveja e do desejo de reduzir tudo a um nível comum; destarte, essa inveja e nivelamento por baixo constituem, de fato, a essência da competição. O comunismo vulgar é apenas o paroxismo de tal inveja e nivelamento por baixo, baseado em um mínimo preconcebido. Quão pouco essa eliminação da propriedade privada representa uma apropriação genuína é demonstrado pela negação abstrata de todo o mundo da cultura e da civilização, e pelo retorno à simplicidade inatural do pobre e indigente que não só ainda não ultrapassou a propriedade privada, mas nem ainda a atingiu” (MARX, 2007, p. 02).

Nesta relação natural da espécie, a relação do homem com a natureza é diretamente sua relação com o homem, e sua relação com o homem é diretamente sua relação com a natureza, com sua própria função natural. Portanto, nessa relação se revela sensorialmente, reduzida a um fato observável, até que ponto a natureza humana se tornou natureza para o homem e a natureza se tornou natureza humana para ele. Dessa relação, pode-se estimar todo o nível de evolução do homem. Conclui-se, do caráter dessa relação, até que ponto o homem se tornou, e se entende assim, um ser-espécie, um ser humano. A relação do homem com a mulher é a mais natural de ser humano com ser humano. Ela indica, por conseguinte, até que ponto o comportamento natural do homem se tornou humano, e até que ponto sua essência humana se tornou uma essência natural para ele, até que ponto sua natureza humana se tornou natureza para ele (MARX, 2007, pp. 02 e 03).

Nesse sentido, enquanto o comunismo “rude”, “tosco” relaciona-se a uma espécie de “prova histórica”<sup>18</sup>, atrelado às coordenadas estabelecidas pela propriedade privada (PEREIRA, 2015), o comunismo verdadeiro como “consciência pensante, e seu processo entendido e consciente de vir-a-ser” (MARX, 2007, p. 03), representa a supressão positiva da propriedade privada, a abolição da autoalienação humana em direção a “verdadeira apropriação da natureza humana através do e para o homem. Ele é, portanto, o retorno do homem a si mesmo como um ser social” (MARX, 2007, p. 03).

Ao tratar sobre as desvantagens para o trabalho humano da relação estabelecida entre a conexão da maquinaria com a divisão do trabalho, Marx (2007, p.32) reflete sobre a diferença de “até que ponto os homens trabalham como máquinas, ou até que ponto eles trabalham como máquinas”, demonstrando como as transformações no organismo do trabalho levou a um conjunto de transformações que levou ao sexo feminino um novo manancial de “ciclo de afazeres (*Erwerbsthätigkeit*)... as mulheres (ocupando) uma posição economicamente mais autônoma... ambos os sexos aproximados um dos outros nas suas relações sociais” (MARX, 2007, p. 33).

Ao tecer uma crítica sobre a economia nacional, que somente conhecia o trabalhador como “animal de trabalho, como uma besta reduzida às estritas necessidades corporais” Marx (2007, p. 31), expondo a condição dos não-proprietários, que são obrigados a se colocarem direta ou indiretamente a serviço dos proprietários, sob sua dependência, como alternativa para garantia de sua sobrevivência, apresenta os termos “alugar a matéria do trabalho”, “empresar a matéria do trabalho a juro”, “fazer outro trabalhar no seu lugar”, fazendo uma analogia com o trabalho dentro desta constituição

---

<sup>18</sup> Conforme elucida Marx (2007, p. 03) “A primeira anulação positiva da propriedade privada, o comunismo vulgar, é, portanto, apenas uma forma fenomenal da infâmia da propriedade privada representando-se como comunidade positiva”

econômica que condena os homens a uma ocupação denominada de abjeta, degradante, desoladora e amarga, “que a selvageria aparece, em comparação, como uma condição real” (MARX, 2007, p. 43). E é justamente nesse contexto nefasto do trabalho fabril, especialmente para as mulheres, que o autor também explicita sua preocupação especificamente com elas em função do vertiginoso acometimento da “[...] a prostituição<sup>19</sup> da carne não-proprietária sob todas as formas” (MARX, 2007, p. 34).

A prostituição é somente uma expressão particular da prostituição universal do trabalhador e, posto que a prostituição é uma relação na qual entra não só o prostituído, mas também o prostituidor – cuja infâmia é ainda maior – assim cai também o capitalista etc., nessa categoria (MARX, 2007, p. 107).

Na obra “*Manifesto do Partido Comunista*” (2017), datada de 1848, Marx e Engels, ao renunciarem uma das passagens mais conhecidas frases da referida obra: “A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes” (MARX E ENGELS, 2017, p. 14), evidenciam o caráter transitório do modo de produção capitalista burguês moderno, ao elucidar o seu longo processo de desenvolvimento que é acompanhado de uma série de revoluções nos meios de produção e de troca, bem como enfatiza seu caráter revolucionário.

Onde quer que tenha conquistado o poder, pôs um fim às romanceadas relações feudais e patriarcais. Ela rompeu sem piedade os diferentes laços feudais que ligavam o Homem a seus “superiores naturais” e não deixou nenhuma outra ligação entre os homens a não ser o frio auto interesse, o insensível “pagamento em espécie”. Ela afogou os mais sagrados êxtases do fervor religioso, do entusiasmo cavaleiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês, nas águas gélidas do cálculo egoísta. Ela transformou o valor pessoal em valor de troca, e no lugar das inúmeras liberdades adquiridas e garantidas, estabeleceu uma única e implacável liberdade – a liberdade de comércio. Numa palavra, no lugar da exploração disfarçada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia pôs a exploração aberta, cínica, direta e brutal (MARX E ENGELS, 2017, pp. 17 e 18).

A condição de sobrevivência da burguesia está fixada em sua capacidade de revolucionar constantemente os instrumentos de produção, ou seja, as relações de produção, mas juntamente com elas, revolucionam-se também todo o conjunto de

---

<sup>19</sup> Marx (2007), ao mencionar o escrito de 1842 “*Solution du problème de la population*” de Charles Loudon, sobre o número de prostitutas na Inglaterra, declara que havia aproximadamente entre 60 até 70.000 mulheres e que o número de mulheres de “virtude duvidosa” também seria igualmente grande e cita dados: “A média de vida, na rua, dessas criaturas desafortunadas, depois de terem entrado na carreira do vício, é por volta de seis ou sete anos. De maneira que, para manter o número de 60 a 70.000 prostitutas deve haver, nos três reinos, pelo menos 8 a 9.000 mulheres que se dedicam a esse infame ofício todos os anos, ou cerca de 24 novas vítimas por dia, o que dá a média de uma por hora; e, conseqüentemente, se a mesma proporção tiver lugar em toda a superfície do globo, deve haver constantemente um milhão e meio dessas infelizes” (MARX, 2007, pp. 34 e 35).

relações sociais<sup>20</sup>, e as relações familiares não fogem a essas “revoluções”, conforme explicitam os autores ao ressaltarem que “a burguesia arrancou a máscara sentimental das relações familiares, e as reduziu à mera relação monetária” (MARX E ENGELS, 2017, p. 18).

Assim, em relação a instituição familiar burguesa, Marx e Engels (2017), apontam que suas relações são permeadas pelo ganho individual e pelos interesses econômicos, mas a crítica dos autores para esse modo específico de organização familiar não se dá em razão do objetivo de produzir uma plena rejeição da instituição familiar ou da monogamia, mas ressaltam sua preocupação em abolir as atuais relações de produção, que conseqüentemente, levariam a abolição do modelo burguês e não da erradicação da família, devendo emergir então novas formas familiares (ANDRADE, 2011).

Decorre disso que formas sociais nascidas de seu modo de produção, sendo estas diretamente condicionadas pela forma de propriedade vigente em cada época, edificam falsas concepções interesseiras que são estruturadas sob relações históricas e que se transformam em leis “eternas da natureza e da razão”, mas essas concepções surgem e desaparecem com o processo de produção (MARX E ENGELS, 2017, p. 35), e, portanto, a forma social burguesa da instituição familiar vigente na sociedade capitalista não escapa a essa condição.

Abolição da família! Até o mais radical se enraivece com esta infame proposta dos comunistas. Qual é a base da família atual, a família burguesa? O capital, o ganho privado. Em sua forma completamente desenvolvida esta família existe apenas entre a burguesia. Mas este estado de coisas encontra seu complemento na ausência prática da família entre os proletários e na prostituição pública. A família burguesa desaparecerá naturalmente quando seu complemento desaparece e ambos desaparecerão com o sumiço do capital (MARX E ENGELS, 2017, pp. 35 e 36).

Em relação a abolição da instituição social familiar burguesa, Marx e Engels (2017, p. 36) advertem aos críticos e aos seus acusadores de que a postura advogada por eles se orientava em favor da destruição da “mais santificada das relações”, respondendo que se,

---

<sup>20</sup> Marx e Engels (2017), complementam o caráter revolucionário da classe burguesa na qual podemos apreender sua originalidade em relação aos modos de produção e aos caracteres das classes antecessoras ao modo de produção burguês capitalista: “A conservação do velho modo de produção numa forma inalterada era, pelo contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. O revolucionamento constante da produção, a perturbação ininterrupta de todas as condições sociais, a incerteza e agitação contínuas distinguem a época burguesa de todas as anteriores. Todas as relações fixadas e enferrujadas, com sua série de antigos e veneráveis preconceitos e opiniões, são varridas, e todas as novas formações se tornam antiquadas antes que possam se solidificar. Tudo o que é sólido se desmancha no ar, tudo o que é sagrado é profanado e o homem é obrigado por fim a encarar com serenidade suas condições reais de vida e suas relações com seus semelhantes” (MARX E ENGELS, 2017, p. 18).

entre outras coisas, os acusam de querer acabar com a exploração que as crianças sofrem com a anuência dos seus próprios pais, então respondem afirmativamente que deste crime, confessam integralmente suas culpas.

O palavrório burguês sobre a família e a educação, sobre a santa relação de pai e filho, torna-se ainda mais nojento na medida em que, pela ação da indústria moderna, todos os laços familiares entre os proletários são destruídos e seus filhos transformados em simples artigos de comércio e instrumentos de trabalho (MARX E ENGELS, 2017, p. 36).

A condição social de subordinação assumida pela mulher na sociedade capitalista burguesa e sua hipocrisia também é escancarada por Marx e Engels (2017), quando os autores elucidam que a mulher foi transformada em mero e suplementar artigo de comércio, reduzida a instrumento de trabalho, cuja caracterização coincide com a de um instrumento de produção, seja pela prostituição oficial ou pela não-oficial (ANDRADE, 2011).

O burguês vê sua esposa como um mero instrumento de produção. Ele ouve que os instrumentos de produção serão explorados em comum, e, naturalmente, não pode chegar a outra conclusão senão a de que acontecerá o mesmo com as mulheres. Ele nem mesmo suspeita que a verdadeira questão é abolir o *status* das mulheres como meros instrumentos de produção. [...] Nossos burgueses, não contentes em ter as esposas e filhas de seus proletários à sua disposição, sem falar nas prostitutas comuns, têm o maior prazer em seduzir as esposas uns dos outros. O casamento burguês é na verdade uma comunidade de esposas. Assim, no máximo, o que os comunistas podem ser censurados é por que desejam introduzir<sup>21</sup>, em substituição a uma comunidade de mulheres hipocritamente escondida, uma abertamente legalizada. Para o resto, é evidente por si mesmo que a abolição do atual sistema de produção deve trazer consigo a abolição da comunidade de mulheres que deriva deste sistema, isto é, da prostituição tanto oficial quanto não-oficial (MARX E ENGELS, 2017, pp. 36 e 37).

De acordo com Andrade (2011), a posição de subalternidade que as mulheres estavam submetidas não significa o obscurecimento de sua identidade de classe, uma vez que ao evocar a união cada vez mais ampla dos trabalhadores e sua organização partidária política, Marx e Engels (2017), operaram no sentido de dissolver as particularidades e divisões internas no campo do proletariado, conforme podemos observar na passagem

---

<sup>21</sup> Marx e Engels (2017, p. 36) se referiam a uma suposta comunidade de mulheres, que ridiculamente os “virtuosos” indignados burgueses temiam que fosse implantada como sistema social familiar, pois esta seria uma instituição aberta e oficialmente estabelecida pelos comunistas, diferentemente da forma como ocorre na família burguesa capitalista de sua época, que os homens se permitiam todas as licenciosidades morais desejadas, ao passo que às mulheres esses “direitos” não eram concedidos. Assim, os autores rechaçam as falácias dirigidas a eles: “Mas vocês comunistas introduziriam a comunidade das mulheres”, grita toda a burguesia em coro. [...] De resto, nada mais ridículo que a virtuosa indignação de nossa burguesia com a suposta comunidade de mulheres que será aberta e oficialmente estabelecida pelos comunistas. Os comunistas não precisam introduzir a comunidade de mulheres; ela existe quase desde tempos imemoriais” (MARX E ENGELS, 2017, pp. 36 e 37).

abaixo onde os autores elucidam a natureza da relação dos comunistas com o proletariado em geral<sup>22</sup>.

Os comunistas não formam um partido separado e oposto aos outros partidos da classe trabalhadora. Eles não possuem interesses separados do proletariado como um todo. [...] Os comunistas se distinguem dos outros partidos dos trabalhadores apenas por, nas diversas lutas nacionais dos proletários, destacarem e trazerem à superfície os interesses comuns de todo o proletariado, independentemente de sua nacionalidade; e também por, nas várias etapas do desenvolvimento por que passa a luta da classe trabalhadora contra a burguesia, sempre e em toda parte representarem os interesses do movimento como um todo. [...] O objetivo imediato dos comunistas é o mesmo de todos os outros partidos proletários: a constituição do proletariado em classe, a derrubada da supremacia burguesa, a conquista do poder político pelo proletariado (MARX E ENGELS, 2017, pp. 30 e 31).

Na obra “*A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*”, de 1844, Engels (2008) ao analisar a história da classe operária na Inglaterra<sup>23</sup> e o surgimento do proletariado inglês, avalia os impactos dos aperfeiçoamentos introduzidos nos vários ramos da indústria pelo surgimento de novas máquinas sob os operário fabris, considerado um dos ramos mais importantes da indústria inglesa devida sua expressividade numérica, antiguidade e proatividade. Assim, o autor examina a progressiva eliminação da mão de obra masculina adulta das fábricas mediante o emprego da maquinaria, apontando como consequência a substituição da mão de obra do homem adulto da fábrica por mulheres “frágeis” ou mesmo crianças<sup>24</sup>, oportunizando à burguesia contratar força de trabalho mais barata e “dócil”, aprofundando a precarização e exploração das mulheres, assim como das crianças, pelo capital nas indústrias fabris.

Tanto na fiação quanto na tecelagem, a partir da introdução das máquinas, o trabalho humano consiste principalmente – já que as máquinas fazem todo o

---

<sup>22</sup> Inclusive acerca disso, Engels (2008, p. 43), no Prefácio da obra “*A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*”, escrito em março de 1845, esclarece enfaticamente que a utilização constante das palavras “operários (*working men*)”, “proletários”, “classe operária”, “classe não proprietária” e “proletariado” deve-se ao fato delas serem tratadas como sinônimos na abordagem marxiana.

<sup>23</sup> Engels (2008), alude que o surgimento da classe operária inglesa tem início na segunda metade do século XVIII, com a invenção da máquina a vapor e das máquinas que processavam algodão, desencadeando a Revolução Industrial por ele denominada “tanto mais grandiosa quanto mais silenciosamente se realizou” (ENGELS, 2008, pg. 45), cujo principal resultado produzido por esse país clássico para o desenvolvimento da referida revolução foi o proletariado, e, somente o proletariado inglês poderia ser tomado como referência analítica a ser estudada em todos aspectos e relações, pois o autor entende que “a revolução industrial teve para a Inglaterra a mesma importância que a revolução política teve para a França e a filosófica para a Alemanha, e a distância que separa a Inglaterra de 1760 da Inglaterra de 1844 é pelo menos tão grande quanto aquela que separa a França do Antigo Regime da França da Revolução de Julho. O fruto mais importante dessa revolução industrial, porém, é o proletariado inglês” (ENGELS, 2008, pp. 58 e 59).

<sup>24</sup> Engels (2008, p. 176), enfatiza criticamente a contradição que permeava a inserção de crianças nas fábricas para manusear maquinário, cuja habilidade parece ter mais relevância que força física, em relação a proibição do trabalho infantil, citando o entendimento da *Factories Inquiry Commission Report*, que para que o trabalho fabril pudesse ser bem executado, deveria ser aprendido na primeira infância, mais especificamente antes dos dez anos de idade.

resto – na reparação dos fios que rompem; esse trabalho não exige força física, apenas dedos ágeis. Então, não só os homens são dispensáveis, como, por outra parte, o maior desenvolvimento dos músculos e da ossatura das mãos tornam-nos menos aptos para esse trabalho que as mulheres e crianças. [...] Quanto mais a atividade dos braços e os esforços dos músculos e da ossatura das mãos tornam-nos menos aptos para esse trabalho que as mulheres e as crianças [...]. Quanto mais a atividade dos braços e os esforços musculares vêm sendo substituídos, mediante a introdução das máquinas, da força hidráulica ou do vapor, tanto menos se necessita de homens, deslocados por mulheres e crianças que, além de serem mais hábeis que os homens, recebem salários menores (ENGELS, 2008, pp. 179 e 180).

Nesse sentido, todas as consequências provenientes dos aperfeiçoamentos mecânicos são desfavoráveis aos proletários, destacando como é “brutal o efeito esgotador e enervante que causa nos operários, cuja situação é sempre precária” (ENGELS, 2008, p. 178), acarretada pelo incessante progresso mecânico que disseminava a ameaça constante de desemprego, mas as consequências deletérias da entrada das mulheres no trabalho da indústria se repercute na proliferação de inúmeras doenças físicas e mentais, nas elevadas taxas de mortalidade infantil e no número crescente de abortos, levando ao “desagregamento da família”, devido a sua ausência no lar para dedicar aos cuidados das tarefas domésticas e dos filhos, imposta pela necessidade de cumprir jornadas de trabalho de mais de 12 horas diárias, com uma remuneração irrisória para sua sobrevivência.

É provável que o salário das mulheres e das crianças não tenha baixado tanto, pela única razão de que, desde o princípio, ele nunca foi alto. Conheço muitas mulheres, viúvas com filhos, que com muito trabalho mal ganham oito a nove *shillings* por semana – e quem conhece os preços dos gêneros de primeira necessidade na Inglaterra admitirá comigo que, com tal salário, elas, com suas famílias, não podem viver descentemente (ENGELS, 2008, p. 177).

Utilizando dados empíricos, Engels (2008) apresenta a situação das fábricas através de dados estatísticos, mostrando que as mulheres, juntamente com as crianças, passam a executar o trabalho propriamente dito através da exibição dos dados sobre o conjunto dos operários fabris, onde 52% correspondiam ao sexo feminino e cerca de 48% ao sexo masculino, sendo que mais da metade do total dos ocupados tinham mais de 18 anos. Aos dados estatísticos o autor tece duras críticas, classificando-os como dados errôneos, manipulados e evitados de artifícios e cálculos de médias, haja vista que os dados não se circunscrevem a demonstrar a maioria numérica das mulheres nas fábricas, mas, sobretudo, a descortinar e aprofundar ainda mais na dura realidade do trabalho fabril para as mulheres e crianças, ou melhor, meninas do sexo feminino.

Assim, é possível evidenciar que dos 419.590 operários fabris do Império Britânico em 1839, 192.887 (quase a metade) tinha menos de 18 anos, mas quando desagrega os dados por sexo, observamos a brutalidade da inserção de mulheres e meninas do sexo feminino nas fábricas a partir dos dados fornecidos por Engels<sup>25</sup> (2008), pois entre o sexo masculino havia um total de 173.294 trabalhadores fabris, sendo que 80.695 eram menores de 18 anos e 96.599 maiores de 18 anos, ou seja, adultos, e entre o sexo feminino, cujo total de trabalhadoras fabris contava 242.296, 112.192 tinham menos de 18 anos e 130.104 tinham mais de 18 anos, ou seja, adultas.

Portanto, 46,30% da mão de obra feminina das fábricas, de acordo com os dados, era composta por “mulheres menores de 18 anos”, cujo valor absoluto, a saber, 112.192 era maior do que entre os homens maiores de 18 anos e até mesmo entre os menores de 18 anos, demonstrando como as mulheres são mais precocemente exploradas pelo capital, ou seja, realizam mais-valor, trabalho produtivo, do que os próprios homens em qualquer faixa etária, e, portanto, explicitando a impossibilidade de ignorar a presença da mulher na produção de mais-valia no sistema capitalista desde seus primórdios.

Na tentativa de corroborar com sua tese de que os trabalhadores do sexo masculino estavam sofrendo um deslocamento das atividades fabris em detrimento da respectiva arregimentação de trabalho por mulheres e crianças, o autor segue apresentando dados relativos à idade e ao sexo dos operários – e das operárias, cabe acrescentar – mas vai além e nos brinda com as seguintes cifras: “nas fábricas que processam algodão, do conjunto do pessoal, 56,25% eram mulheres; nas fábricas de lã, de seda e de linho esse percentual era, respectivamente, de 69,50%, 70,50% e 70,50%” (ENGELS, 2008, p. 181).

Com isso, fica evidente que as consequências do fenômeno vai muito além das descritas pelo autor, que se limitou a vaticinar a emergente “subversão da ordem existente” (ENGELS, 2008, p. 181), mas acima de tudo, as consequências podem ser observadas pela propiciação do entendimento das raízes econômicas da opressão das mulheres, não apenas na esfera familiar e doméstica, mas também demonstrando a potência geradora de mais-valor que se origina do trabalho das mulheres, bem como das crianças, e, em especial, das crianças do sexo feminino, conforme confirmado pelos dados estatísticos anteriormente apresentados.

---

<sup>25</sup> Cujas fontes utilizadas por Engels (2008, p. 180) foi o Liverpool Mercury, edição da data de 26 de abril de 1844 e do Manchester Guardian, edição datada de 1º de maio de 1844.

Portanto, mesmo que Engels e o próprio Marx tenham sofrido inúmeras críticas por supostamente subsumirem as relações hierárquicas entre homens e mulheres a questão da exploração de classe, torna-se indubitável reconhecer que o materialismo histórico oferece um arsenal teórico capaz de problematizar e historicizar as categorias, relações e instituições sociais e que proporcionou a possibilidade de embasamento de críticas ao patriarcado para várias gerações de feministas marxistas (ANDRADE, 2015), mesmo que suas categorias analíticas sofressem as compreensíveis limitações, reflexo do momento histórico que viveram.

Ainda em relação a esse tema, Engels (2008) avança advertindo que as mulheres não estavam submetidas a condições precárias somente nas fábricas, mas também nas pequenas oficinas, cuja situação das modistas e das costureiras que trabalhavam na fabricação de rendas pelos negócios de moda de Londres pode ser tomada claramente para ilustrar que o capital não tem limites para explorar/escravizar as mulheres, pois as mulheres inseridas nessa atividade viviam, comiam e dormiam no próprio local de trabalho. A maioria delas tinha origem do campo e eram completamente escravizadas pelos seus patrões, cuja descrição abaixo escancara a atmosfera sufocante da escravidão feminina moderna dos ateliês de moda londrinos à época.

Durante a *alta estação (fashionable)*, que dura 4 meses por ano, a jornada de trabalho, inclusive nos melhores estabelecimentos, atinge 15 horas e mesmo, se há encomendas urgentes, 18 horas; na maioria dos estabelecimentos, nesse período se trabalha sem horário determinado, de tal modo que as moças nunca têm mais de 6 horas (até mesmo 3 ou 4 e, no limite, 2 horas) em 24 horas para repousar e dormir – e, às vezes, trabalham 24 horas sem parar! O único limite para o trabalho é a incapacidade física de segurar uma agulha entre os dedos nem que seja por mais um minuto. Já ocorreu a uma dessas indefesas criaturas passar nove dias seguidos sem trocar de roupa, só repousando por breves momentos sobre um colchonete, quando lhe davam a comida já cortada em pedaços, para que pudesse engolir o mais rapidamente possível. Para resumir, essas infelizes moças, submetidas ao chicote moral da escravidão moderna que é a ameaça de despedimento, são obrigadas a um trabalho tão contínuo e fatigante que nenhum homem robusto suportaria, quanto mais jovens frágeis de 14 a 21 anos (ENGELS, 2008, p. 243).

O primeiros efeitos do adoecimento entre as mulheres não demoravam a aparecer, sendo essas condições estarrecedoras de trabalho responsáveis em grande parte pelo adoecimento das mesmas, devido as extensas e intensas jornadas de trabalho, em meio a condições insalubres, ora de calor, fora de frio extremo no inverno, bem como pela exposição a umidade, que provocavam várias perturbações físicas, tais como aceleração do desenvolvimento físico, envelhecimento e enfraquecimento orgânico precoce, retardamento do desenvolvimento sexual feminino, deformações físicas ligadas ao

trabalho realizado - a exemplo da fiação do linho - ciclos menstruais irregulares, acompanhado de anemia, além dos acidentes que provocavam incapacidade parcial ou total<sup>26</sup>, e, principalmente, os altos índices de óbitos entre as mulheres, pois “esse é o modo de vida mais indicado para destruir a saúde e provocar a morte prematura” (ENGELS, 2008, p. 243).

Engels (2008) descreve que as mulheres, especialmente as que trabalhavam durante a gravidez, em sua maioria davam a luz a crianças frágeis, em muitos casos os nascituros eram marcados pela debilidade, palidez e escrofulose, não sendo incomum o nascimento de crianças na própria fábrica, entre as máquinas, já que as mães se viam obrigadas a trabalhar até quase o momento do parto, cuja carga horária laboral durava doze, treze ou mais horas diárias e em pé, devido ao medo de deixarem de ir trabalhar e ficarem sem salário.

Assim como os operários, as operárias também não têm o direito de adoecer e deixar o trabalho para recuperar-se; se o tivessem, o industrial teria de parar uma máquina ou incomodar sua nobre cabeça para proceder a uma substituição temporária – e, antes que isso ocorra, ele despede a operária (ENGELS, 2008, p. 198).

Além disso, Engels (2008), delinea com profunda sensibilidade a situação das trabalhadoras fabris gestantes na hora do trabalho de parto, cujo relatado de parteiras e médicos geralmente descrevem como sendo destas trabalhadoras os partos mais difíceis, produto do seu debilitamento físico, do que entre as mulheres que não trabalham nas fábricas. Os abortos também eram mais frequentes entre as trabalhadoras fabris e não havia puerpério adequado para as mulheres trabalhadoras que eram confrontadas com pavor do desemprego, que significaria sua miséria, obrigando a operária a retornar rapidamente ao trabalho.

[...] as mulheres sentem-se muito felizes se, após o parto, podem passar duas semanas sem trabalhar – muitas retornam à fábrica oito dias depois, e algumas três ou quatro, para trabalhar em turno completo. Certa feita, ouvi um industrial perguntar a uma contramestre: “*Fulana ainda não voltou?*”; diante da resposta negativa, prosseguiu: “*Há quanto tempo teve o filho?*”; diante da informação “*oito dias*”, comentou: “*Já podia ter vindo há tempo. Aquela ali*” – e indicou uma operária – “*só costuma ficar em casa três dias*” (ENGELS, 2008, p. 198).

---

<sup>26</sup> E completa Engels (2008, p. 201), que nos casos de acidentes que “acarretem ou não a incapacidade para o trabalho, os industriais, na melhor das hipóteses, pagam os honorários dos médicos e, quando são excessivamente generosos, o salário do trabalhador durante o tratamento – o destino posterior do operário, se não mais puder trabalhar, é um problema que não lhe diz respeito”.

Em outra passagem, Engels (2008) enfatiza a precariedade da situação das mulheres trabalhadoras fabris e sua dificuldade para despender os cuidados mais elementares com sua prole em seus primeiros anos de vida, mal podendo ver seus filhos devido sua jornada extensiva dedicada ao capital, evidenciando assim, que a atividade produtiva e reprodutiva sempre foram indissociáveis<sup>27</sup>.

As mulheres, em sua maioria, voltam à fábrica três ou quatro dias após o parto e, naturalmente, deixam o bebê em casa; na hora das refeições, correm até lá para amamentá-lo e comer algo – e não é difícil imaginar em que condições ocorre esse aleitamento! (ENGELS, 2008, p. 182).

Essa situação produz efeitos deletérios principalmente para as crianças, que ficam relegadas aos maus-cuidados de guarda alheia, mediante pagamento de valores míseros para remunerar esse trabalho “por 1 shilling ou 1,5 shilling por semana – e pode-se imaginar qual o tratamento que lhes é reservado” (ENGELS, 2008, p. 181), o que desencadeia tragicamente com o crescimento vertiginoso dos números de acidentes com crianças nas cidades industriais, inclusive com o aumento expressivo de óbitos<sup>28</sup>, cujos índices são alavancados pelo emprego costumeiro do uso de narcóticos para manter as crianças sossegadas, conforme relato do médico Johns, chefe do registro civil do distrito de Manchester (ENGELS, 2008, p. 182), que expõe o dramático e fatídico destino das vítimas da mortalidade infantil por convulsão devido ao uso dessas substâncias entorpecentes.

Entretanto, os efeitos negativos da inserção das mulheres no trabalho fabril se reverberam, de acordo com Engels (2008), sobre toda a família na forma de sua desestruturação, desorganização e pela subversão da ordem existente entre os sexos, trazendo à tona a importância do trabalho doméstico feminino, cuja responsabilidade é centrada nas mulheres, e que diante da sua ausência no lar, devido a necessidade de

---

<sup>27</sup> Engels (2008), reproduz o relato de Lord Ashley acerca de uma declaração de operárias sobre a deplorável situação das mulheres trabalhadoras fabris inglesas e de seus filhos, conforme podemos constatar na seguinte passagem: “M. H., de vinte anos, tem duas crianças; a menor é um bebê, que fica aos cuidados do mais velho; ela sai para a fábrica pouco depois das cinco horas da manhã e retorna às oito da noite; durante o dia, o leite escorre-lhe dos seios, ensopando-lhe o vestido. M. W. tem três crianças; sai de casa por volta das cinco horas da manhã de segunda-feira e só retorna no sábado, às sete da noite; no seu regresso, tem tanto a fazer pelas crianças que não pode se deitar antes das três horas da manhã; às vezes, a chuva parece molhar-lhe até os ossos e ela trabalha nesse estado; afirma: *‘Meus seios me causam dores terríveis e com frequência escorrem a ponto de me deixarem molhada’*” (ENGELS, 2008, p. 182).

<sup>28</sup> Engels (2008, p. 181), descreve em uma única referência para exemplificar o drama dos acidentes e obtidos dos filhos e filhas que praticamente ficavam largados à própria sorte para que suas mães pudessem trabalhar nas fábricas 215 acidentes fatais com crianças, amparando-se em dados estatísticos do obituário de Manchester, conforme a *Factories Inquiry Commission*, onde num período de 9 meses foram registradas 69 mortes por queimadura, 56 por afogamento, 23 por consequências de quedas e 67 por causas diversas.

cumprir extensas jornadas nas fábricas e com o homem também ocupado no trabalho fabril, produz “nefastas consequências morais para os cônjuges e para as crianças” (ENGELS, 2008, p. 182).

Essas “consequências morais” que recaem sobre os cônjuges e sobre as crianças fazem alusão a uma “subversão na situação dos sexos” (ENGELS, 2008, p. 184), causada pela inversão dos papéis de homens e mulheres nos lares, culminando numa inversão das relações familiares, em que preteridos perante a situação concorrencial de empregos nas fábricas, os homens desempregados passam aos cuidados das crianças e da vida doméstica, sendo eles “condenados ao trabalho doméstico<sup>29</sup>” (ENGELS, 2008, p. 183), levando a uma emasculação dos mesmos, ao mesmo tempo que paradoxalmente as outras relações sociais permaneceriam inalteradas.

[...] essa situação, que tolhe o caráter viril do homem e feminilidade da mulher, sem oferecer ao homem uma verdadeira feminilidade e à mulher uma verdadeira virilidade, essa situação que degrada de modo infamante os dois sexos e o que há de humano neles, essa situação é a consequência última de nossa tão decantada civilização [...] (ENGELS, 2008, p. 184).

Ainda em referência a essa situação, encontramos em Engels (2008, pp. 183 e 184), o relato contido numa carta de um operário inglês, cujo teor debelava a exposição da experiência de outro operário submetido a essa inversão de papéis, conforme mencionada no parágrafo anterior, produto de uma condição de serem relegados a assumirem uma falsa posição diante um do outro, denunciando assim, tanto a indignação do operário em relação a situação em que se encontrava, quanto a concepção sexista tradicional vigente em relação aos papéis sociais atribuídos a homens e a mulheres.

Enfim, senhor, ele o encontrou e quando chegou à sua casa, esta era, veja bem, um porão úmido e baixo. [...] e quando meu pobre amigo entrou, o infeliz Jack estava sentado junto ao fogo e o que fazia? Veja bem: remendava as meias de sua mulher com agulha e fio e, quando viu seu velho amigo entrar, tentou esconder o que fazia, mas Joe, assim se chamava seu amigo, viu tudo e perguntou: “*Jack, que diabo, que estás fazendo, onde está tua mulher? É este teu trabalho?*”. E o pobre Jack teve vergonha e disse: “*Não, sei bem que este não é meu trabalho, mas minha pobre mulher está na fábrica, tem de sair às cinco e meia da manhã e trabalha até às oito da noite, e quando chega à casa*

---

<sup>29</sup> Cabe enfatizar que o contingente numérico expressivo de mulheres casadas que trabalhavam nas fábricas não era passível de ser ignorado ou não representava um fenômeno social irrelevante, tanto que não passou absorvido por Engels (2008, p. 184), conforme pode ser constatado em dados industriais da época apresentado pelo autor, que asseveram que em 412 fábricas do Lancashire, por exemplo, trabalhavam 10.721 mulheres casadas e apenas 5.314 dos seus maridos também trabalhavam em fábricas, 3.927 exerciam outra ocupação, sendo que 821 estavam desempregados e 659 não havia informações sobre sua situação, levando a seguinte estimativa de que para cada fábrica, em média, entre dois e quando não três homens, viviam do trabalho da mulher.

*está tão cansada que não pode fazer nada e tenho de fazer o que puder no lugar dela, porque não tenho trabalho, procuro trabalho há três anos e não encontro, e não encontrarei pelo resto da vida”. E depois deixou cair uma lágrima. “Ah, Joe”, disse ele, “aqui nas vizinhanças há muito trabalho para as mulheres e para as crianças, mas não para os homens, é mais fácil encontrar cem libras na rua que trabalho. Eu nunca acreditei que tu ou outro pudesse me ver remendando as meias da minha mulher, porque isso é um mau trabalho, mas veja que ela quase não se aguenta em pé. Eu tenho medo que ela adoça e depois não sei o que acontecerá com a gente. Há muito tempo é ela que mantém a família e eu é que sou a mulher; é um mau trabalho, Joe” e chorava amargamente dizendo: “Nem sempre foi assim” [...] “Quando eu casei com Mary tinha trabalho e sabes que não sou preguiçoso. [...] Tínhamos uma boa casa com móveis e Mary não precisava trabalhar, eu podia trabalhar pelos dois, mas o mundo mudou e Mary tem de trabalhar e eu tenho de ficar aqui, cuidar das crianças e cozinhar, porque quando a pobre chega em casa está esgotada” (Engels, 2008, pp. 183 e 184).*

A relato citado reflete também o descontentamento do distanciamento provocado pelo trabalho fabril entre as mulheres e de seus afazeres “naturais” nos seus lares, da maternidade e dos cuidados dispensados em relação aos seus maridos, que em Engels (2008) reflete “sua nostalgia em relação aos paradigmas familiares pré-industriais torna-se aspecto relevante de sua crítica à sociedade burguesa, ainda pouco desenvolvida naquele momento” (ANDRADE, 2015, p. 272).

Na obra “*A Sagrada Família*” (2003)<sup>30</sup> ou “*Crítica da Crítica Crítica*”, lançada em fevereiro de 1845, sendo o primeiro livro escrito em coautoria por Marx e Engels, mas que inicialmente deveria ter sido um curto panfleto em desfavor dos neo-hegelianos Bruno e Edgar Bauer, bem como Max Stirner<sup>31</sup>, Marx e Engels (2003) atacam de maneira jocosa o mistério da representação crítica dos “*Mystères de Paris*”, denominando-os como mistério da construção especulativa, e ironizam que após o senhor Szeliga ter utilizado esse subterfúgio para esclarecer o “selvagismo no seio da civilização” e a ausência de direitos no interior do Estado como “mistérios”.

Ideias nunca podem levar além de um antigo estado de coisas. Apenas podem levar além das ideias do antigo estado de coisas. De resto, ideias nada podem realizar. Para a realização das ideias são necessários homens que ponham em jogo uma força prática (MARX E ENGELS, 2003, p. 294).

---

<sup>30</sup> “*A Sagrada Família ou a crítica da Crítica crítica. Contra Bruno Bauer e consortes*”, cujo título faz uma referência sarcástica aos irmãos Bauer (Bruno, Edgar, Egbert), Max Stirner, etc., intelectuais alemães neo-hegelianos, intitulados “Livres” ou “Críticos”, cuja linha de pensamento era muito popular nos círculos acadêmicos da época, sendo ironicamente apontados por Marx e Engels como indivíduos que se comportam como santos e por isso utilizam as expressões “São Bruno”, “São Max”, ao longo do livro.

<sup>31</sup> Trata-se de uma obra de grandes proporções que ataca a crítica abstrata, que menosprezava as necessidades dos homens, que se satisfazia com a supressão verbal da propriedade e que acreditava que regeneraria o mundo pela consciência dos filósofos e pelo “milagre” da especulação pura (MEHRING, 1974, p. 16).

De acordo com Marx e Engels (2003, p. 379) “a moral é a impotência em ação. Sempre que ataca um vício sai derrotada” e é a partir de uma árdua crítica à moralidade burguesa aristocrática, cuja maior parte está localizada nos capítulos sobre os “*Mistérios de Paris*”, de Eugene Sue, publicado em 1842, que os autores vão se dedicar a analisar não só do texto de Sue, mas também o romance de Szeliga (pseudônimo de Franz-Zychlin von Zychlinski) (ALBINATI, 2001), jovem neo-hegeliano do grupo dos irmãos Bauer, que proferindo elogios aos *Mistérios de Paris*, obra definida como romance de idealismo pequeno-burguês, saudava a revelação dos “mistérios” da sociedade (FRÉVILLE, 1945).

O texto “Mistérios de Paris” é o pretexto que Szeliga usa para criar uma série de figuras que representam os vícios e as virtudes presentes na sociedade, mas de um ponto de vista especulativo, a partir do qual ao invés de procurar as razões dos vícios e virtudes nas relações concretas da vida social, remete-os à categoria de “mistérios” a serem decifrados pela Crítica. Ou como Marx ainda o dirá, noutras palavras, ele transforma o banal, o perfeitamente explicável, em mistérios. Szeliga parte de um texto folhetinesco, que retrata a sociedade aristocrática decadente de Paris e seus valores, e sua relação com os elementos das classes subalternas, os criados, as prostitutas, etc., e cada uma destas personagens é tida como a representação, a encarnação de uma dada virtude ou vício (ALBINATI, 2001, p. 50).

No entanto, a crítica de Marx e Engels (2003) é incisiva e se opõe tanto contra as deformações de Eugene Sue<sup>32</sup>, que elabora uma imagem errada da vida, estranha a realidade, quanto às deformações de Szeliga que transforma em “mistérios” as mais banais verdades (FRÉVILLE, 1945), sendo justamente o tema sobre a questão da mulher que selecionamos para tratar, conforme abordado por Marx e Engels de maneira contundentemente crítica.

Dentre os vários “mistérios” abordados na obra, o que merece nossa atenção, conforme mencionamos é o que trata da revelação do mistério da emancipação das mulheres, que se desenvolve mediante as reflexões do personagem Rodolfo acerca da detenção da personagem Louise Morel, uma criada corrompida por seu amo, que comete um infanticídio. Rodolfo, em suas reflexões, se dá conta que o criminoso levou a jovem

---

<sup>32</sup> Em uma Nota do Tradutor, na página 72, é ressaltada ironia de Marx (2003) ante Eugene Sue, descrito como autor medíocre de romances de folhetins da primeira metade do século XIX, que através de seus personagens abordava os aspectos mais sensacionalistas da vida urbana. Assim, se a “sagrada família” louvava os romances de Sue como se fossem retratos precisos da realidade humana, então Marx e Engels, jamais poderiam coadunar com esse entendimento, fazendo-se lhe dura oposição crítica. Os romances de Sue, louvados pelos neo-hegelianos, só promoveram a constatação mais do que a repetição desprovida de talento da moral cristã, cuja proposta para solucionar a miséria da sociedade industrial se resumia à pregação da humildade, do amor, da doação e do arrependimento. Sobre essa crítica, encontramos em Marx e Engels (2003, p. 76) a seguinte crítica: “O senhor Szeliga, antes de seguir realmente a Eugene Sue para onde o manda seu coração – quer dizer, a um baile aristocrático -, ainda segue usando as reviravoltas hipócritas da especulação[...]”.

a cometer um infanticídio, mas fica impune e tece considerações baseadas em sua moral aristocrática burguesa e na moral teológica, produto de suas ideias fixas cristãs, considerações essas que são alvo de sarcasmos e críticas de Marx (2003).

As reflexões de Rodolfo nem sequer chegam a se estender a ponto de submeter as relações de servidão a sua augusta crítica. Na condição de pequeno soberano, ele é um grande protetor das relações de servidão. A reflexão de Rodolfo está ainda mais longe de compreender os aspectos desumanos da situação geral da mulher na sociedade de hoje (MARX, 2003, p. 218).

Marx e Engels (2003) ao abordarem a questão da emancipação das mulheres e ao tecerem críticas ao personagem Rodolfo de Szeliga, citam Charles Fourier, o socialista francês da primeira parte do século XIX, que denunciou as condições miseráveis materiais e morais generalizada entre a burguesia nascente e apontava as mulheres como as principais vítimas dessa engrenagem, haja vista que para ele, a sociedade deveria se alicerçar sobre a igualdade absoluta entre os homens e as mulheres, entendendo a igualdade a partir do pressuposto que a supressão das diferenças entre os sexos deveria se efetivar para além do campo jurídico, abrangido inclusive os costumes (FUSER, 2009).

A mudança de um época histórica pode ser sempre determinada pela atitude de progresso da mulher perante a liberdade, já que é aqui, na relação entre a mulher e o homem, entre o fraco e o forte, onde a vitória da natureza humana sobre a brutalidade, que ela aparece de modo mais evidente. O grau de emancipação feminina constitui a pauta de emancipação geral (FOURRIER, 1841, p. 195 apud MARX; ENGELS, 2003, p. 219).

De acordo com Cisne (2018), Fourier exerceu uma influência determinante para despertar essa percepção em Marx.

A humilhação do sexo feminino é uma característica essencial tanto da civilização quanto da barbárie, porém com uma diferença de que a ordem civilizadora eleva todos os vícios que a barbárie comete de um modo simples a um modo de pensar bem mais complexo, de duplo sentido, equívoco e hipócrita... A pena por manter a mulher na escravidão não atinge a ninguém de um modo mais profundo do que ao próprio homem (FOURRIER, 1841, p. 195 apud MARX; ENGELS, 2003, pp. 219 e 220).

Para Mitchell (2006, p. 204), esta abordagem sobre as mulheres configura como um tema típico do jovem Marx, pois ao citar Fourier em tom de aprovação, o faz conforme a maneira característica de seus primeiros escritos, dando à mulher um significado mais universal e filosófico, não tratando a emancipação das mulheres conforme advogava Fourier, que trazia no bojo de sua preocupação a libertação sexual e uma referência de índice de humanização carregado de sentido cívico que marcaria a vitória humana sobre

a brutalidade, mas sim, a visão marxiana possuía um sentido mais fundamental do progresso humano sobre o animal.

As ideias de Fourier permaneceram no nível da injunção moral utópica. Marx usou-as e as transformou, integrando-as em uma crítica filosófica da história humana. Mas manteve a abstração da concepção de Fourier da posição das mulheres como um índice do avanço social geral (MITCHELL, 2006, p. 205).

Na obra “*A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*” (2013), publicada em 1884 por Friedrich Engels<sup>33</sup>, encontramos um verdadeiro tratado acerca da evolução da opressão histórica imposta sobre a mulher, bem como a relação intrínseca entre a produção dos meios de subsistência e a reprodução da espécie, ficando explícita a relação entre o desenvolvimento do trabalho e da família, respectivamente. A abordagem histórica de Engels (2013) acerca da constituição da ordem patriarcal na sociedade moderna representa uma contribuição ímpar, em função do seu caráter precursor para a compreensão da dominação da mulher a partir do advento da propriedade privada e do sistema capitalista (NICÁRIO E FRAGA, 2019).

Dessa maneira, de acordo com Engels (2013, p. 27), a instauração da monogamia<sup>34</sup>, cuja organização familiar se configurou como a primeira forma de família que se baseava

---

<sup>33</sup> O referida obra de Engels (1884) “*A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*”, foi construída a partir dos escritos de Marx sobre a “Ancient Society”, obra do americano Lewis H. Morgan, de 1877 (Sociedade Antiga, ou Pesquisas nas Linhas do Progresso Humano da Selvageria à Barbárie à Civilização por Lewis H. Morgan, Londres: Mac Millan and Co., 1877) e mostra o alinhamento intelectual entre Marx e Morgan, cuja fundamentação se sustenta sob a relação intrínseca entre a produção dos meios de subsistência e a reprodução da espécie, ficando explícita a relação entre o desenvolvimento do trabalho e da família, respectivamente (NICÁRIO E FRAGA, 2019). A participação de Marx na obra é explicitada já no Prefácio da edição de 1884 na seguinte passagem: “As páginas seguintes vêm a ser, de certo modo, a execução de um testamento. Marx dispunha-se a expor, pessoalmente, os resultados das investigações de Morgan em relação com as conclusões da sua (até certo ponto posso dizer nossa) análise materialista da história, para esclarecer assim, e somente assim, todo o seu alcance” (ENGELS, 2013, p. 01). Também é possível vislumbrar de forma comovedoramente modesta em relação ao esclarecimento que Engels faz sobre Marx e a obra: “Meu trabalho só debilmente pode substituir aquele que o meu falecido amigo não chegou a escrever. Disponho, entretanto, não só dos excertos detalhados que Marx retirou à obra de Morgan, como também de suas anotações críticas, que reproduzo aqui sempre que cabíveis” (ENGELS, 2013, p. 01).

<sup>34</sup> Na obra “*A origem da família, da propriedade privada e do Estado*” (2013), A família consanguínea e a família punaluana são tipos de casamento por grupos. Na família consanguínea era permitida a relação carnal mútua para todos que possuíssem o mesmo grau de parentesco, ficando excluídos pais e filhos dessa regra. Já na família punaluana a relação entre irmãos e irmãs por linhagem materna foi proibida, levando a constituição de círculos fechados de parentes consanguíneos por linhagem feminina e conforme as classes de “irmãos” e “irmãs”, entre os quais o casamento era proibido, foi crescendo, o casamento entre parentes consanguíneos também foi proibido. A união por pares tornou-se mais comum, assim, nasceu a família sindiásmica. Neste formato de família havia a proibição de que as mulheres se relacionassem livremente, sendo o adultério tratado de forma rigorosa, mas o homem podia manter a poligamia ou a infidelidade. No entanto, quando ocorria a dissolução matrimonial, os filhos pertenciam à mãe, devido a vigência do direito materno, pois a descendência era dada pela linhagem feminina e não masculina. Assim, Engels demonstra a passagem do matriarcalismo ou o que se denomina comunismo primitivo para o patriarcalismo, estabelecendo uma correlação com o início da propriedade privada, e, conseqüentemente com o início do

em questões econômicas e pelo triunfo da propriedade privada sobre a propriedade comum primitiva, representou uma transformação histórica para as mulheres, elucidando que ao invocar um “velho manuscrito inédito, redigido em 1846<sup>35</sup>” por ele e por Marx, cujo teor asseverava que a “primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos” (2013, p. 27). No entanto, Engels (2013) vai além da referida menção ao “velho manuscrito” que faz menção a obra “*A Ideologia Alemã*” (2007) e acrescenta:

[...] o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre homem e mulher e a mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino. A monogamia foi um grande opressor histórico, mas, ao mesmo tempo, iniciou, juntamente com a escravidão e as riquezas privadas, aquele período, que dura até nossos dias, no qual cada progresso é simultaneamente um retrocesso relativo, e o bem-estar e o desenvolvimento de uns se verificam às custas da dor e da opressão de outros. É a forma celular da sociedade civilizada, na qual já podemos estudar a natureza das contradições e dos antagonismos que atingem seu pleno desenvolvimento nessa sociedade (ENGELS, 2013, p. 27).

A sociedade que se fundava sob a forma do matrimônio sindiásmico e matriarcal sofre uma profunda transformação a partir do momento que as riquezas passam a ser convertidas em propriedade particular das famílias, pois nessa organização familiar foi estabelecida um elemento novo que era a vigência de uma verdadeira mãe junto a um verdadeiro pai, mas a divisão do trabalho na família era organizada a partir da obrigação do homem procurar a alimentação e os instrumentos de trabalho necessários para a operacionalização dessa atividade, e, portanto, cabia aos homens o direito de serem os proprietários dos seus instrumentos de trabalho.

No caso de separação, os homens levavam consigo os referidos instrumentos, enquanto que cabia as mulheres o direito de conservar consigo os seus utensílios

---

próprio Estado. O autor demonstra a importância da passagem da família punaluana, organizada em casamentos coletivos, entre grupos de irmão e irmãs, em que o incesto foi gradualmente proibido, haja vista que foi sucedida pela família sindiásmica, que surge após a proibição do incesto, definindo novos critérios para casamentos em grupos, pois as uniões tornam-se por casais, onde o homem casa-se com uma mulher principal entre as suas outras mulheres, mas cuja infidelidade e poligamia ocasional segue como sendo ainda direitos restritos aos homens e espoliados das mulheres, pois estas deviam fidelidade ao marido, antecedendo assim a monogamia. A família sindiásmica representa o estado limite entre o estado selvagem e a barbárie, e foi sucedida pelo heterismo, que retirou os direitos maternos e todas as regalias da filiação feminina, culminando com a passagem para a organização familiar monogâmica, que Engels considera como a maior derrota histórica das mulheres, que foram reduzidas a objetos de prazer e desprovidas de direitos, devido a abolição da filiação feminina com o direito hereditário materno, que foi substituído pela filiação masculina e pelo direito hereditário paterno, haja vista que nas organizações familiares antecedentes os filhos pertenciam exclusivamente à mãe, conforme já mencionado acima.

<sup>35</sup> O referido manuscrito escrito em 1846 por Engels (2013) na passagem é a obra “*A Ideologia Alemã*” (2007), devidamente referenciada nas referências bibliográficas deste trabalho.

domésticos. Nesse sentido, o homem torna-se o proprietário do novo manancial de alimentação que começa pela domesticação do gado e posteriormente surge o novo instrumento: o escravo, mas cujos filhos não tinham direito de herança dada as condições sociais vigentes nesse período.

A escravidão já tinha sido inventada. O escravo não tinha valor algum para os bárbaros da fase inferior. Por isso os índios americanos relativamente aos seus inimigos vencidos agiam de forma bastante diferente da usada na fase superior. A tribo vencedora matava os homens derrotados, ou adotava-os como irmãos; as mulheres eram tomadas como esposas, ou, juntamente com seus filhos sobreviventes, adotadas de qualquer forma. Nessa fase, a força do homem ainda não produz excedente apreciável sobre os gastos de sua manutenção. Ao introduzirem-se, porém, a criação de gado, a elaboração dos metais, a arte do tecido e, por fim, a agricultura, as coisas ganham outra fisionomia. Principalmente depois que os rebanhos passaram definitivamente à propriedade da família, deu-se com a força do trabalho o mesmo que havia sucedido com as mulheres, antes tão fáceis de obter e que agora já tinham seu valor de troca e eram compradas. A família não se multiplicava com tanta rapidez quanto o gado. Agora eram necessárias mais pessoas para os cuidados com a criação; podia ser utilizado para isso o prisioneiro de guerra que, além do mais, podia multiplicar-se tal como o gado (ENGELS, 2013, pp. 19 e 20).

À medida que as riquezas aumentavam, os homens alçavam a uma posição mais importante que a da mulher na família, culminado com a reivindicação dos homens em valer-se dessa vantagem para modificar o sistema baseado no direito materno em proveito dos seus filhos, mas a mudança na transmissão da ordem de herança estabelecida não seria possível de ser executada enquanto vicejasse a filiação segundo o direito materno.

Por isso, esse direito teve que ser abolido e provocou uma das revoluções mais profundas pela qual a humanidade passou apenas com o estabelecimento de que no futuro os descendentes de um membro masculino permaneceriam nas gens, enquanto que os descendentes de um membro feminino sairiam dela e se dirigiriam para a gens de seu pai, abolindo dessa forma, a filiação feminina e o direito hereditário materno em promoção a filiação masculina e ao direito hereditário paterno, resultando numa confusão que foi parcialmente remediada com a passagem ao patriarcado, que surge como o primeiro efeito do poder exclusivo dos homens (ENGELS, 2013).

O desmoronamento do direito materno, a grande derrota histórica do sexo feminino em todo mundo. O homem apoderou-se também da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de reprodução. Essa baixa condição da mulher, manifestada sobretudo entre os gregos dos tempos heroicos e, ainda mais, entre os dos tempos clássicos, tem sido gradualmente retocada, dissimulada e, em certos lugares, até revestida de formas de maior suavidade, mas de maneira alguma suprimida (ENGELS, 2013, p. 21).

A família patriarcal não é caracterizada pela poligamia, mas pela incorporação dos escravos e pelo domínio paterno, sendo a família romana o protótipo perfeito desse tipo de família, onde inicialmente entre os romanos família se aplicava somente aos escravos, haja vista que *famulus* quer dizer escravo doméstico e família é o conjunto dos escravos pertencentes a um mesmo homem (ENGELS, 2013).

A expressão foi inventada pelos romanos para designar um novo organismo social, cujo chefe mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos, com pátrio poder romano e o direito de vida e morte sobre todos eles. Esta forma da família assinala a passagem do matrimônio Sindiásmico à monogamia. Para assegurar a fidelidade da mulher e, por conseguinte, a paternidade dos filhos, aquela é entregue, sem reservas, ao poder do homem: quando este mata, não faz mais do que exercer seu direito (ENGELS, 2013, p. 22).

Assim, para Engels (2013), a desigualdade legal vigente entre homens e mulheres é uma herança de condições sociais anteriores, um efeito da opressão econômica da mulher e não a sua causa. Assim, a família individual moderna encontra-se estruturada na escravidão doméstica da mulher, de maneira franca ou dissimulada, sendo a sociedade moderna uma massa constituída de moléculas que são as famílias individuais.

Na família, o homem é o burguês e a mulher representa o proletário. No mundo industrial, entretanto, o caráter específico da opressão econômica que pesa sobre o proletariado não se manifesta em todo o seu rigor senão quando suprimidos todos os privilégios legais da classe dos capitalistas juridicamente estabelecida a plena igualdade das duas classes. A república democrática não suprime o antagonismo entre as duas classes; pelo contrário, ela não faz senão proporcionar o terreno no qual o combate vai ser decidido. De igual maneira, o caráter particular do predomínio do homem sobre a mulher na família moderna, assim como a necessidade e o modo de estabelecer uma igualdade social efetiva entre ambos, não se manifestarão com toda a nitidez senão quando o homem e a mulher tiverem, por lei, direitos absolutamente iguais. Então é que se há de ver que a libertação da mulher exige, como primeira condição, a reincorporação de todo o sexo feminino à indústria social, o que, por sua vez, requer a supressão da família individual enquanto unidade econômica da sociedade (ENGELS, 2013, p. 24).

Portanto, a abordagem de Engels (2013) sobre a família, enquanto produto do sistema social, cuja constituição reflete o estado de cultura desse sistema, bem como considera lícito supor que o aperfeiçoamento da família possa proporcionar o alcance a igualdade entre os dois sexos, proporciona um relevo especial para a condição da mulher, uma vez que a subordinação das mulheres aos homens ocorreu de forma simultânea à instauração da propriedade privada, emergindo como o marco que inaugura das lutas de classes (CISNE, 2018), em que o marxismo abre as portas para o tema de uma forma de “opressão específica”, que seria retomado pelas feministas marxistas nos anos 1960 e 1970 (MORAES, 2000).

No entanto, considerar que a igualdade entre homens e mulheres, ou que a emancipação da mulher dependa somente da dimensão econômica seria incorrer num reducionismo errôneo que não representa a complexidade das relações sociais, e, portanto, a abolição da propriedade privada e a transformação da economia doméstica individual em economia doméstica socializada são indispensáveis, mas são premissas insuficientes para a emancipação das mulheres, (CISNE, 2018), haja vista que as relações materiais dominantes em uma sociedade estão diretamente condicionadas pelas ideologias dominantes.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (MARX E ENGELS, 2007, p. 47).

Não obstante, não temos a pretensão de realizar um levantamento amplo e detalhado de todo conhecimento produzido pelos estudos sobre a mulher e trabalho, principalmente no âmbito do tema na sociologia clássica, devido a quase impossibilidade de esgotamento do tema dada sua extensão e complexidade, haja vista que nossa intenção se orienta, sobretudo, pela referência a obras que ilustram a complexa relação entre trabalho e gênero, privilegiando a perspectiva marxista, uma vez que nossa abordagem objetiva analisar a contradição entre capital e trabalho sob a perspectiva de gênero e com a luta da classe trabalhadora não num sentido genérico, mas sob a ótica sexuada, ou seja, sob a ótica sociológica que enfatize a inserção das mulheres no mundo do trabalho, sua complexidade, contradições e a situação de dupla espoliação das mulheres: a exploração e a opressão (SAFFIOTI, 1984).

Na teoria sociológica e no senso comum, passou a ser denominado “trabalho” apenas o trabalho produtivo e assalariado, excluindo todas as atividades destinadas à reprodução da vida biológica e social. Trabalhar foi pensado como uma atividade a ser realizada extramuros, uma atividade pública. Cuidar do lar, dos filhos, dos idosos e da família ficou delimitado como atividade não trabalho, privada (YANNOULAS, 2011, p. 276).

Assim, é possível verificar o empreendimento de reconstrução conceitual da categoria Trabalho a partir da inclusão da conceituação de trabalho doméstico e das atividades laborais realizadas na esfera da reprodução a partir da definição de Hirata e Zarafian na obra *“Dicionário crítico do feminismo”* (2009), que nos apresenta a

complexidade em se tratar do tema e inicia a abordagem de desconstrução assexuada do trabalho, nos defrontando com a noção moderna de trabalho que remete a uma dupla definição, conforme a formulação da economia política clássica, onde a primeira parte de uma perspectiva antropológica na qual o trabalho é definido como uma característica geral e genérica da ação humana, enquanto que a segunda considera que as trocas entre homem e natureza se produzem em condições sociais determinadas.

Na primeira noção da definição, o trabalho se constitui como um ato que se passa essencialmente entre o homem e a natureza, conforme encontramos em Marx (2014) e em Engels (2004), em que o homem coloca em movimento sua inteligência e suas forças a fim de transformar matérias, dando-lhes forma útil à sua vida, agindo sobre a natureza exterior e modificando-a, ao mesmo tempo que transforma-se a si mesmo, transformando sua própria natureza. Já na segunda definição, de trabalho entre homem-homem, as relações de troca entre homem e natureza se produzem em condições sociais determinadas, em que o “trabalho útil é executado sob a chibata do feitor de escravos ou sob o olho interessado no capitalista” (HIRATA; ZARAFIAN, 2009, p. 252), quer seja na forma de trabalho realizado nas condições de produção do artesanato, escravidão ou do assalariamento capitalista.

O grande mérito dessa dupla definição é o de permitir que a atividade do trabalho seja situada no ponto de imbricação de dois tipos de relação, a saber: a relação homem-natureza e homem-homem, tal como exposto por Marx e Engels (2007, p. 37) “até o momento consideramos principalmente apenas um aspecto da atividade humana, o trabalho dos homens sobre a natureza”, mas que tratariam de apresentar o outro aspecto do trabalho: o “trabalho dos homens sobre os homens”. No entanto, ela não é suficiente devido ao fato de partir de um modelo assexuado de trabalho, em que o sujeito do trabalho é o homem sob uma perspectiva universal, cuja consequência é a elevação do masculino como modelo de definição do universal (HIRATA; ZARAFIAN, 2009).

Outro elemento apontado por Hirata e Zarafian (2009) para tecer uma crítica a insuficiência dessa definição de trabalho se situa no fato de que as relações suscitadas entre homem-natureza e homem-homem não são abordadas e nem apreendidas de maneira idêntica.

As relações homem-natureza tendem a ser naturalizadas e fixadas como uma base imutável da produção da vida humana, enquanto as relações sociais – as condições sociais do trabalho – são historicizadas. Sendo assim, essa dupla

definição não pode ser pertinente, se considerarmos as relações historicamente, que é o que torna possível considerar o sexo social. Se extrairmos todas as consequências da tese do “homem” como ser social, não existem trocas genéricas entre o homem e a natureza, mas trocas sempre específicas entre os homens e as naturezas. E os próprios homens são os homens e as mulheres: assim, torna-se possível falar de sexo do trabalho (HIRATA; ZARAFIAN, 2009, p. 252).

Antes de sua acepção moderna, à luz de sua etimologia, o trabalho era sinônimo de sofrimento (HIRATA; ZARAFIAN, 2009), assumindo ao longo da atividade humana a dimensão de *tripaliare*, originário de *tripalium*, instrumento de tortura, de punição (ANTUNES, 2009), ao passo que no século XVIII, a economia clássica de alguma forma promoveu o enobrecimento do trabalho ao lhe atribuir o papel de fonte da virtude por nele situar a origem da produção material da vida (HIRATA; ZARAFIAN, 2009).

A ambiguidade do trabalho pode ser observada ao longo do percurso histórico traçado pela filosofia do trabalho, pois ao mesmo tempo que se configura como expressão de vida também é fonte de degradação, de criação e de infelicidade, de atividade vital e de escravidão, de felicidade social e de servidão. É o *érgon* e o *pónos*, trabalho e ao mesmo tempo fadiga, de momento de catarse e de martírio do trabalhador (ANTUNES, 2009), assim, “tão logo enobrecido, esse trabalho recobrou seu antigo sentido, pois sob o julgo do assalariamento, o trabalho logo se tornaria sinônimo de constrangimento e sofrimento para quem o exercesse” (HIRATA; ZARAFIAN, 2009, p. 253).

A noção moderna de trabalho surgiu então sob o impacto de um verdadeiro golpe de força política e social: a separação entre uma sequência de operações que podem ser objetificadas e a capacidade humana de realizá-las. O trabalho, de um lado; a força de trabalho, de outro. E, entre os dois, o tempo, referência central de avaliação da produtividade dessa combinação entre trabalho e trabalhador. O nascimento da noção de trabalho assalariado é a história dessa separação, que opõe uma forma objetificada a uma potência subjetiva. O trabalhador, ser de subjetivação, torna-se prisioneiro daquilo a que ele deve se reportar: as operações objetificadas (HIRATA; ZARAFIAN, 2009, p. 253).

No entanto, de forma inversa ao processo de objetificação do trabalho assalariado capitalista, a noção de trabalho doméstico está diretamente associado com as relações desenvolvidas no âmbito da família, a partir de laços de afetividade e encontra-se ancorado nas atividades laborais realizadas histórica e majoritariamente pelas mulheres, sob o pretexto de uma suposta disponibilidade materna e conjugal delas, cujo trabalho é refratário à mensuração e, mesmo que fosse possível computar o tempo dedicado ao trabalho doméstico, não seria acessível lograr a apreensão da natureza do conjunto de ações envolvidas nessa atividade laboral (HIRATA; ZARAFIAN, 2009).

Sendo a forma privilegiada da expressão do amor na esfera dita “privada”, os gestos repetitivos e atos cotidianos de manutenção do lar e da educação dos filhos são atribuídos exclusivamente às mulheres. Homens podem legitimamente pretender escapar dele. Esse trabalho é refratário à mensuração; mesmo que aproximações pelo “orçamento-tempo” tenham sido utilizadas para apreendê-lo, elas não conseguem esclarecer a natureza desse trabalho (HIRATA; ZARIFIAN, 2009, p. 253).

Quando o debate sobre o tema orbita a partir de uma classificação que opõe em um polo o trabalho assalariado exclusivo, e em outro polo oposto o trabalho doméstico ou útil em geral, indica que a captação do tempo e a produção do viver, não se confundem, apesar de interpenetrarem, apresenta um duplo desafio que pode ser desvendado pela análise do trabalho a partir das relações sociais de sexo, uma vez que a captação do tempo pelo outro não pode ser reduzida somente ao tempo do trabalho assalariado, e é necessário considerar de maneira inquestionável que o tempo do trabalho doméstico conduz ao condicionamento do tempo do trabalho assalariado para as mulheres (HIRATA; ZARIFIAN, 2009).

E, quando as mulheres começam a entrar massivamente no assalariamento, é sob um status duplo: como assalariadas e como portadoras das condições gerais – temporais – do assalariamento. De outro lado, a produção do viver, por interpelar a dimensão útil do trabalho, é levada pelas mulheres além das fronteiras das esferas de vida nas quais os homens estão estabelecidos e exerceram sua dominação. Para as mulheres, os limites temporais se dobram e multiplicam entre trabalho doméstico e profissional, opressão e exploração, se acumulam e articulam, e por isso elas estão em situação de questionar a separação entre as esferas da vida – privada, assalariada, política – que regem oficialmente a sociedade moderna (HIRATA; ZARIFIAN, 2009, p. 254).

Assim, a noção moderna de trabalho, fortemente vinculada à teorização da economia política, apresenta limitações teóricas profundamente enraizadas na sociologia do trabalho ao apresentar limites para tratar de distintas formas de trabalho não assalariado, devido sua apresentação se estruturar sob um modelo masculino de trabalho universal que não contempla as relações sociais de sexo e gênero, e, por isso, a ampliação e a reconstrução do conceito trabalho passa necessariamente pela negação da prática do trabalho como assexuada (OLIVEIRA et al., 2021), exigindo, portanto, a necessidade de analisar criticamente a categoria trabalho sob a perspectiva de gênero.

O modo de produção familiar regido pelo patriarcado organiza as relações sexuais, a educação das crianças, os serviços domésticos e a produção de certos bens, como pequenas produções mercantis. Rompendo com a oposição frequentemente asseverada entre produção mercantil e não mercantil, a exclusão do trabalho doméstico da mulheres do domínio econômico não decorre da natureza da sua produção. Com efeito, quando os mesmos bens são produzidos fora da família, o trabalho que os produz é remunerado e, inversamente, o trabalho das mulheres permanece gratuito até mesmo quando

sua produção é objeto de troca de mercado [...] (HIRATA; ZARIFIAN, 2009, pp. 257 e 258).

No entanto, teoria marxista sofre críticas no que concerne a possíveis limitações em suas abordagens no que diz respeito a discussão das desigualdades de gênero relacionadas ao mundo do trabalho, já que o teor dessas críticas baseiam-se em argumentos que os conceitos marxistas seriam neutros em relação a essa temática e por supostamente defender a existência de uma convergência natural entre interesses econômicos de homens e mulheres da classe trabalhadora. Sob os argumentos dos críticos ao marxismo, a condição de mulher trabalhadora aparece limitada a luta de classes no sentido amplo de sua concepção e alegam que essa teoria possui como foco central a análise do desenvolvimento da sociedade dividida entre classes, com o processo de acumulação de capital e com a luta de classes, não tratando a questão da divisão sexual do trabalho e da situação da mulher dentro do processo de produção capitalista de forma satisfatória a apreender a sua especificidade e complexidade (NICÁRIO E FRAGA, 2019).

No entanto, apesar do trabalho realizado pelas mulheres não ter sido incorporado pelos clássicos nos seus sistemas analíticos e pelo fato de a opressão contra a mulher não constituir um aspecto central nas abordagens teóricas marxistas, tal como observamos em Marx e Engels, por exemplo, ao longo de nossa exposição nesta seção, ainda assim é incontestável identificar em suas obras a perspectiva sobre a mulher no mercado de trabalho e o caráter de opressão ao qual a ela é imposta no capitalismo, demonstrando, portanto, uma afiada argúcia acerca de assuntos que não eram convencionais ao seu contexto histórico. Principalmente em Engels (2013), encontramos uma “abordagem histórica sobre a constituição da ordem patriarcal na sociedade moderna, representando uma contribuição precursora para a compreensão da dominação da mulher no sistema capitalista” (NICÁRIO E FRAGA, 2019, p. 09).

Em certa medida, encontramos críticas ao marxismo devido a análise sobre o processo de produção capitalista ter subestimado o lugar do trabalho doméstico em sua análise, haja vista que sua atenção se concentrou na análise do trabalho produtivo, no seu processo e na sua lógica, mas, conforme mencionamos acima, nas leituras de Marx e Engels é possível identificar a relação entre produção e reprodução da vida, que envolve trabalho pago e não pago, incluindo o trabalho doméstico, possibilitando o estabelecimento das bases necessárias para a compreensão sobre a articulação que vigora entre a exploração de classe e da opressão de sexo (ARAÚJO, 2000).

No tocante à “questão da mulher”, a perspectiva marxista assume uma dimensão de crítica radical ao pensamento conservador, [...] a condição social da mulher ganha um relevo especial, pois a instauração da propriedade privada e a subordinação das mulheres aos homens são dois fatos simultâneos, marco inicial das lutas de classes (MORAES, 2000, p. 89).

Ao analisarmos a condição da mulher no mundo do trabalho, devemos situar a premissa fundamental de que na base da reprodução social e do trabalho, nas mais diversas formas de produção e de organização da vida coletiva, se situam as relações de gênero (NICÁRIO E FRAGA, 2019).

Portanto, gênero não se trata de uma questão de ordem linguística ou meramente gramatical, no sentido de se reduzir o fenômeno da inserção da mulher no mercado de trabalho com vistas a ressaltar a existência de trabalhadoras na composição da classe trabalhadora, além dos trabalhadores. Sobretudo, trata-se de mostrar que as relações sociais não são constituídas de arranjos sexualmente neutros, demonstrando que as mulheres estão submetidas a uma exploração “ainda mais intensa do que a dos homens da classe trabalhadora e que isso atende diretamente aos interesses dominantes” (CISNE, 2018, p. 224).

Nesse sentido, Scott (2017) também discorre sobre possíveis limitações da abordagem da questão de gênero sob a perspectiva marxista, pois a autora entende que nos quadros do marxismo as relações de sexo são baseadas nas relações de produção, reduzindo as famílias, os lares e sexualidade a produtos da mudança dos modos de produção, bem como imputando ao gênero um caráter de subproduto de estruturas economicamente mutantes, desprovido de estatuto próprio de análise, cuja posição não compartilhamos neste trabalho, pois mesmo que Marx seja acusado de ter escrito pouco sobre assuntos que atualmente são subsumidos ao termo gênero, sua obra encerra inúmeros e irrefutáveis elementos que são essenciais para compreender o gênero, entre outros elementos que inclusive sofreram adaptações pelas feministas para esse objetivo (HOLMSTROM, 2014).

Em Engels, encontramos uma crítica radical da concepção naturalista e fatalista da subordinação das mulheres aos homens, bem como a importância da entrada das mulheres na indústria, ou seja, no trabalho assalariado, para sua “liberação”, que lhes garantiria autonomia em relação ao seu cônjuge e escapar do peso das tradições patriarcais da família. Nesse sentido, sua análise da relação entre homens e mulheres como uma verdadeira relação social de dominação torna-se uma grande contribuição para o tema,

pois sua análise, no contexto da organização social capitalista, proporciona apreender como as mulheres se confrontaram com as principais contradições quando tentavam conciliar uma atividade profissional remunerada e suas “responsabilidades” na família (TRAT, 2014), ou seja, a contradição entre trabalho produtivo e reprodutivo, temática atual e ainda não pacificada, mas que Engels (2013) preconiza a socialização das tarefas domésticas como meio de ultrapassar essa contradição.

Em Engels (2013) também encontramos o questionamento frontal do caráter opressivo da “monogamia”, a defesa do fim da propriedade, da entrada das mulheres na produção e socialização das tarefas deveriam revolucionar as relações entre os sexos e introduzir novas liberdades, pois o mesmo acreditava que o fim da dependência econômica das mulheres em relação aos homens passava por sua entrada no mundo produtivo, cuja entrada na indústria pública além de desestabilizar a dominação exercida sobre as mulheres também exigia a supressão da família conjugal como unidade econômica da sociedade, pois para ele a dominação masculina estava efetivamente associada “à emergência conjunta da propriedade privada dos meios de produção durante o estágio da “barbárie” e da família monogâmica” (TRAT, 2014, p. 361).

Em Marx (2012, p. 40), encontramos um posicionamento que compreende que com “a abolição das diferenças de classes, desaparece por si mesma toda desigualdade social e política delas derivada”, demonstrando seu comprometimento com a emancipação da classe operária, mas ocupou-se também politicamente dos interesses particulares das trabalhadoras que entravam por vezes em conflito com a igualdade abstrata privilegiada pelas feministas burguesas, advogando também em favor das mulheres e das crianças que trabalhavam nas fábricas que deveria vigor disposições legislativas que tivessem o objetivo de garantir-lhes proteção (HOLMSTROM, 2014), portanto, reconhecendo as condições peculiares de ambas inseridas num contexto calamitoso e praticamente aniquilador de trabalho, conforme podemos constatar em Marx (2012), quando o autor aborda e defende a limitação do trabalho das mulheres e proibição do trabalho infantil.

Ao se referir à sua duração, às pausas etc., a regulamentação da jornada de trabalho já tem de incluir a limitação do trabalho das mulheres; do contrário, ela só pode significar a exclusão do trabalho das mulheres dos ramos de produção particularmente nocivos ao corpo feminino [...]. Se era isso que se queria dizer, então deveria ter sido dito. “Proibição do trabalho infantil”! Aqui, era absolutamente necessário determinar o limite de idade. A proibição geral do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, por essa razão, um desejo vazio e piedoso. A aplicação dessa proibição – se fosse possível – seria reacionária, uma vez que, com uma rígida regulamentação da

jornada de trabalho segundo as diferentes faixas etárias e as demais medidas preventivas para a proteção das crianças [...] (MARX, 2012, p.47).

De acordo com Holmstrom (2014, p. 346), as relações de classe possuem primazia explicativa em Marx, “na medida em que oferecem os moldes em que as outras causas operam”, ressaltando entretanto que não são as únicas relações sociais importantes, sendo as relações de gênero um exemplo extremamente relevante dentre as outras relações importantes, mas essa perspectiva teórica geral apresenta um interesse para o gênero sob distintos aspectos, principalmente ao demonstrar que hierarquias pretensamente naturais não o são, mas sim, são social e politicamente construídas e conservadas pelo poder.

As hierarquias particulares surgem durante algumas fases da história em condições sociais e matérias específicas, e desaparecem em condições diferentes. Isso vale para o gênero, mas também para as relações de classe, já que K. Marx evoca a “escravidão latente” que tomava conta da família, apoiando-se na dominação dos homens sobre o trabalho de suas mulheres e de seus filhos (HOLMSTROM, 2014, p. 346).

Logo, partimos do pressuposto que a partir de Marx e Engels, a análise da abordagem da condição da mulher dentro do sistema capitalista, conforme realizado nesta seção, que os conceitos marxistas não eram *sex-blind*, ou seja, cegos para o gênero e suscitamos o questionamento realizado por Saffioti<sup>36</sup> (2015) ao enfatizar que nem o positivismo e nem a sociologia compreensiva de Max Weber tiveram suas teorias submetidas a esse crivo, já que elas estão amparadas por conceitos que não discernem o gênero e dessa forma poderiam ser *sex-blind*, mas não são, sendo essas críticas e acusações dirigidas ao marxismo.

No entanto, como a abordagem de gênero ou das relações sociais de sexo, produzem embates teóricos distintos nas abordagens sobre o trabalho, na próxima seção iremos nos ocupar em reflexionar sobre esse tema, bem como sobre sua contribuição para a sociologia do trabalho.

---

<sup>36</sup> De acordo com Saffioti (2015), nem mesmo entre a Psicanálise, cuja relevância adquirida no século XX, ao lado do marxismo, sofreu questionamento acerca de seus conceitos, bastando suscitar a misoginia de Freud e de muitos de seus seguidores para demonstrar como não houve interpelações dessa natureza sobre sua teoria. Assim, Saffioti (2015) é enfática ao afirmar que diferentemente da Psicanálise, o marxismo nunca se prestou a nenhum tipo de cumplicidades com o *status quo* e, que por isso, as críticas dirigidas a ele, tanto no passado quanto no presente, sequer são capazes de atingir sua epistemologia. Já em relação ao pensamento marxista, o próprio conteúdo das suas categorias responsáveis pelo processo de conhecimento são colocados em dúvida, sendo que “as assim denominadas suspeitas, e até mesmo recusas veementes, com relação às explicações universais, não justificam a acusação de que os conceitos marxistas são incapazes de perceber gênero” (SAFFIOTI, 2015, p. 104).

## 1.2 A institucionalização dos estudos de Gênero e os embates teóricos das abordagens sobre trabalho.

Nesta seção, abordaremos de forma lacônica, já que não pretendemos esgotar a discussão em pleito dada a complexidade e extensão do tema, algumas concepções acerca da categoria gênero e das relações sociais de sexo, situando essa abordagem no campo da sociologia do trabalho através da problematização de algumas convergências e divergências conceituais presentes no campo desta temática, orientando-nos pelo escopo traçado por Guiraldelli (2011), que toma como referência a compreensão que trabalho e gênero se conformam como temas constituintes e constitutivos da história da humanidade, pois se expressam e se revelam nas tensas relações em que se dá a luta de classes.

Além do mais, ao optar por esse caminho torna-se imprescindível situar o contexto de entrada maciça de mulheres no mundo do trabalho e a emergência do movimento feminista, tema pouco explorado pelo campo sociológico até os anos 1950 e 1960, pois com a introdução da categoria gênero para analisar as dimensões e configurações no mundo do trabalho tornou-se necessário questionar e revisar elaborações teóricas no campo das Ciências Sociais, já que enfatizava-se o trabalhador homem, masculinizado, de forma universalizante, baseado em princípios de heteronormatividade, que remetia a desconsideração da existência das desigualdades sócio-históricas relacionadas ao sexo, bem como às diversidades (GUIRALDELLI, 2011).

Ao privilegiar o conceito de gênero, tomando como referência o trabalho da mulher, Castro (1992, p. 80) elucida que ao longo do percurso do seu desenvolvimento o conceito gênero passou por diversos tópicos e suscitou várias questões a partir de discussões sobre o corpo, o masculino, as relações entre gênero e etnicidade e a interação entre necessidades e desejos, e que ao explorar as potencialidades de uma divisão social do trabalho a partir do fundamento de gênero, as análises sobre esse conceito proporcionam não apenas a emergência de um outro paradigma para o estudo de questões femininas, mas, sobretudo, possibilita o surgimento de um novo conhecimento da vida social, inaugurando um novo patamar do conhecimento.

Com o novo enfoque de gênero, realizar-se-iam promessas tanto de movimentos de mulheres, quanto da academia contemporânea, do pensamento crítico, o novo logos que se espalhou por distintas disciplinas na década de 70. E *logos*, segundo Platão, é o princípio de ordem, mediador entre o mundo sensível e inteligível. E o debate de gênero se instaura, questionando ordens epistemológicas, atravessando territórios disciplinares, instaurando diálogo

entre movimento social – o feminismo -, e a academia. Com o enfoque de gênero desvendaram-se pluralidades, heterogeneidades e singularizações nas classes sociais – identificar singularidades, hegemonias e chegar a leis universais. É um conhecimento que privilegia práticas, fascina-se, como a história nova, com a margem, o dia a dia, a experiência [...] (CASTRO, 1999, p. 81).

Recorrendo a Souza-Lobo (1991) para traçar o percurso da inserção do trabalho das mulheres sob o espectro latino-americano e brasileiro, com vistas a apreender nossa realidade, fica evidente que desde a década de 1970, o tema “trabalhos das mulheres” na América Latina suscitou profundas abordagens, marcadas por tensões e reivindicações em relação as práticas e relações que quase sempre foram invisíveis do trabalho feminino em nosso continente.

A temática foi perpassada pela articulação da questão da subordinação das mulheres à hierarquia de gêneros, a partir por abordagens centradas em abordagens dualistas “[...] mulher e desenvolvimento, mulher e dependência, modernização e marginalização” (SOUZA-LOBO, 1991, p. 161), o que possibilitou situar a problemática da divisão social, sexual e internacional do trabalho que era emergente na América Latina.

Nos anos 1960 e parte dos anos 1970 na América Latina vigeu a abordagem da tradição economicista presente no discurso das Ciências Sociais, que partia do pressuposto que em sociedades com participação econômica limitada, inseridas num contexto de baixas taxas de crescimento econômico e com a presença das profundas disparidades na distribuição de renda, as mulheres possuem um papel subordinado na sociedade, onde emergia a compreensão a dedução “da subordinação econômica à subordinação das mulheres” (SOUZA-LOBO, 1991, p. 162).

De tal modo, a subordinação das mulheres nas distintas esferas sociais seria produto das relações de trabalho assimétricas masculinas e femininas, mas essa problemática demonstrou-se insuficiente e ilegítima. Os trabalhos realizados pelas mulheres eram abordados por duas perspectivas distintas, onde a primeira era marcada pelo marco teórico do “subdesenvolvimento”, acompanhado por um “dualismo social” no qual as sociedades latino-americanas estavam submetidas através da divisão entre os setores tradicional e moderno, e a segunda perspectiva situava-se no quadro da dependência estrutural do desenvolvimento latino-americano, num contexto de integração das economias nacionais ao mercado internacional, marcadas por formas diferenciadas de inter-relação entre os

grupos sociais externos e os grupos de cada país, mas ambas abordagens possuíam pontos convergentes.

[...] originados do privilegiamento da explicação estrutural na análise do trabalho feminino e na referência às dicotomias tradicionalismo-modernização, subdesenvolvimento-desenvolvimento. Segundo essa lógica, a subordinação das mulheres, próprias das sociedades tradicionais e/ou subdesenvolvidas se resolveria pela modernização/desenvolvimento das forças produtivas. Ou, ao contrário, a modernização e o desenvolvimento capitalista acentuariam a subordinação das mulheres nas sociedades de classe (SOUZA-LOBO, 1991, p. 162).

Nesse sentido, Souza-Lobo (1991) apresenta-nos o cenário latino-americano permeado por inúmeras questões sociais e econômicas que se apresentaram como desafios de primeira ordem para as mulheres, tais como a presença miséria, a permanência do analfabetismo, a vigência do desemprego, da extrema concentração de renda e ainda da ausência de liberdades civis, insurgindo com um “mal-estar” entre as mulheres latino-americanas que parecia se explicar única e exclusivamente pelas desigualdades socioeconômicas.

Esse “mal-estar” se manifestava sob a forma de tensão entre as pesquisas e pesquisadoras de forma inquietante, pois encontravam-se diante da permanência da subordinação das mulheres ao sistema de produção e a perspectiva vigente até então de que o desenvolvimento por si mesmo seria a solução para as desigualdades entre homens e mulheres. Cabe ainda ressaltar que diante desse contexto, a realidade das mulheres latino-americanas destoava e, conseqüentemente, relegava à uma questão secundária as pautas da discriminação sexual sob todas as suas perspectivas, tal como era propagado pelas feministas europeias e norte-americanas.

Não menos significativo seria reconstruir a trajetória das mulheres que, nesse período, emergiram como agentes políticos, desenvolvendo discursos feministas, tratando de articulá-los com as questões locais, próprias às sociedades latino-americanas. Isso porque a emergência dos discursos feministas, mesmo se frequentemente restrita aos grupos de intelectuais, às acadêmicas e/ou militantes políticas, coincide com a participação das mulheres nas lutas pelas liberdades democráticas (no Brasil, Argentina, Uruguai, Chile), nas lutas pela moradia e por melhores condições de vida (no Peru e no Brasil), no movimento operário e camponês (na Bolívia). Assim, os caminhos do feminismo latino-americano, desde seu início, são atravessados pela emergência das mulheres como novos agentes sociais, mesmo quando isso se dá a partir da situação tradicional de mulheres, mães, donas de casa, portadoras de valores de paz e dos sentimentos humanistas face aos senhores do poder e da guerra (SOUZA-LOBO, 1991, p. 163).

No entanto, mesmo a presença das mulheres na cena social não garantiu que elas fossem incluídas no discurso das Ciências Sociais, permanecendo ignoradas como objeto

de investigação, cujo o trabalho feminino não foi analisado graças às insuficiências do instrumental teórico. Para superar essa situação, foram necessárias rupturas teóricas que contaram com a contribuição dos movimentos das mulheres, bem como novas práticas sociais e as reflexões feministas, a fim de superar a vigência de um discurso econômico construído para ser geral, que eliminava as mulheres como sujeitos social e histórico, mas sem cair na armadilha de induzir a pesquisa sobre o trabalho das mulheres para uma abordagem dicotômica, que se divide entre análises de relações “gerais” e relações “específicas”, como se fosse possível a existência de relações de trabalho que fossem neutras e outras relações de trabalho do feminino (SOUZA-LOBO, 1991).

Se é certo que tanto no discurso econômico como no do capital as categorias são sexualmente cegas, é evidente que, para as relações de trabalho sejam perceptíveis quando no feminino, torna-se necessário instituir novas categorias que deem conta das relações invisíveis entre sexo e trabalho. E é aqui que a construção de novas problemáticas, tratando de articular a subordinação no trabalho e a hierarquia de gêneros, se faz necessária (SOUZA-LOBO, 1991, p. 163).

Souza-Lobo (1991) ainda enfatiza que os enfoques que se alicerçavam sob a perspectiva de tentativa de isolamento da dinâmica da participação das mulheres na força de trabalho na América Latina traziam consigo de forma subjacente a ideia de uma “especificidade” das mulheres numa relação de trabalho “geral”, sendo mais pujante e ilustrativo dessa ocorrência a própria hipótese de marginalização da força de trabalho feminina no contexto de industrialização capitalista, que retoma a ideia da “marginalização social das mulheres e parece o corolário da tese sobre a marginalidade inevitável de setores da população não integráveis às relações capitalistas” (SOUZA-LOBO, 1991, p. 164).

A América Latina apresentava uma profunda heterogeneidade regional e nacional em relação as pesquisas que estavam sendo desenvolvidas, pois foi possível observar concomitantemente à permanência de ocupações tradicionalmente femininas, como o trabalho doméstico, remunerado ou não, trabalho domiciliar ao lado de processos clássicos de proletarização. Nesse contexto, hipóteses que davam conta da crescente marginalização da mulher no modo de produção capitalista são contestadas, tal como defendida por Saffioti (1979), fundadas na diminuição da força de trabalho feminina na indústria têxtil durante os anos 1950, 1960 e 1970, mas “esse é um acaso particular em que as transformações tecnológicas reordenam a divisão social do trabalho” (SOUZA-LOBO, 1991, p. 164), pois em outros setores da indústria, durante a década de 1970 há

uma crescente ocupação feminina que provocou mudanças qualitativas em setores novos como a metalurgia e a farmacêutica (SOUZA-LOBO, 1991).

Assim, de acordo com Souza-Lobo (1991), as pesquisas que tentavam compreender os trabalhos das mulheres apontaram que as hipóteses que se estruturavam sob uma lógica capitalista geral que provocaria a marginalização do trabalho feminino não eram suficientes para dar conta da complexidade brasileira, assim como a menor ou maior participação no mercado de trabalho não se apresentava como fator capaz de eliminar a subordinação social das mulheres que eram evidenciadas nas próprias relações de trabalho, nos baixos salários, na persistência da segregação ocupacional e também ficou evidente a insuficiência e a inadequação dos métodos e dos conceitos tradicionais no discurso econômico e das ciências sociais, pois estes não se mostravam capazes de tecerem avaliações sobre as modalidades dos trabalhos das mulheres.

As formas e as relações dos trabalhos das mulheres foram abordadas por pesquisas que tentavam produzir uma explicação a partir da estrutura do “modo de produção”, cujo produto culminou no apontamento da heterogeneidade dessas formas e relações, com destaque para sua historicidade em oposição a qualquer tentativa de dedução estrutural. No entanto, surge a necessidade de integrar a análise das esferas produtivas e reprodutivas a fim de entender a sexualização do trabalho de homens e mulheres.

Há aqui uma diferença com relação às abordagens centradas no tema das mulheres e o desenvolvimento, na medida em que já não é o estágio das forças produtivas que determina a subordinação das mulheres no trabalho, mas as próprias relações de trabalho que são sexualizadas e vistas como portadoras de hierarquia de gênero (SOUZA-LOBO, 1991, pp. 165 e 166).

Segundo Souza-Lobo (1991), essa problemática é fundamental pois:

1. Permite romper com a dicotomia capitalismo-trabalho feminino, integração ou marginalização, propondo-se a articular, de um lado, as estratégias capitalistas que incidem sobre o sexo do trabalho e, de outro, as formas de reprodução social que perpetuam ou rompem as relações de trabalho;
2. Aponta para a extensão da segregação ocupacional e da segregação de tarefas no processo de trabalho (SOUZA-LOBO, 1991, p.166).

Na América Latina, o trabalho era dividido entre trabalho masculino, predominante no setor “formal” e o feminino, situado no setor “informal”, sendo que as causas que explicavam essa divisão apontavam para a importância das tarefas “reprodutivas” que eram assumidas pelas mulheres, agindo como determinante diante da necessidade de conciliação do emprego e do trabalho doméstico no âmbito familiar.

Mas um segundo nível de argumentos também a ser analisado: as repercussões das funções reprodutivas, a naturalização e a identificação das mulheres como responsáveis pela família e os filhos para a construção de sua identidade de trabalhadoras. Assim, as tarefas das mulheres no setor “informal” são efetivamente formalizadas, apenas as regras são outras e se adaptam a esse tipo particular de oferta de mão de obra, reproduzindo suas características. Por outro lado, as pesquisas mostraram a importância do trabalho doméstico feminino. Esse fenômeno tem raízes na debilidade das instituições da sociedade destinadas à sua reprodução e no distanciamento do Estado face à sociedade (SOUZA-LOBO, 1991, p.166).

Dessa forma, as mulheres são impelidas a assumirem efetivamente a reprodução social face a divisão de tarefas, seja sob a forma de trabalho doméstico não remunerado ou de trabalho doméstico remunerado, haja vista a dupla importância que essa atividade assumia para a reprodução social, bem como representava uma estratégia de sobrevivência das mulheres das classes populares em toda a América Latina, que alcançava o total de mulheres que trabalhavam como empregadas domésticas até 30% do total da força feminina, segundo dados citados por Souza-Lobo (1991) da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) da década de 1980.

No trabalho doméstico, identificado e naturalizado como papel feminino e não como trabalho [...], a subordinação das mulheres enquanto gênero se realiza em sua plenitude. O trabalho doméstico não assalariado não é considerado trabalho e o trabalho doméstico assalariado é considerado como um trabalho particular em que as relações não são reguladas da mesma forma que nas outras relações de empregos. [...] As relações no trabalho doméstico são pensadas como formas específicas onde se daria uma apropriação pessoal identificando trabalho doméstico assalariado com o não assalariado, isto é, com o serviço reprodutivo familiar. A integração deste “não trabalho às estratégias de sobrevivência das mulheres nas famílias” constitui uma contribuição da pesquisa feminista (SOUZA-LOBO, 1991, p.167).

O trabalho das mulheres na América Latina também passa por outro elemento explicativo importante que era o da concentração de trabalho feminino no setor terciário, haja vista que os critérios que se mostravam determinantes para a divisão sexual de ocupações podiam ser remetidas ao nível de representações simbólicas que identificavam as mulheres como aptas aos serviços sociais como os de educação, saúde, assistência social, etc., bem como também podiam ser remetidos à desqualificação e a fragmentação no processo de trabalho, a exemplo do que ocorria no setor bancário, pois a introdução de novas tecnologias no setor bancário afetaria consideravelmente o emprego feminino (SOUZA-LOBO, 1991).

Os estudos sobre os trabalhos das mulheres e a sexualização das profissões em nossa região também passaram pelo crivo da análise nos setores público e privado, sendo que o Estado aparece como importante gerador de empregos, relacionando a concentração

feminina no setor público para as mulheres graças ao respeito às legislações sobre a maternidade e a ausência de discriminação com as trabalhadoras que têm filhos.

Assim, Souza-Lobo (1991), elucida que aos estudos sobre mulheres e sua concentração nos serviços domésticos e no setor terciário em países latino-americanos foram colocadas duas questões:

1. As relações entre a dinâmica do mercado de trabalho e as práticas sociais das mulheres. Por um lado, as necessidades familiares determinam estratégias de sobrevivência em que as mulheres buscam no mercado de trabalho ocupações marcadas pela representação de ocupações femininas que ao mesmo tempo possibilita integrar a atividade doméstica e atividade assalariada;
2. A precariedade das formas socializadas de reprodução social no nível da sociedade e do Estado reforçam o papel das mulheres nessa esfera sob um duplo aspecto: para as mulheres dos setores populares, o trabalho doméstico é a estratégia de sobrevivência ao mesmo tempo em que se cria uma demanda privada de serviços domésticos assalariados (SOUZA-LOBO, 1991, p.168).

No cenário brasileiro, à medida que os estudos e as pesquisas sobre o tema “mulheres” foram se desenvolvendo na produção das ciências humanas, foram constituídos objetos de pesquisa interdisciplinares que partiram de campos teóricos heterogêneos, a partir de estudos na sociologia, na antropologia, na ciência política, na história social, cujas abordagens remetem ao marxismo, a psicanálise ou mesmo a uma proposta de *ciência feminista* (SOUZA-LOBO, 1991), cujos ensaios de reflexão teórica questionavam e reapropriavam conceitos das ciências sociais a partir de uma ótica feminista, advogando em favor de uma singularização do conhecimento e o estabelecimento de rupturas com o “saber competente”, diante da específica situação da mulher quanto ao trabalho (CASTRO; LAVINAS, 1992).

No final dos anos 1960 e início de 1970, as feministas assinalaram presença na vida universitária com o tema do trabalho feminino, uma vez que o movimento feminista internacional da época estava profundamente influenciado pela predominância da visão de que a exclusão das mulheres do mercado de trabalho era produto da sua subordinação social. Na década de 1960, nos Estados Unidos, originam-se os estudos feministas juntamente com os estudos raciais, a partir dos movimentos de protesto ocorridos nas universidades americanas, cuja inspiração se reverbera no questionamento da visão e prática despolitizada do *establishment* profissional e acadêmico das ciências sociais, indicando que os estudos de gênero nas Ciências Sociais se consolidaram a partir de um discurso sociológico que passa por influências, reformulações de reflexões e entendimentos que tem origem fora dos seus limites organizacionais.

As feministas estarão à frente da crítica à organização científica e profissional dominante, suas divisões disciplinares, seus critérios de autoridade científica, hierarquia e deferência acadêmicas e dos fundamentos científicos sobre os quais repousavam as correntes dominantes da sociologia. Denominando-se *feminist* ou *women's studies*, é principalmente na docência, através da criação de novos cursos universitários que as acadêmicas feministas pretendem impulsionar a reflexão sobre a experiência das mulheres e as aspirações feministas (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 02).

Ao analisarem as condições do processo de institucionalização dos estudos feministas nas academias brasileiras, Heilborn e Sorj (1999), elucidam que o contrário ocorreu no Brasil, em que as relações entre movimento feminista e academia ocorrem em um contexto completamente distinto, pois em função do movimento feminista brasileiro não ter tido uma inspiração radical presente no movimento norte-americano e pelo fato do feminismo brasileiro ter contado desde sua origem com uma considerável quantidade de acadêmicas<sup>37</sup>, levou a muitas dessas acadêmicas a considerarem que o feminismo teria surgido primeiro na academia, e somente posteriormente teria se disseminado entre as mulheres com outras inserções sociais. Em nosso país, cuja sociedade enfrentava problemas sociais, herdeira de profundas desigualdades sociais, levou o feminismo a assumir uma postura mais moderada em relação ao tema do confronto entre os sexos e “mais articulada ao discurso dominante nas esquerdas” (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 03).

Na década de 1970 emerge no Brasil a denominação “estudos sobre mulher” como a forma mais comum para caracterizar esta nova área, cujo termo mulher aparecia como uma forma de buscar preencher as lacunas do conhecimento da situação das mulheres nas mais distintas esferas da vida, bem como servia para ressaltar e denunciar a posição de exploração, subordinação e opressão que as mulheres estavam submetidas na sociedade brasileira. Na década de 1980, o termo mulher vai sendo gradativamente substituído pela categoria empírica/descritiva denominada de gênero, que passa a identificar uma determinada área de estudos no país, favorecendo a rejeição do determinismo biológico que estava implícito nos termos sexo ou diferença sexual.

[...] e enfatizou os aspectos relacionais e culturais da construção social do feminino e masculino. Os homens passaram a ser incluídos como uma categoria empírica a ser investigada nesses estudos e uma abordagem que

---

<sup>37</sup> Heilborn e Sorj (1999, p. 04), tecem uma ácida crítica ao processo de institucionalização dos estudos feministas da academia no Brasil, onde segundo elas, se desenvolveu sem enfrentamento com as organizações científicas e com os departamentos que as acadêmicas estavam vinculadas, não criando unidades próprias de ensino, o que levou as mesmas a concentrarem seus esforços quase totalmente na área da pesquisa social, culminando com a não construção de espaços alternativos para a discussão do tema, tal como ocorreu nos Estados Unidos, sendo que as fórmulas encontradas para institucionalizar a reflexão impulsionada pelo diálogo como o feminismo na academia brasileira passou pelas denominações *Estudos sobre Mulher*, *Estudos de Gênero* ou de *Relações de Gênero*.

focaliza a estrutura social mais do que os indivíduos e seus papéis sociais foi favorecida (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 04).

A categoria de análise “gênero” passou a ser usado pelas acadêmicas feministas com o objetivo de tecerem críticas aos pressupostos que informavam os principais paradigmas da teoria social, uma vez que sua atividade não poderia se limitar a buscar a compreensão da relevância acerca das relações de gênero na organização da vida social, mas, sobretudo, como gênero afeta o próprio conhecimento que as ciências sociais produzem, sendo que as linhas mais radicais e críticas tiveram pouco impacto no Brasil, haja vista que sua epistemologia feminista desqualificava a teoria sociológica denominando-a de androcêntrica.

Para além da relevância cognitiva, a adoção do conceito gênero em substituição aos termos mulher e feminismo favoreceu a aceitação acadêmica desta área de pesquisa, na medida em que despolitizou uma problemática que, tendo se originado no movimento feminista, mobilizava preconceitos estabelecidos. No Brasil, novamente contrastando com os Estados Unidos, esta passagem foi realizada sem grandes traumas. No melhor dos casos “gênero” foi adotado de uma maneira consensual, no pior dos casos optou-se por um compromisso simbolizado pela adoção de ambos termos, mulher e gênero, separados agora por uma barra (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 05).

Os esforços de institucionalização da temática de gênero foram marcados pelo esforço de construção de uma problemática sociológica que se diferenciasse do problema político trazido pelo feminismo, mas que se reverbera na forma do fraco interesse que o tema desperta entre profissionais homens sob uma perspectiva de análise internacional, bem como reflete o peso e a hierarquia de prestígio na qual objetos científicos e cientistas estão submetidos, assim como a vigência da forte percepção que existe uma associação entre a área de estudos de gênero e movimentos de mulheres, obstando ainda mais a incorporação de homens. Além do mais, como os temas mais comuns sobre gênero são mais próximos da experiência das mulheres, tais como a família, a sexualidade, o trabalho, a educação, etc., reforçam a imagem de que esse tema é um “assunto sobre e para mulheres” (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 05).

Ponderando sobre o percurso histórico e o processo de institucionalização da área de estudos de gênero e seu impacto sobre o conjunto das ciências sociais no Brasil na década de 1990, é possível apreender a complexidade no trato em relação ao tema devido a disparidade da incorporação da categoria gênero nas disciplinas que compõem as ciências sociais, a saber, antropologia, sociologia e ciência política, sendo, naquele período, significativamente maior a presença de gênero como categoria analítica na área da antropologia e nula na ciência política.

Se nas demais ciências sociais a categoria gênero encontrava-se às voltas com sua busca de afirmação por espaço, na antropologia a situação era distinta, haja vista que historicamente esta debruçou-se sobre temas que elegiam a visibilidade das mulheres e dos domínios sociais correlatos à sua presença que se faziam mais evidentes, tais como família, papéis sexuais, divisão do trabalho e organização do cotidiano sempre estiveram presentes no rol de preocupações da disciplina. Ao passo que na ciência política, ainda no período anteriormente referido, a mulher ainda não havia adentrado de forma expressiva nesse espaço tradicionalmente entendido como político também e, portanto, alheio à condição feminina, “em função do privilegiamento de certas searas da vida social, peculiar à trajetória do despertar do interesse pelo gênero” (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 07).

Ainda na década de 1990, merece destaque o fato de que a profusão de pesquisas<sup>38</sup> sobre o movimento feminista ou de mulheres foi perpassado por uma reavaliação das forças raciais que estavam em jogo na redemocratização do Brasil nos anos 80, bem como que apesar de a problemática das relações de gênero terem encontrado nos espaços acadêmicos um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, mas não ficou limitado a esse espaço, pois o tema foi se desprendendo de motivações políticas entre pesquisadoras e pesquisadores que inclusive não tinham vínculo militante com o movimento feminista, tal como ocorrera com primeira geração de pesquisadoras. Assim, observa-se a alteração na composição sexual do campo de pesquisa, devido a inserção de homens que se dedicaram às questões relativas à masculinidade e sexualidade, culminando com a incorporação de uma perspectiva mais relacional das identidades tanto masculinas, quanto em relação as identidades femininas (HEILBORN E SORJ, 1999).

Nesse sentido, podemos concluir que a área dos estudos de gênero, na medida em que desenvolve o seu potencial analítico e convence sobre relevância dos seus achados, prescinde das motivações políticas que marcaram sua origem e a primeira geração de pesquisadoras. Este movimento já vem sendo sinalizado na ampliação, ainda que lenta, da pauta de pesquisas desta área, do aumento da audiência acadêmica interessada e na mudança da composição sexual e etária dos pesquisadores (HEILBORN; SORJ, pp. 08 e 09, 1999).

---

<sup>38</sup> De acordo com Heilborn e Sorj (1999, p. 09), merece mencionar que os estudos de gênero não se limitaram a produzir impactos acadêmicos, mas também tiveram significativo impacto extra-acadêmico, sendo que as autoras destacam o fato de que as alterações procedidas em muitos aspectos da sistemática oficial de coleta de dados em que os estudos sobre gênero colaboraram, por exemplo, para a “ampliação do conceito de trabalho adotado pela PNAD, que a partir de 1992 passa a incluir as atividades para o autoconsumo, a produção familiar, o trabalho não-remunerado para instituições religiosas ou beneficentes, realizadas sobretudo por mulheres, como trabalho”.

Partindo da base conceitual desse campo de conhecimento, observa-se que as pesquisas francesas adotam discussões acerca das relações sociais de sexo, enquanto os pesquisadores americanos e ingleses adotaram o eixo analítico do conceito de gênero. O termo francês possui raízes no materialismo histórico dialético e a origem do conceito gênero está vinculada ao pós-estruturalismo, mas ambos rompem com a concepção binária e organicista de homem e de mulher, cujas relações estabelecidas entre homens e mulheres são vividas e pensadas enquanto gênero masculino e feminino, mas não são relações baseadas apenas em diferenças, mas, sobretudo, são relações que se estruturam sob assimetrias, hierarquias expressas na forma de relações de poder (GUIRALDELLI, 2011).

Estudos de gênero<sup>39</sup> objetivam buscar a compreensão dos sentidos e dos papéis sexuais nas diferentes sociedades e em distintas épocas, e como esses sentidos e papéis foram implementados para garantir a manutenção da ordem social ou como eles podem contribuir para a sua alteração (CHIES, 2010).

As feministas começaram a utilizar o termo “gênero” como uma maneira de se referir ao caráter relacional quando tratamos de distinções sociais fundadas no sexo, assim fugindo de análises que se desenvolviam sob um olhar unidirecional às questões da mulher, sem se confrontarem com o fato de que ambas as condições, seja da mulher ou do homem, são estruturadas no sentido relacional em nossa sociedade. [...] O caráter relacional dos estudos de gênero surge pela noção de que não se podem conceber mulheres, exceto se elas forem concebidas em relação aos homens. Além disso, pensarmos em relações nos permite lidar com diferentes sistemas de gênero e analisar a diferença dentro da diferença, ou seja, como a discriminação se desvela em outras categorias como etnia e classe (CHIES, 2010, p. 518).

As questões de gênero sendo abordadas sob a perspectiva relacional permitem avançar na compreensão de que a discriminação sexual nunca opera sozinha, mas vem acompanhada por preceitos que estão atrelados a outras características tais como etnia, classe social, ao nível de formação educacional, entre outros fatores, permitindo perceber o contexto social carregado de preconceito e desigualdades sociais de forma mais ampla,

---

<sup>39</sup> Cabe ressaltar que o recurso aos termos “mundo masculino” e “mundo feminino” são utilizados neste trabalho de acordo com a definição de Chies (2010), onde a mesma elucida que o uso dos referidos termos não objetiva reduzir as tensões que permeiam os sexos a uma perspectiva reducionista binária, mas tão somente promover esse instrumento “sexualizado” como um recurso metodológico para demonstrar ainda onde se localizam os principais polos de tensão presentes no mundo do trabalho, assim como no que diz respeito as relações de gênero e aos processos de discriminação sexual, não é possível realizar um reducionismo binário de poder em função das diversas contradições que permeiam essa questão. E apesar de todas as transformações sociais que ocorreram nos mercados de trabalho nos últimos anos, os principais polos de tensão ainda se manifestam através da discriminação marcadamente sofrida pelas mulheres.

“ressaltando que tudo aquilo que discrimina no plano socioeconômico e cultural atinge sempre e mais duramente as mulheres” (CHIES, 2010, p. 518).

O conceito de gênero amplia os saberes feministas, retomando do passado diversas contribuições que tinham passado despercebidas, como é o caso da antropóloga Margareth Mead, que nos anos 1930, tratou o uso da diferença sexual por diferentes sociedades humanas na constituição dos papéis sociais em sua obra *“Sexo e temperamento em três sociedades primitivas”* (1949). Todavia, não foi uma mulher que formulou o conceito gênero, mas o estudioso Robert Stoller que em 1968 foi o primeiro a fazer menção e a conceituá-lo, com o sentido de separação em relação ao “sexo” (SAFFIOTI, 2015). Ao discutir o tratamento de pessoas consideradas “intersexos e transexuais”, referia-se a intervenções cirúrgicas para adaptar a anatomia genital (considerada por ele como sexo) a uma identidade sexual escolhida (considerada como gênero) (SOIHET; COSTA, 2008).

Entretanto o conceito não prosperou na ocasião, sendo somente a partir de 1975, com um artigo de Gayle Rubin que os estudos de gênero começaram a frutificar, dando origem a uma ênfase em seu caráter relacional e a uma nova postura adjetiva baseada na perspectiva de gênero (SAFFIOTI, 2015).

A antropologia foi o terreno preferencial no tratamento desse conceito nos anos 1970. Um marco está no ensaio *“O tráfico das mulheres: notas sobre a economia política do sexo”*, de Gayle Rubin (1975), uma referência obrigatória na literatura feminista: ela introduz o conceito de gênero no debate sobre a opressão da mulher e define o sistema sexo/gênero como o conjunto de arranjos, através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produto da atividade humana, e nos quais estas necessidades sociais transformadas são satisfeitas (SOIHET; COSTA, 2008, p. 44).

Embora não seja a responsável pela formulação do conceito gênero, Simone de Beauvoir com sua obra *“O Segundo Sexo”* (1949) é apontada por Saffioti (2015) como a precursora do referido conceito e concordamos plenamente com ela, pois para Beauvoir apenas faltava a palavra, e, apesar de lhe faltar um arsenal de conceitos e teorias que atualmente estão disponíveis, a autora foi ao ponto essencial da questão de gênero (SAFFIOTI, 1999, p. 160). Portanto, a constatação da sua postura prógona em que encontra-se presente os fundamentos do conceito de gênero pode ser atestada pela frase mais famosa da sua obra que é *“On ne naît pas femme, on le devient”* (Ninguém nasce mulher, torna-se mulher) (SAFFIOTI, 1999, p. 160).

Beauvoir (1980), posiciona-se de maneira completamente oposta ao essencialismo biológico, desvinculando-se do “destino da anatomia”, enveredando-se “pela ação da sociedade na transformação do bebê em mulher ou em homem” (SAFFIOTI, 2015, p. 114), tornando-se pioneira e alcançando projeção mundial ao dedicar-se ao estudo da mulher, influenciando gerações, assim como a academia, e precedendo a formulação do conceito gênero (SAFFIOTI, 1999).

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro (BEAUVOIR, 1980, p. 09).

De acordo com Beauvoir (1980, p. 07), nem todo ser humano do sexo feminino é necessariamente mulher, pois para tornar-se feminina cabe-lhe participar de uma realidade descrita pela autora como “misteriosa e ameaçada”, elucidando que entre as ciências biológicas e sociais o conceitualismo havia perdido espaço e por isso não convinha mais se orientar por crenças que se baseiam na existência de entidades imutavelmente fixadas, a exemplo de caracteres definidores do que é mulher, judeu ou negro, uma vez que o caráter deve ser considerado a partir de uma reação secundária da situação.

No entanto, ela ressalta que ao adotar a recusa de noções como eterno feminino<sup>40</sup>, alma negra, caráter judeu, etc., não significa negar que haja judeus, negros e mulheres, pois a negação não representa uma libertação para nenhum dos interessados utilizados na ilustração a título de exemplo, mas sim uma forma de “fuga inautêntica” (BEAUVOIR, 1980, p. 08).

Sem dúvida a mulher é, como o homem, um ser humano. Mas tal afirmação é abstrata; o fato é que todo ser humano concreto sempre se situa de um modo singular. [...] Se a função da fêmea não basta para definir mulher, se nos recusamos também a explicá-la pelo “eterno feminino” e se, no entanto, admitimos, ainda que provisoriamente, que há mulheres na terra, teremos que formular a pergunta: que é uma mulher? (BEAUVOIR, 1980, p. 08).

---

<sup>40</sup> Expressão “eterno feminino” é entendida por Beauvoir (1980) como uma forma de homólogo da alma negra, como epítetos que representam o desejo de manter em “seu lugar”, ou seja, manter no lugar da vassalagem que o dominador escolheu para eles mulher e negro, pois segundo a autora, a opressão que é expressa em elogios em relação às virtudes do bom negro, infantil e alegre, do negro resignado, de maneira análoga ocorre com a louvação da mulher realmente mulher, ou seja, frívola, pueril, irresponsável e submetida ao homem.

Ao buscar a resposta para a questão apresentada, a autora primacialmente esclarece que jamais aos homens imporia a necessidade de escrever sobre a singularidade da situação dos machos na humanidade, mas para se autodefinir a necessidade de se declarar como mulher não é facultativa, elencando ainda a questão que ao homem nunca é colocada a necessidade de se apresentar como indivíduo de determinado sexo justamente por causa do entendimento que seja homem é natural. Assim, Beauvoir (1980) faz uma analogia sobre a relação dos dois sexos a partir das duas eletricidades, de dois polos, com vistas a demonstrar que sempre está subtendido que ser homem não comporta nenhuma singularidade.

O homem representa a um tempo o positivo e neutro, a ponto de dizermos “os homens” para designar os seres humanos, tendo-se assimilado ao sentido singular do vocábulo *vir* o sentido geral da palavra *homo*. A mulher aparece como negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade (BEAUVOIR, 1980, p. 09).

Logo, segundo Beauvoir (1980) ainda vige a ideia de maneira praticamente análoga ao que ocorria entre os Antigos, que acreditavam existir uma vertical absoluta responsável pela definição oblíqua da humanidade, cujo tipo de ser humano absoluto era definido como o masculino. O corpo do homem também é encarado a partir de uma relação direta e normal com o mundo que acredita apreender na sua objetividade, mas o corpo da mulher é sobrecarregado por tudo que a especifica como uma forma de obstáculo, uma prisão. A percepção das condições singulares que encerram a subjetividade das mulheres pode ser ilustrada através do fato de as mulheres terem ovários e um útero, e, por isso, serem creditadas a pensarem com suas glândulas, ao passo que aos homens, ignora-se o fato de comportarem em sua anatomia hormônios e os testículos.

A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o *Outro*. A categoria do *Outro* é tão original quanto a própria consciência. Nas mais primitivas sociedades, nas mais antigas mitologias, encontra-se sempre uma dualidade que é a do Mesmo e a do *Outro*. [...] Nos pares Varuna-Mitra, Urano-Zeus, Sol-Lua, Dia-Noite, nenhum elemento feminino se acha implicado a princípio; nem tampouco na oposição do Bem e Mal, dos princípios fastos e nefastos, da direita ou da esquerda, de Deus e Lúcifer; a alteridade é uma categoria fundamental do pensamento humano. Nenhuma coletividade se define nunca como Uma sem colocar imediatamente a Outra diante de si (BEAUVOIR, 1980, pp. 10 e 11).

Partindo de Hegel, no qual considerava que a descoberta na própria consciência de uma hostilidade era considerada fundamental em relação a qualquer outra consciência, Beauvoir (1980, p. 12) discorre sobre a alteridade elucidando que o sujeito só se põe

quando se opõe, afirma-se essencial ao fazer do outro inessencial, o objeto, mas o outro, a outra consciência apresenta uma oposição com pretensão recíproca, mas à medida que o sentido absoluto da ideia do *Outro* dilui-se, descobre-se a relatividade entre os indivíduos e os grupos, que veem-se obrigados a reconhecer a reciprocidade de suas relações. Assim, ao questionar a subordinação das mulheres, a autora advoga que no caso da relação entre os sexos a reciprocidade não foi estabelecida, levando um deles a ser alçado e ordenado como o único essencial, ou seja o masculino, através da negação de toda relatividade em relação ao seu correlativo, o feminino, circunscrevendo a mulher a uma condição de ser secundário e inessencial – o *Outro*.

Para Saffioti (1999, p. 163), foi Beauvoir (1980) que “des-re-construiu” e continua fazendo com o feminino e, como consequência, também o masculino, a partir de *O Segundo Sexo*, bem como imputa a essa obra o fato de hoje estarmos no terreno do gênero, terreno no qual “*on ne naît pas femme, on le devient*”, apesar reconhecer que cada intelectual cumpre um papel de acordo com sua formação e, portanto, reconhece as limitações que obra contém, mas enfatiza que passados mais de cinquenta anos da publicação do livro, ainda não conhecemos a História da perspectiva de gênero e estamos muito longe de completar essa tarefa de reconstituição da história da mulher.

O conceito gênero se origina da tradição anglo-saxã, uma vez que a linha de investigação francesa consagrou o uso do termo *relações sociais de sexo (rapports sociaux de sexe)*, não incorporando gênero como categoria analítica, sendo que a forma com que a expressão *relações sociais de sexo* foi concebida está diretamente relacionada com uma ascendência marxista, que é oriunda do termo relações sociais de produção.

No contexto francês faz pouco sentido usar a expressão gênero, sobretudo pela crítica que as cientistas sociais dessa nacionalidade fazem ao termo, assinalando laivos por demais culturalistas nessa escolha e por sustentarem que qualquer dimensão da vida social implica sua modernização, isto é, seu afastamento de um quinhão natural que porventura pudesse manter (HEILBORN E SORJ, 1999, p. 09).

Nas últimas décadas, a categoria gênero desenvolveu-se com base nas teorias científicas das feministas, que objetivavam compreender a dinâmica societária a partir das desigualdades estabelecidas entre os sexos e de que forma essas desigualdades reforçavam hierarquias, privilégios, assimetrias e dominação de um grupo social em detrimento de outro, ou seja, como os homens estabeleciam uma forma de domínio sob as mulheres. Dessa forma, as abordagens sobre gênero fazem um percurso de transposição

que a situava no lócus biologista para o acadêmico, e, com isso, gênero ganha contornos de constructo social, “histórico, simbólico e cultural no cerne de uma realidade antagônica e contraditória” (GUIRALDELLI, 2011, p. 249).

O Brasil sofreu múltiplas influências dos dois grandes centros de debate e em função disso, primeiramente utilizou o termo “*da mulher*” para denominar o que atual e consensualmente denomina-se gênero, sendo que na sociologia no trabalho o termo relações sociais de sexo, como expressão marcadamente francesa acerca do conceito, esteve fortemente presente nesse campo do saber. No entanto, gradualmente o uso da categoria gênero foi se tornando hegemônica.

Cabe ressaltar que quando retomamos a origem do termo gênero nos Estados Unidos, a principal referência sociológica é proveniente dos conceitos e da teoria funcionalista que forneceram as principais inspirações para a compreensão das diferenças entre papéis masculinos e femininos. A abordagem funcionalista produziu grande impacto sobre a sociologia nos anos 50 e 60, sendo que a diferença de gênero no interior da família nuclear moderna foi abordada em termos de papéis “expressivos” (feminino) e “instrumentais” (masculino), com vistas a enfatizar as funções socializadoras da família (e do gênero), uma vez que a família era compreendida a partir da perspectiva funcionalista como uma “instituição fundamental na manutenção do funcionamento regular da ordem social” (HEILBORN; SORJ, p. 11, 1999).

O funcionalismo contribuiu para pensar as relações entre os sexos na sociologia e gênero ao colaborar com a fundação de conceitos básicos como papel sexual e status, possibilitando estudar as diferenças entre homens e mulheres, colaborou ao lançar a hipótese de que as diferenças sexuais são mais centrais na instituição familiar do que nas outras instituições e que os arranjos de gênero assumem a função precípua de garantir a reprodução social, bem como as análises sociológicas das relações de gênero facilitou o reconhecimento de que os indivíduos são constructos da vida social, desafiando assim o essencialismo contido na biologia e na psicologia acerca das identidades humanas. Porém, nem tudo foi positivo no que tange a influência do funcionalismo para a sociologia de gênero, pois críticas foram duramente tecidas por feministas pioneiras norte-americanas diante da legitimação da subordinação feminina e da redução da problemática das mulheres à esfera familiar (HEILBORN; SORJ, 1999).

Dentre várias críticas direcionadas ao funcionalismo de Parsons pelas feministas norte-americanas pioneiras em estudos da área de sociologia e gênero, que explicita o distanciamento dessa corrente e o esforço intelectual em buscar a definição de um estatuto teórico mais coerente, podemos observar na passagem abaixo:

[...] considerar gênero como papel social limitava o foco da análise ao comportamento individual e diminuía o seu poder de explicação da dinâmica social mais ampla. E, ainda, que conceber gênero em termos de diferenças sexuais seria reduzi-lo a uma variável empírica ao invés de um princípio de organização social. A noção de gênero passou a ser desenvolvida, então, como uma categoria de análise teórica mediante a qual seria possível dar conta do conjunto da vida social (HEILBORN; SORJ, 1999, pp. 11 e 12).

A sociologia, sob a perspectiva do gênero, também foi profundamente influenciada pelo marxismo como uma referência complexa e ao mesmo tempo contraditória, pois as categorias centrais do marxismo são centralizadas na produção, no trabalho e nas classes sociais, que de acordo com Heilborn e Sorj (1999), são mais androcêntricas do que as próprias noções de papéis sexuais do funcionalismo, mas no que diz respeito ao debate sobre o trabalho doméstico e da participação das mulheres na força de trabalho, o marxismo permitiu o estabelecimento de relações entre a família, o trabalho e a política a partir da perspectiva das relações de gênero. Nesse sentido, a partir do marxismo, as análises de gênero transbordam os limites da família, mas as suas limitações conceituais, segundo as autoras, continuam a não serem capazes de equacionar as relações de gênero existentes no interior das demais instituições.

A formulação mais usual de gênero se baseia na distinção entre o plano dos atributos culturais que estão reservados a cada um dos sexos contrastando com a dimensão anátomo-fisiológica dos seres humanos, cuja definição se coloca de maneira oposta ao atavismo biológico que sempre insurgia diante da terminologia dos papéis sexuais, mas essa definição de usual de gênero é problematizada quando surgem questionamentos acerca sobre se o próprio sexo, um dos pilares sobre o qual o conceito se apoia, fornece realmente algum tipo de auto evidência que permita realizar o contraste com gênero. Nesse sentido, gênero aparece como uma falácia devido ao fato de se sustentar sob um pilar problemático que remete à “natureza”, que também é uma ideia produto de fatores historicamente produzidos (HEILBORN; SORJ, 1999).

The sex/gender distinction and the category of sex itself appear to presuppose a generalization of “the body” that preexists the acquisition of its sexed significance. This “body” often appears to be a passive medium that is signified by an inscription from a cultural source figured

as “external” to that body. Any theory of the culturally constructed body, however, ought to question “the body” as a construct of suspect generality when it is figured as passive and prior to discourse. There are Christian and Cartesian precedents to such views which, prior to the emergence of vitalistic biologies in the nineteenth century, understand “the body” as so much inert matter, signifying nothing or, more specifically, signifying a profane void, the fallen state: deception, sin, the premonitional metaphors of hell and the eternal feminine (BUTLER, 1999, p. 164).

No final da década de 80, com a grande disseminação de estudos sobre a sexualidade, gênero propriamente dito e o plano das escolhas eróticas e da identidade sexual (não a de gênero) passaram a se localizar em planos distintos, emergindo a partir de então nos Estados Unidos uma profusão dos chamados *Gay and Lesbian Studies* e a *queer theory*, colocando a relação entre a construção cultural e a diferença anatômica em cheque. Os movimentos sociais de afirmação identitária também promoveram o questionamento sobre a relação entre construção cultural e a diferença anatômica, e, a questão anatômica passou a ser desconstruída, desnaturalizada (HEILBORN; SORJ, 1999).

Genders can be neither true nor false, neither real nor apparent, neither original nor derived. As credible bearers of those attributes, however, genders can also be rendered thoroughly and radically incredible (BUTLER, 1999, p. 180).

Butler (1999, 2003) ao problematizar a questão de gênero a partir do aparato da psicanálise e do feminismo, emerge como sendo uma das principais precursoras responsáveis por promover um fecundo debate sobre o tema, principalmente em seus trabalhos da década de 1990, haja vista que na concepção da autora, se o sexo é uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo.

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2003, p. 22).

Dessa forma, Butler (2003) critica abordagens que classificam a dualidade do sexo num domínio pré-discursivo, bem como heteronormatividade que se sustenta na

concepção binária dos sexos e dos gêneros, pois de acordo com ela, essa é uma das maneiras mais eficazes para se assegurar a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo, pois a “produção do sexo como pré-discursivo deve ser compreendida como efeito do aparato de construção cultural que designamos por gênero” (BUTLER, 2003, p. 22).

Assim, a própria noção de gênero deve ser reformulada e problematizada para abranger as relações de poder e isso só pode ser pensada mediante o aporte performativo da linguagem, abrangendo as políticas que implementam mudanças nas relações de poder que existem entre os gêneros, pois ela propõe que gênero é um ato intencional e performativo (COSSI; DUNKER, 2017).

O final do século XVIII é marcado pela invenção historicamente datada do surgimento da diferença entre os sexos, já que no período de passagem do século XVIII para o XIX, delineou-se uma nova concepção sobre os sexos que “passaram a ser concebidos como opostos e incomensuráveis” (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 15). A dissolução do “sexo” a partir da qual a categoria gênero foi construída é o exercício analítico que Thomas Laqueur (1990 apud Heilborn e Sorj, 1999, p. 15) empreende ao questionar a imutabilidade do sexo, ao problematizar a oposição entre natureza e cultura, ao dismorfismo sexual da espécie humana.

Apesar da empresa científica ter-se lançado a perscrutar os corpos, tais concepções antecedem em muito às “descobertas” científicas, articulando-se com o estabelecimento de uma nova ordem social relativa ao gênero e a sexualidade, que se apresenta sob o liberalismo político. Uma série de transformações na ordem política e ideológica das sociedades ocidentais está na origem dessa mudança de percepção dos sexos, o que veio a construir a problemática da diferença sexual. Esta passou a ser concebida como inscrita nos corpos e percebida como fundacional da distinção entre gêneros. Segundo Laqueur é o gênero que inventa o sexo. Se os seres humanos passaram a ser declarados como iguais, diz o autor, era necessário buscar na natureza a base para a introdução de uma desigualdade (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 15).

Nesse sentido, se partirmos do princípio de que tudo que é da ordem humana está submetido ao uma significação orientada pelo “Valor”, cabe apontar que a instituição do masculino então anda pari passo com uma dada operação simbólica que estabelece sua distinção perante o sexo feminino, através de “uma relação marcada pelas propriedades de englobante e englobado” (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 16). Assim, nos mais diversos contextos culturais os conteúdos específicos que as categorias gênero adquirem são marcados pelo princípio de ordenação, embora possam ser diferentes em substância.

Essa interpretação depende da admissão de uma distinção lógica entre natureza e cultura. Ainda que diversos sistemas culturais possam não admitir uma

radical separação entre o que no Ocidente denominamos de natureza e cultura ou sociedade, isso não descarta a possibilidade de se operar com esse patamar de raciocínio. O estatuto que a natureza retém numa explicação desse estilo é de ordem lógica, e não se trata de postulado sobre a distinção absoluta entre os dois níveis que todos os sistemas representacionais deveriam expressar. Da mesma maneira, acolher a ideia de que existe um dimorfismo sexual da espécie não impede que se reconheça que o sexo possa ser uma categoria historicamente dada. As concepções sobre diferença sexual não abolem o fato de que existe uma diferenciação nos corpos e que ela importa até o presente momento no modo de como a humanidade se reproduz (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 16).

Heilborn e Sorj (1999, p. 16), ainda analisam a abordagem de Bourdieu (2002) para problematizar gênero a partir da concepção de dominação masculina, elucidando que mesmo sem utilizar a categoria em exame, a abordagem do sociólogo francês converge para a compreensão de que as relações entre homens e mulheres são perpassadas pela ordenação de princípios de diferenciação assimétrica. Esses princípios de diferenciação assimétrica são gerais, integrando e organizando a economia das trocas simbólicas, culminando com a constituição de uma dissimetria fundamental entre os sexos na qual homens são alçados à posição de sujeitos, enquanto que as mulheres são objetos/instrumentos, em que essa condição é da ordem de uma violência simbólica.

Tal condição (já assim descrita por Lévi-Strauss), é da ordem de uma violência simbólica, termo que se propõe superar a dicotomia entre dominação e consentimento e que atua por meio de uma internalização por parte dos sujeitos, constituindo uma dimensão pré-reflexiva, manifesta nas posturas dos corpos socializados (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 17).

O tema do trabalho feminino se integrou inicialmente na tradição da sociologia do trabalho no Brasil devido ao fato de as acadêmicas brasileiras encontrarem na temática do trabalho afinidades eletivas com o debate intelectual que naquele momento era dominado pela teoria marxista, que enfatizava a problemática das classes sociais e da exploração, oferecendo assim um marco teórico de referência para os estudos feministas vigentes naquele momento, pois o marxismo representava um denominador comum uma vez que “legitimava as tematizações feministas frente ao público não feminista, bem como funcionava como ‘ponte’ intelectual para muitas cientistas se aproximarem do feminismo” (HEILBORN; SORJ, 1999, p.18).

Esse período foi marcado pelos estudos feministas na área do trabalho que sofreram intensa influência de referências internacionais que podem ser apontadas pela predominância de estudos realizados sob a perspectiva comparativa e pelo uso de metodologias quantitativas baseadas em fontes censitárias desenvolvidas à época, o que gerou um contraste com o perfil mais geral no Brasil, que passam a adotar gradativamente

metodologias de natureza qualitativa, bem como também passam a utilizar técnicas de estudos de caso e metodologias de observação participante, cujas metodologias somente gerarão impactos sobre estudos de gênero na posteridade (HEILBORN; SORJ, 1999).

A influência do marxismo levou os estudos feministas a explicarem a participação das mulheres no mercado de trabalho tendo como base os efeitos produzidos pelo desenvolvimento industrial e tecnológico acerca das condições de inclusão e exclusão das mulheres na força do trabalho, haja vista que o Censo de 1970 apontou uma queda acentuada da participação feminina na força de trabalho industrial, culminando com duas perspectivas distintas sobre a compreensão do emprego feminino, onde ambas as percepções giravam em torno da compreensão de que o emprego feminino como uma variável que estava quase que indissociavelmente ligada a fatores de ordem econômica.

A primeira perspectiva de estudos sobre a situação das mulheres advogava que o recuo na participação feminina na força de trabalho industrial tratava-se de uma situação transitória, prospectando o surgimento de novas oportunidades de trabalho em setores correlatos à indústria, como o setor de serviços que foi considerado por Madeira e Singer (1975), como sendo mais adequados para incorporar mulheres, ao passo que a segunda corrente, embalada por uma visão pessimista e representada expressivamente por Saffioti (1981), prospectava que a modernização tecnológica conduziria à expulsão das mulheres do mercado de trabalho industrial, culminando com sua posição num exército industrial de reserva (HEILBORN; SORJ, 1999).

Na década de 1980, os estudos de gênero e trabalho receberam um grande impulso devido as transformações sociais provocadas pelo grande crescimento do emprego feminino industrial a partir dos anos 70 e também pela contribuição das análises de gênero, sobretudo as análises inspiradas nas teorias do patriarcado, cujas explicações encontram-se alicerçadas no poder explicativo da dominação masculina, assim como as desigualdades de gênero repercutiam sobre o conjunto da vida social.

Apesar das dificuldades desta conceituação, largamente debatida na literatura feminista, seu impacto sobre as investigações acerca do trabalho feminino permitiu questionar a autossuficiência com que as explicações econômicas operavam nesse campo temático. Empiricamente e no contexto brasileiro, tratava-se de compreender o ingresso em larga escala de mulheres na força de trabalho industrial e, ao mesmo tempo, o seu confinamento às posições menor remuneradas e de menor qualificação. Assim, a participação das mulheres no mercado de trabalho passou a ser analisada a partir dos condicionantes impostos pelo ciclo de vida familiar reprodutivo (idade, situação conjugal, número e idade dos filhos) e pelas responsabilidades domésticas e cuidados

com os filhos e demais familiares. A condição familiar, diferenciada por gênero, seria apropriada pelo mercado de trabalho que designaria lugares distintos e hierarquicamente dispostos para homens e mulheres determinando o acesso diferencial às ocupações, tarefas, perspectivas de promoção e treinamento, nível de rendimento e outros (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 19).

Uma outra perspectiva de análise que evita utilizar a divisão sexual do trabalho doméstico como o ponto de partida explicativo para a alocação de trabalho designados às mulheres, partem do pressuposto que os mesmos empregos ou postos de trabalho quando são destinados aos homens adquirem características como melhor remuneração, maiores oportunidades de promoção e treinamento, uma vez que a discriminação das mulheres poderia ser explicada a partir de ideologias de gênero que estão inscritas no sistema produtivo e orientam práticas de gestão que são diferenciadas para homens e para mulheres. Sob essa perspectiva, podemos apreender que as relações de gênero não estruturam somente a família, mas também a esfera da produção sem fixar em um lugar original cujas interações sociais seriam apenas a decorrência da dominação masculina proveniente do âmbito doméstico.

Além da crítica à adoção de causalidades fixas, esta última abordagem estimula a pensar o gênero como um sistema simbólico que organiza relações de poder, igualdades e desigualdades no mundo do trabalho e fora dele. Decorre daí que uma das contribuições mais importantes dos estudos de gênero para a sociologia do trabalho é a de atentar para a dimensão da cultura de uma maneira mais séria que geralmente foi feito no passado. A implicação mais inovadora e ambiciosa das análises de gênero para a sociologia do trabalho reside, todavia, na crítica que ela contém do paradigmas econômico, de indivíduos movidos por interesses racionais. As análises de gênero são das que mais consistentemente têm reivindicado o lugar da cultura, da história e do poder na sociologia do trabalho (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 20).

Sob a perspectiva da teoria econômica, a questão da abordagem de gênero como uma problemática específica da mulher em temas concernentes a disciplina econômica podem ser explicados em parte pela crescente presença do feminismo em geral, bem como pelas implicações que essa perspectiva tem tido sobre as questões laborais, da economia doméstica, assim como sobre os processo de transformação econômica, em particular, acerca do desenvolvimento econômico. Nesse sentido, o estudo da especificidade da situação das mulheres e as relações de gênero não são objeto de estudo da teoria econômica ortodoxa, haja vista que uma das premissas básicas da teoria econômica partem do pressuposto de que todos os agentes econômicos são agentes racionais cuja conduta está orientada com vistas a maximizar seu bem-estar (APPENDINI, 2002).

Desde este punto de vista, el agente económico, el individuo – sea hombre o mujer – es ‘neutral’ com respecto a su sexo o posición genérica. La teoría neoclásica es la expresión más contundente de esta perspectiva. Los

individuos actúan em función de su bienestar y hacen elecciones de acuerdo a las condiciones em que se encuentran. [...] Desde esta perspectiva, la distinción entre mujeres y hombres no tiene relevância, como tampoco las tienen las diferencias entre grupo étnico, classe social, o edad (APPENDINI, 2002, p. 132).

Assim, em princípio, a perspectiva de gênero não é considerada como objeto de estudo da ciência econômica, ou seja, ela não considera a possibilidade de que os papéis socialmente atribuídos a homens e mulheres produzem como consequência comportamentos econômicos distintos. No entanto, uma perspectiva de gênero específica, subjacente às abordagens dessa área do conhecimento começa a surgir, mesmo que de maneira parcial e não explícita, já que o “*homo economicus*” não tem o sexo indefinido, pois o que observa-se é a existência de um personagem que faz escolhas racionais entre lazer e renda, e, que sem sombra de dúvida, trata-se de um homem que não precisa dispendar trabalho para cuidar pessoalmente de seus filhos ou da sua casa e da mesma forma que os “agentes econômicos” – empresários, trabalhadores, consumidores – são do gênero masculino.

Dessa forma, inicialmente, apenas bens e serviços que eram destinados à venda tinham um preço de mercado, enquanto que as atividades tradicionalmente realizadas por mulheres, ou seja, os bens e serviços, eram dados sem remuneração justamente porque não eram pagos e, portanto, considerados excluídos do objeto de estudo da economia (CASTAÑO, 1999).

Recordemos el ejemplo típico de los manuales de economía: la renta nacional se reduce cuando un hombre se casa con su ama de llaves, ya que, una vez casada, realizará las mismas tareas productivas que anteriormente, pero deja de percibir un retribución por ellas (CASTAÑO, 1999, p. 23).

O interesse dos economistas e as reflexões econômicas sobre os aspectos relacionados ao gênero emergiram a partir da luta das mulheres para ingressar no poder público, político e econômico, assim como pela incorporação massiva das mulheres no emprego remunerado e as mudanças sociais que derivaram dessa incorporação ao mercado de trabalho, o que provocou uma ampliação na própria definição do referido conceito, que tradicionalmente se referia às diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas que ampliou-se progressivamente nas Ciências Sociais nas décadas dos anos 70 e 80 com o surgimento e consolidação do discurso político feminista. Assim, o conceito gênero transborda sua definição para além das diferenças biológicas, englobando então um modo de ser, um conjunto de crenças, traços de personalidade, atitudes, valores,

sentimentos, atividades e comportamentos socialmente distintos entre homens e mulheres.

No entanto, foi o enfoque marxista que serviu como ponto de partida para vários tópicos analíticos em relação a perspectiva de gênero, bem como produziu importantes impactos na produção de pesquisas posteriores sobre o tema, seja no campo do desenvolvimento ou no da transformação social. Entre as feministas marxistas, a atenção foi voltada para a construção da desigualdade e da contradição existente dentro e fora da unidade doméstica e no mercado de trabalho, em que buscavam explicar de maneira sistemática aspectos do cotidiano das mulheres a partir dos temas sobre relação entre gênero e classe e sobre trabalho doméstico.

Assim, as classes sociais surgem de maneira paralela às relações de trabalho que são estabelecidas, e, por isso, estas são o motor da mudança social e também um elemento central na consciência dos indivíduos. Portanto, as características específicas do trabalho realizado pelas mulheres e as relações de classe que isso implicava se tornou um dos temas de maior atenção para as feministas marxistas, enquanto que muitas se dedicaram à análise do trabalho doméstico, haja vista esta ser uma atividade laboral realizada majoritariamente por mulheres e era fundamentalmente contrastante do que era feito na economia formal (APPENDINI, 2002).

Um outro tema que teve muita repercussão dentro do enfoque marxista foi o debate acerca do trabalho doméstico que teve como eixo central a discussão se essa atividade laboral poderia ou não ser considerada como trabalho produtivo, pois segundo os parâmetros da teoria marxista ortodoxa, o trabalho doméstico somente seria capaz de criar valor de uso, já que não entra no mercado como mercadoria e, por isso, estaria destituído de valor de troca. Mas esse entendimento não foi pacífico entre muitas feministas marxistas que entendiam que o substrato da subordinação feminina poderia ser justamente encontrado na unidade doméstica, sendo que o trabalho que as mulheres faziam no âmbito doméstico deveria ser considerado como trabalho e não meramente como consumo. Assim, a partir dessa perspectiva, o trabalho das mulheres deveria ser entendido como produção, pois a elas não caberiam somente a responsabilidade da produção de valores de uso, mas também são responsáveis pela manutenção e pela reprodução da força de trabalho (APPENDINI, 2002).

A participação feminina no mercado de trabalho formal foi diretamente condicionada pela condição primordial do trabalho feminino na esfera doméstica, dando ao trabalho feminino um caráter de transitoriedade pelo fato de que o entendimento que imperava era o de que a principal responsabilidade das mulheres não era na economia formal, mas sim no âmbito do lar, do trabalho doméstico. Assim, primeiro as mulheres se juntariam à força de trabalho identificando-se principalmente como mães, esposas e filhas, somente depois se identificariam como trabalhadoras, tornando com isso a força de trabalho feminina permeada pela flexibilidade e pela docilidade.

En la misma línea de argumentación, las mujeres son una fuente de mano de obra barata ya que el valor de su fuerza de trabajo no está condicionado por los medios necesarios para el mantenimiento y reproducción de ésta, sino que únicamente corresponde a los medios de subsistencia necesarios para mantener la fuerza de trabajo. Lo que significa que mientras que el salario de los hombres está basado en el supuesto de que ellos son quienes mantienen a su familia, el salario femenino da por supuesto que las mujeres son mantenidas parcialmente por el hombre y que en el caso de que sean solteras sólo se mantienen a sí mismas (APPENDINI, 2002, p. 138).

Assim sendo, as mulheres são inseridas no mercado de trabalho a partir de um processo de segregação sexual, sendo que na abordagem marxista, as mulheres formam um exército de reserva “flutuante” que está sempre pronto para realizar trabalhos mal pagos não somente no âmbito da economia formal, mas também no âmbito da economia informal como trabalhadoras em tempo parcial (APPENDINI, 2002).

No entanto, foi a partir da obra Ester Boserup “*Women’s role in economic development*”, publicada em 1970, trabalho pioneiro que apontou o impacto diferencial que os processos de desenvolvimento econômico tiveram sobre homens e mulheres, em especial sob o trabalho o não remunerado, haja vista que o trabalho das mulheres não era considerado produtivo já que que elas não participavam formalmente e de maneira remunerada nos mercados de trabalho, estabelecendo que era necessário tornar o trabalho feminino “visível”. Foi então com Boserup que se abriu caminho e chamou a atenção para o trabalho feminino<sup>41</sup>, uma vez que a perspectiva de gênero dentro das teorias do

---

<sup>41</sup> O foco da autora era direcionado para a divisão sexual do trabalho e suas transformações na agricultura tradicional num momento em que se dava a integração nas atividades de mercado, pois de acordo com ela havia uma relação direta entre o tipo de agricultura praticada, a tecnologia empregada e a divisão sexual do trabalho. Em seu trabalho empírico na África subsaariana, ela observou que embora as mulheres fossem as principais produtoras agrícolas, como a economia da mercado foi ampliada na agricultura, elas foram cada vez mais relegadas às atividades tradicionais e de baixa produtividade, enquanto os homens passaram a ser os principais destinatários das políticas de apoio aos governos coloniais, primeiro, e depois das agências de desenvolvimento. Os homens foram os que aprenderam novas tecnologias e métodos de cultivo para exportação. A mesma coisa aconteceu quando a terra foi privatizada, pois eram as mulheres que perdiam o direito à terra. Com base nessa evidência empírica, ela considerou que, com o desenvolvimento, as mulheres

desenvolvimento, em seus diferentes aspectos, apresentavam a característica comum de não contemplar essa perspectiva em suas análises e como consequência não analisavam a mulher como um grupo social em si (APPENDINI, 2002).

Foi também a partir desse trabalho pioneiro que a divisão sexual do trabalho foi apontada como um elemento estruturante na divisão do trabalho, pois foi com Boserup (1970) que ganhou destaque o fato do cálculo do produto nacional ignorar completamente a produção de serviços de subsistência das famílias, cujas atividades são majoritariamente realizadas por mulheres, assim como essas atividades que são indispensáveis ao bem-estar socioeconômicos são subestimadas ou não são consideradas segundo sua importância (MELO; CONSIDERA; SABBATO, 2016).

Assim, de acordo com Appendini (2002, p. 144), merece destaque o pioneirismo de Boserup (1970) como uma das primeiras pesquisadoras que contribuíram para abrir o campo de estudo das mulheres, ao se referir ao trabalho extra doméstico como uma forma de trabalho produtivo realizado pelas mulheres que contribuem para a reprodução econômica da unidade doméstica, indo ao encontro com as críticas feitas pelas feministas dos anos 1970, que contribuíram para a ampliação da discussão sobre as formas de valorização do papel das mulheres nas instâncias sociais da reprodução e da produção (MELO; CONSIDERA; SABBATO, 2016).

Dessa forma, Melo, Considera e Sabbato (2016), citam vários estudos realizados cujo propósito era de promover a valorização dos trabalhos que eram realizados no interior dos domicílios e não eram remunerados, tal como o estudo de Ann Oakley<sup>42</sup> de 1974, que parte do pressuposto que ao nomear a relação do trabalho do homem com o trabalho produtor de mercadorias e o da mulher com a casa, advoga que o termo “dona de casa” não pode ser sinônimo de mãe e nem de esposa, mas sim sinônimo de trabalho doméstico não remunerado, suscitando impetuosamente entre as feministas a partir de então a não aceitação de velhos estereótipos do papel feminino e o desnudamento do trabalho não pago realizado por elas, ou seja, o trabalho reprodutivo.

---

perderam *status*, independência e poder de decisão, de modo que elas abandonavam a agricultura retirando-se para a vida doméstica ou iam para as cidades (APPENDINI, 2002, p. 145).

<sup>42</sup> A referida obra é “*The Sociology of Housework*”, de 1974.

O trabalho de Vandelac<sup>43</sup> de 1985, realizado a partir de um levantamento do trabalho doméstico não pago, trabalho reprodutivo, produziu a estimativa de que na década de 1920 nos Estados Unidos, o valor do trabalho doméstico corresponderia ao equivalente a 25% a 30% da renda nacional americana, cuja estimativa era baseada num cálculo que multiplicava o número de “donas de casa” ou mulheres que responsáveis pela realização do trabalho reprodutivo em tempo integral pelo salário médio dos empregados domésticos. A partir desses cálculos, obtinha-se então um terço da renda nacional do país que equivalia ao trabalho não pago das mulheres com a reprodução da vida. Os autores também assinalam que o trabalho de Clark de 1971, elucidava que os estatísticos noruegueses e dinamarqueses já tentavam desde o século XIX inserir dentro dos cálculos da contabilidade nacional uma estimação monetária do trabalho doméstico não remunerado (MELO; CONSIDERA; SABBATO, 2016, p. 174).

De fato, desde os séculos XVIII e XIX são propostas metodologias para a mediação do produto nacional (Petty, Quesnais), mas só nos anos 1940, sob a influência de Keynes, estes conceitos foram ampliados e modificados nas suas concepções básicas. No século XVIII, este conceito de produção era restrito à atividade agrícola; com a Revolução Industrial incorporou-se o conjunto da produção dos bens materiais mercantis e, em seguida, as atividades que combinavam produção não mercantil, com a educação e a saúde não mercantis, fornecidas pela administração pública (MELO; CONSIDERA; SABBATO, 2016, p. 175).

No entanto, segundo Melo, Considera e Sabbato (2016), ao abordarem o percurso que levou à mensuração do trabalho doméstico não remunerado expõem que a emergência do movimento feminista no mundo ocidental impulsionou o tema na agenda em nível internacional a partir da contribuição de dois fatores, onde o primeiro diz respeito às mudanças que se originaram no campo feminino com as transformações na reprodução doméstica e pela denúncia da situação de exploração que as donas de casa eram submetidas na execução do trabalho não reprodutivo não pago se colocaram como um verdadeiro desafio para a economia e o segundo fator refere-se ao desenvolvimento da microeconomia a partir do *"New Home Economics"*, em que Gary Becker com sua obra *"The Economics of Women and Work"* 1980, contribuiu para erigir uma justificativa teórica para estas avaliações, pois ele incorporou as aplicações teóricas neoclássicas aos estudos sobre a família.

Becker afirmou que a função econômica doméstica é uma atividade de produção de utilidade; que o tempo é um recurso econômico; e que sua

---

<sup>43</sup> A obra a qual os autores se referem é *"L'économie domestique à la sauce marchande...ou les évaluations monétaires du travail domestique"* de 1985.

alocação ótima contribui para o bem-estar. Para ele, a mãe como “agente econômico” tem seu comportamento analisado a partir da ideia de otimização, isto é, da ideia do agente econômico otimizador. Tal conceito está baseado no pressuposto da concorrência intercapitalista como um processo de seleção que impele os agentes (empresas) a tentarem maximizar o lucro. Tratando-se de consumidores, estes são individualistas e utilitaristas, e as mulheres no exercício da maternidade comportam-se como tal (MELO; CONSIDERA; SABBATO, 2016, p. 175).

Desde 1982, quando a Organização Internacional do Trabalho (OIT) chegou à conclusão que havia pelo menos 75 avaliações monetárias realizadas para contabilizar o trabalho doméstico em vários países, já encontrava-se instalada a discussão sobre trabalho doméstico não pago/trabalho reprodutivo e surgia estudos e avaliações sobre essa temática. Porém, essa temática não está pacificada pois muitos economistas consideram que o trabalho “não pago” realizado no interior dos domicílios não é produtivo, uma vez que não seria fonte geradora de valor, sendo, portanto, necessário excluí-lo das contas nacionais, ou seja, que se exclua da medição do produto nacional. Porém, para o pensamento feminista é necessário promover o resgate do conjunto diversificado dos papéis desempenhados pelas mulheres, a partir da consideração de que elas são agentes/atores e não como indivíduos que usufruem de uma condição beneficiada no interior homogêneo dos núcleos familiares ou invisíveis no interior da população (MELO; CONSIDERA; SABBATO, 2016).

Na América Latina e no Caribe, o debate foi enriquecido sobre o trabalho pago/produtivo e não pago/reprodutivo, a partir do primeiro decênio do século XXI principalmente pela contribuição dos trabalhos elaborados pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), da Organização das Nações Unidas (ONU), merecendo destaque o texto “*La hora de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir*” (Cepal, 2010), cuja proposta estava fundamentada na igualdade como um princípio, bem como apontava para a divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres e no uso diferenciado do tempo como elementos que fundamentam a subordinação econômica, social e política das mulheres. Assim, como a maioria dos estudos econômicos sobre o mercado de estavam restritos ao locus do trabalho produtivo, trabalho para o mercado, o estudo sobre o trabalho não remunerado é imposto como uma necessidade emergente, mas para alcançar tal intento foi imprescindível o desenvolvimento de conceitos, metodologias e instrumentos de medição que fossem específicos para permitir o estabelecimento da relação com o trabalho produtivo/pago e

as atividades que eram realizadas no cotidiano (MELO; CONSIDERA; SABBATO, 2016).

No ano de 2008, o Brasil avança na temática ao criar um Comitê Técnico de Estudos de Gênero e Uso do Tempo (CGUT), sendo constituído pelos membros permanentes o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), e membros convidados a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas (ONU), cujo objetivo era de promover a incorporação da perspectiva de gênero na produção e na análise das estatísticas oficiais brasileiras, sob a coordenação da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM). Como um dos objetivos era a promoção, a realização de estudos e pesquisas e o desenvolvimento de sistemas de informações estatísticas de gênero e do uso do tempo, em 2009 foi gerada uma pesquisa piloto sobre o uso do tempo aplicada no modelo de diário a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), sendo apresentada em 2013 (MELO; CONSIDERA; SABBATO, 2016).

No entanto, no Brasil, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) investiga desde 2001 o número de horas despendido na execução de afazeres domésticos<sup>44</sup> por Unidade da Federação, classificando esses afazeres por sexo e faixa etária, bem como mede a produção dos trabalhadores domésticos remunerados, o que permite mensurar também os afazeres domésticos que são executados por membros das famílias não remunerados. Assim, Melo, Considera e Sabbato (2016) utilizam a remuneração média dos serviços domésticos remunerados, por estado e por hora, e multiplica pelo número de horas de afazeres domésticos, por estado, sexo e faixa etária.

Melo, Considera e Sabbato (2016) esclarecem que o Sistema de Contas Nacionais (SCN) segue recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU), do Fundo Monetário Internacional (FMI), DA Comissão das Comunidades Europeias, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial, cujas normas encontram-se no *Manual das Contas Nacionais – System of National Accounts* (SNA) e suas recomendações são orientadas no sentido de que o conceito de produção a ser adotado seja de sentido amplo de produção. Os autores ainda

---

<sup>44</sup> O número de horas despendido pela população na execução de afazeres domésticos/trabalho reprodutivo leva em consideração as seguintes atividades: arrumar/limpar a moradia, cozinhar os alimentos, passar roupa, lavar roupa ou louça, utilizando ou não aparelhos domésticos na execução das tarefas domésticas; e cuidar de filhos ou menores do domicílio (MELO, CONSIDERA e SABBATO, 2016, p. 179).

ressaltam a importância do relatório da IV Conferência Mundial sobre a Mulher em 1995, organizada pela ONU, cujas orientações se pautavam pela recomendação da emergência em incorporar a contribuição para a renda nacional do trabalho não remunerado/trabalho reprodutivo e realizado majoritariamente por mulheres num sistema de contas satélites, com a finalidade de tornar essas tarefas visíveis, já que encontravam-se “ocultas no recôndito dos lares” (MELO; CONSIDERA; SABBATO, 2016, p. 178).

Os afazeres domésticos foram valorados, entre os anos de 2001 e 2011, representando em média 11,4% do Produto Interno Bruto (PIB), sendo considerado a título de amostra para demonstrar o impacto dessa atividade somente o PIB do ano de 2012, estimado em R\$ 4.402.573, o trabalho doméstico representaria R\$ 501.9 milhões. Nesse mesmo sentido, ao estimar o valor em dez anos, esse valor seria então poderia ser considerado em R\$ 5.019 milhões. Ao se ponderar o número de horas trabalhadas por mulheres em afazeres domésticos temos 2,5 vezes em relação ao número de horas dos homens e que o número de mulheres empenhadas em afazeres domésticos corresponde a duas vezes o número de homens. Assim, o PIB gerado pelas mulheres durante dez anos é cinco vezes maior que aquele gerado pelos homens, equivalendo a 83,5% dos dez anos de PIB mensurados, que monetariamente seria de R\$ 4.189.155, valor quase igual ao PIB do Brasil em 2012<sup>45</sup>.

As mulheres, em dez anos, em seus lares, produziram uma quantidade de serviços para nossa sociedade, equivalente ao PIB brasileiro anual. [...] o valor do produto interno bruto não incluído na contabilidade nacional é mais de 12% do que o que se inclui. Dito de outro modo, a sociedade brasileira é 12% mais rica do que até agora se reconhecia e, agregando-se este valor ao longo da década, o Brasil produziu outro PIB, secreto, que não se conhecia, mas que corresponde à reprodução da vida no país. Este PIB velado ou o “*PIB da vassoura*”, como apelidou o colunista Ancelmo Gois, do jornal O Globo, quando se referiu a estas tarefas que não geram renda monetária e que a sociedade ignora (MELO; CONSIDERA; SABBATO, 2016, pp. 181 e 185).

Em relação à inserção diferenciada de homens e mulheres no mercado de trabalho, há uma questão que não pode ser esquecida devido a sua interferência, sobretudo, no trabalho realizado por grande parte das mulheres, que se trata da longa jornada invisível do assim chamado trabalho reprodutivo, sem remuneração e exercido preponderantemente por mulheres. É um trabalho essencial para a reprodução social e tem uma importante dimensão econômica, no entanto, é pouco valorizado. Não é

---

<sup>45</sup> A título de informação, o PIB do Brasil em valores correntes alcançou R\$ 4,403 trilhões em 2012, segundo a Agência de Notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

contemplado nas contas nacionais. Se contabilizado fosse, poderia agregar até 12% ao PIB brasileiro, conforme estimativa feita por pesquisadores/as a partir de dados do IBGE (KÜCHEMANN, 2008).

Em função da permanência da divisão sexual do trabalho, a maioria dos homens exercem suas atividades no mercado de trabalho, mas as mulheres dividem o seu tempo entre o trabalho fora de casa e a realização das tarefas domésticas do trabalho reprodutivo não remunerado, fazendo com que as mulheres tenham uma sobrecarga que interfere negativamente na sua inserção no mercado de trabalho. De acordo com dados da PNAD de 2008, enquanto 87,9% das mulheres ocupadas declararam que executavam afazeres domésticos e tarefas relacionadas aos cuidados com os membros familiares do domicílio, entre os homens essa taxa foi de 46,1%, apontando, portanto, para uma inegável dupla jornada para a população feminina. A intensidade com que homens e mulheres se dedicam a esses afazeres domésticos também é diferenciado: as mulheres estimaram dedicar 20,9 horas semanais às atividades domésticas e ao cuidado de seus familiares, e os homens 9,2 horas semanais (KÜCHEMANN, 2008).

Para Dal Rosso (2017, pp. 225 e 227), o trabalho é uma atividade que deve ser concedida de forma inseparável do corpo e da identidade de quem o executa, pois o trabalho tem sexo, onde inclusive a própria distribuição das horas laborais tem especificidades por sexo e gênero, e, por isso, que indivíduos e grupos trazem essas marcas em seus corpos são afetados por desigualdades e discriminações.

No trabalho organizado pela Organização Internacional do Trabalho denominado *“Duração do trabalho em todo o mundo. Tendências de jornadas de trabalho, legislação e políticas numa perspectiva global comparada”* (BRASIL, OIT, 2009), examina algumas mudanças importantes na dinâmica da força de trabalho global, com vistas a compreender suas implicações para a duração do trabalho em países de todo mundo. A dinâmica da duração do trabalho para diferentes grupos de trabalhadores e em diferentes países permite inferir que gênero - assim como idade - são fatores chaves que acarretam implicações importantes para as jornadas e os padrões de trabalho, tanto em países desenvolvidos quanto em países em desenvolvimento.

A categoria gênero aparece como fator crucial na diferenciação das jornadas entre trabalhadores e trabalhadoras, uma vez que mesmo que as mulheres estejam engajadas de

forma crescente na força de trabalho remunerada, sua disponibilidade temporal para o trabalho assalariado fica significativamente restrita pelo tempo que precisam dedicar às suas responsabilidades domésticas e essas restrições temporais se manifestam num desequilíbrio dramático entre sexos nas jornadas de trabalho médias. O resultado é que existe uma evidente diferença de gênero nas jornadas de trabalho em todas as regiões do mundo, criando um padrão de duração de jornadas em tempo parcial, com proporções dramaticamente maiores para mulheres do que para homens, tanto no setor de serviços quanto no setor de economia informal (LEE; McCANN; MESSENGER, OIT, 2009, pp. 85 e 86).

Ao buscar compreender como homens e mulheres participam do mundo de trabalho através da análise das jornadas laborais, utilizando dados dos censos demográficos dos anos 2000 e 2010, Dal Rosso (2017) apresenta que no Brasil ano 2000, a divisão social do trabalho era constituída de 62% (40 milhões) de homens em relação a 38% (24 milhões) de mulheres e, em 2010, os dados apontavam para 58% (49 milhões) de homens e 42% (36 milhões) de mulheres. O autor verifica, portanto, que as mulheres estão se inserindo no mercado de trabalho de forma crescente, haja vista o aumento de 12 milhões de mulheres inseridas no mercado de trabalho, ao passo que entre os homens houve um aumento de 9 milhões, nos períodos referidos.

No entanto, apesar dessa inserção feminina no mercado de trabalho, Dal Rosso (2017) elucida que nas jornadas das mulheres pode-se observar a permanência frequente do acúmulo das duas tarefas de produção e reprodução, ou seja, as mulheres continuam a acumular a atividade do mercado e do domicílio, bem como também aponta para a predominância feminina entre as pessoas que trabalham em jornadas curtas, de 39 horas semanais ou menos, e para o forte vínculo da participação das mulheres às jornadas flexíveis, que em alguns casos pode até ocorrer a coincidência da jornada reduzida com uma alta remuneração para as mulheres, em que essa jornada pode ser vista como benéfica, mas:

Na maioria dos casos, entretanto, pode ser vista como uma precarização das condições laborais, porque é um trabalho flexível com remuneração menor, intensidade maior e com outras condições laborais precárias. Assim, começam a ser percebidas as contradições da flexibilidade de horas em sua dimensão de sexo e gênero (DAL ROSSO, 2017, p. 235).

Indubitavelmente os indivíduos e grupos trazem marcas de sexo e gênero em seus corpos, culminando com desigualdades e discriminações no mundo do trabalho porque

“o trabalho tem sexo” (DAL ROSSO, 2017, p. 230). Assim, ao examinar a distribuição de horas laborais nas jornadas, o referido autor aponta especificidades por sexo e gênero, uma vez que a divisão sexual do trabalho atua como um elemento coadjuvante do processo de acumulação do capital, pois o capital utiliza em seu favor as diferenças naturais e sociais para impulsionar a acumulação, porque além de usar e se beneficiar dessas diferenças, ao mesmo tempo o capital “as reproduz e reforça os mecanismos de divisão e de discriminação” (DAL ROSSO, 2017, p. 230).

Dal Rosso (2017, pp. 234 e 235) também enfatiza o crescimento da presença feminina na composição da divisão do trabalho social no Brasil e demonstra que no ano 2000, as mulheres representavam 38% da força de trabalho e em 2010 passaram para 42%, mas assim como o estudo empreendido pela OIT anteriormente mencionado, as mulheres aparecem como a maioria nas jornadas curtas, que são consideradas as jornadas de 39 horas semanais ou menos. Em 2010 as mulheres representavam 34,4% e os homens 19,7% em jornadas de duração menor, também chamada de jornadas flexíveis, o que na maioria dos casos pode ser vista como uma precarização das condições laborais, com menor remuneração, maior intensidade e com outras condições precárias.

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2009), dentre os fenômenos contemporâneos que estão relacionados com as principais tendências da duração do trabalho em todo mundo, a diversificação da força de trabalho global e os respectivos efeitos sobre a duração do trabalho, merece destaque o caso das mulheres trabalhadoras e como as circunstâncias específicas que permeiam a atividade laboral desses grupos afetam suas jornadas de trabalho.

Nas décadas mais recentes, as mulheres saíram de um papel relativamente marginal no emprego não agrícola na maior parte do mundo, chegando a quase equiparação aos homens no que diz respeito a participação na força de trabalho em nível global, mas as formas de participação das mulheres no mercado remunerado são, em muitos casos, substancialmente diferentes da participação dos homens, provocando profundas implicações em suas jornadas de trabalho, haja vista que são das mulheres as mais elevadas taxas de jornadas curtas ou de trabalho em tempo parcial (OIT, 2009).

Também são entre elas que as taxas de participação na economia informal são mais elevadas e dois fatores são reconhecidos como elementares para a compreensão das diferenças da participação masculina e feminina no mercado de trabalho global: o

primeiro fator a ser considerado é o substancial crescimento da participação das mulheres no trabalho remunerado na maior parte do mundo nas últimas duas décadas e, o segundo fator trata-se da questão de que a despeito do elevado aumento da participação no trabalho remunerado, as mulheres continuam sendo as responsáveis por arcar com a responsabilidade básica do trabalho familiar não remunerado, que inclui as atividades domésticas e a prestação de cuidados com os membros da família (OIT, 2009).

Pinheiro (2018), investigou o cenário de desigualdades persistentes em que homens e mulheres apresentam comportamentos distintos especificamente na esfera do trabalho doméstico, buscando identificar os principais fatores que determinam a participação e o tempo gasto nestas atividades, operando com a variável gênero, intermediada pela divisão sexual do trabalho, no sentido de compreender como a partir desse pressuposto a alocação de tempo da população brasileira é influenciada, produzindo desigualdades entre os indivíduos, confirmando a importância central de gênero como elemento que molda e define a participação masculina e feminina no espaço privado a partir de dados da PNAD entre 2001 e 2015.

Assim, Pinheiro (2018, p. 03), elucida a relevância da categoria gênero como fator explicativo decisivo para que se entendam as desigualdades de gênero na divisão do trabalho doméstico, pois segundo ela, seja qual for a esfera considerada, as desigualdades de gênero permanecem latentes e significativas, mantendo a divisão sexual do trabalho como um fato ainda bastante aplicável à realidade de praticamente todos os países e destaca que para o caso brasileiro, em que os dados produzidos a partir do banco de dados da PNAD mostram que, em 2015, enquanto cerca de 90% das mulheres de 16 anos ou mais de idade realizavam afazeres domésticos, com uma jornada semanal de 24,4 horas, apenas 52,6% dos homens de mesma idade dedicavam-se a estas atividades, com uma jornada de 10,8 horas por semana, cujos resultados também são semelhantes em vários países da América Latina, com as mulheres apresentando taxas de participação em trabalho reprodutivo na casa dos 90% e os homens em torno de 65% (PINHEIRO, 2018, p. 57).

De acordo com os resultados da pesquisa de Pinheiro (2018), apesar da desigualdade apresentar uma pequena redução ao longo dos anos, mas as mulheres ainda continuam realizando duas vezes mais trabalho doméstico do que os homens, inclusive trata-se de uma realidade em nível internacional e não apenas refere-se ao caso brasileiro,

pois no caso do Brasil, a autora destaca dados da série histórica da PNAD, indicando que a sociedade brasileira vive hoje situação de maior igualdade na divisão do trabalho doméstico do que vivia há 15 anos, quando os dados sobre jornadas reprodutivas começaram a ser coletados, pois em 2001, a diferença na proporção de homens e mulheres realizando trabalho reprodutivo era de 50 pontos percentuais, em 2015, este hiato se reduziu para 40. Da mesma forma, no início da série as mulheres realizavam quase 25 horas semanais a mais de trabalho doméstico não-remunerado do que seus companheiros, valor que caiu para 16,5, quinze anos depois.

No entanto, gênero é uma variável mais relevante para determinar trabalho doméstico do que são os recursos econômicos, e, portanto, mantém-se patente uma divisão sexual do trabalho que atribui maior responsabilidade pelo trabalho doméstico ao sexo feminino, cabendo destacar que a autora aponta que a ampliação da renda leva a reduções na jornada, evidenciando a importância da renda como instrumento para terceirização do trabalho doméstico não-remunerado entre homens e mulheres (PINHEIRO, 2018).

É o fato de ser mulher, mais do que a forma de participação no mercado de trabalho, o número de filhos, a idade ou qualquer outro elemento que leva a jornadas reprodutivas tão expressivas. O peso das normas e convenções de gênero se mostra importante mesmo entre aquelas mulheres que possuem maior renda que seus parceiros e que, portanto, pela teoria das trocas econômicas, poderiam barganhar para se retirar do trabalho doméstico: as jornadas de trabalho doméstico delas tendem a ser ainda maiores do que quando elas possuíam menor renda que seus cônjuges. A este fenômeno – verificado também em algumas outras sociedades – a literatura convencionou chamar “*gender display*”, ou neutralização dos desvios de gênero. A ideia é que, uma vez que as mulheres se comportam de forma não tradicional em termos de gênero na esfera econômica, elas tenderiam a reforçar um comportamento tradicional na esfera privada, assumindo jornadas absolutas cada vez maiores no trabalho doméstico. Já para os homens, características individuais, familiares ou de contexto têm muito menos capacidade de afetar as taxas de participação ou as jornadas no trabalho doméstico (PINHEIRO, 2018, pp. 06 e 07).

Porém, quando a autora analisa a jornada para a realização de trabalho reprodutivo e termos de renda, observa-se que o efeito recai de maneira mais intensa sobre as mulheres, deixando evidente e incontestavelmente a primazia da categoria gênero na compreensão da inserção das mulheres no mundo do trabalho, tendo em vista que produção e reprodução articulam-se simultaneamente para a inserção e permanência das mulheres no mercado de trabalho.

[...] para as mulheres no ponto mais rico da distribuição, que ainda fazem muito mais trabalho doméstico que os homens na base da pirâmide. Há, portanto, para além dos efeitos de renda, determinantes de participação e jornada em trabalho reprodutivo ligados diretamente a normas e convenções de gênero (PINHEIRO, 2018, p. 81).

Não obstante a inquestionável importância da perspectiva da sociologia do trabalho e gênero para nossa investigação, faz-se necessário também realizarmos a abordagem da feminização do trabalho, que compõe o sustentáculo do nosso referencial teórico, em especial da feminização docente, pois auxilia-nos para que possamos apreender os mecanismos que engendram uma precarização diferenciada da força de trabalho, que afetam de maneira mais intensa a mulher trabalhadora, mas que sobretudo, também promove uma postura política de reconhecer e valorizar as mulheres e as características ditas femininas no mundo do trabalho, da ciência, da política, das relações sociais (YANNOULAS, 2003). No entanto, ao adentrarmos à análise concreta da realidade é possível constatar que a feminização de uma atividade via de regra vem acompanhada por um processo de rebaixamento salarial e de desvalorização da atividade (STANCKI, 2003, p. 06).

## **CAPÍTULO 2**

### **FEMINIZAÇÃO DO TRABALHO: DOCÊNCIA E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO.**

#### **2.1. Feminização e feminilização do trabalho.**

Na literatura especializada sobre gênero e trabalho há duas conceituações distintas para denominar dois processos que compreendem significações diferentes no que tange a categoria de feminização das profissões e ocupações, e, por isso, é indispensável apresentar as conceituações diferenciadas sobre a categoria de feminização que são aplicadas à compreensão do mundo do trabalho, bem como refletir sobre as implicações científicas e políticas decorrentes desse conceito (YANNOULAS, 2011, p. 271).

Nesse sentido, Yannoulas (2011) ao analisar a construção social e histórica das relações de gênero no mundo do trabalho, mais especificamente debruçando-se sobre os processos de feminização da profissão docente na América Latina, postulou duas grandes maneiras de entender o fenômeno da feminização: a primeira definição diz respeito uma perspectiva fundamentalmente quantitativa que se preocupa em descrever e mensurar o fenômeno denominado pela referida autora como sendo feminilização, já a segunda definição baseada fundamentalmente numa perspectiva qualitativa procura compreender

e explicar os processos, que é denominado de feminização propriamente dita, conceituação na qual aportaremos esta tese de doutorado para analisar o fenômeno da feminização do trabalho docente na tutoria a distância no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), haja vista sua importância epistemológica e política.

Assim, ao distinguir processo de feminilização do trabalho como decorrente de um significado quantitativo que se refere ao aumento de mulheres na composição da mão-de-obra e feminização como produto das transformações ocorridas no contexto de uma ocupação ou profissão que se apresentam de forma predominantes na época ou na cultura analisadas e “que rebatem numa mudança no significado da profissão ou ocupação” (YANNOULAS, 2013, p. 38).

No entanto, entre as duas dimensões de feminilização e feminização não existem de forma independentes entre si, mas sim a partir de uma articulação entre elas, que é convergente acerca de nossas ponderações sobre a presença feminina na tutoria a distância do sistema UAB, uma vez que partimos do pressuposto que a definição de feminização se acopla perfeitamente para apontar a estreita relação entre esse fenômeno e a precarização do mundo de trabalho que afeta as mulheres inseridas em atividades laborais que exigem alta qualificação profissional e que exercem a atividade de natureza essencialmente docente nas Universidades Federais, nas Instituições de Ensino Superior e nos Institutos Federais do Brasil desde 2006.

Convergindo igualmente, conforme elucidado por Nogueira (2004, p. 26), ao tratar do tema da feminização no mundo trabalho, ao demonstrar o complexo processo da inserção da mulher no mundo do trabalho que ocorreu indissociavelmente ligado às dimensões de classe, das relações de gênero e, particularmente às inter-relações existentes entre eles, a partir de fatos da história do trabalho feminino apontando a exploração de classe, a opressão masculina e a emancipação feminina não somente no espaço produtivo, mas também no espaço reprodutivo, pois esses são aspectos imprescindíveis para compreensão da questão da mulher e do mundo do trabalho.

De tal modo, compreender a feminização no mundo do trabalho passa necessariamente pelo entendimento do ambíguo fenômeno da crescente inserção da mulher no mundo do trabalho do capitalismo contemporâneo, e como essa inserção favorece e fortalece o complexo processo de emancipação feminina, ao mesmo tempo

que esses mesmos elementos também acarretam uma precarização diferenciada da força de trabalho, afetando de maneira mais intensa a mulher trabalhadora (NOGUEIRA, 2004).

As posições teóricas e as escolhas metodológicas anteriormente apontadas por meio da utilização dos termos feminilização e feminização não são neutras, nem possuem apenas um valor heurístico especulativo: são também apostas políticas do feminismo (movimento feminista e acadêmico). Elas orientam escolhas políticas; o objetivo mais amplo é o de reconhecer e valorizar as mulheres e as características ditas femininas no mundo do trabalho, da ciência, da política, das relações sociais. As reflexões expostas sobre os sentidos dos processos de feminização poderão contribuir para uma melhor compreensão das maneiras e perspectivas de participação das mulheres no mundo do trabalho, bem como para elucidar a polêmica em torno da feminização da pobreza e suas articulações com o desemprego – contestada, quantitativamente, pelos economistas e demógrafos; constatada qualitativa e politicamente pelas acadêmicas e ativistas. Assim, a polêmica sobre feminização dos processos sociais não é apenas epistemológica, mas fundamentalmente política, pois coloca no centro da discussão a totalidade dos trabalhos realizados pelos seres humanos e as sociabilidade construída em torno deles (YANNOULAS, 2003, p. 54).

A legislação laboral que foi aprovada na passagem do século XIX para o XX foi profundamente marcada por um conteúdo impregnado de ideias e valores sobre as mulheres, que buscavam expressar as características historicamente construídas acerca de seus atributos espirituais, emocionais e físicos, onde os aspectos emocionais e biológicos foram associados às tarefas de reprodução, culminando com determinações específicas de funções para as atividades de produção e reprodução, e, conseqüentemente, “contribuindo para a determinação de funções específicas na sociedade” (YANNOULAS, 2013, p. 40).

O trabalho feminino remunerado fabril era considerado prejudicial para as famílias e para as nações porque afetava os cuidados despendidos pelas mulheres aos seus clãs familiares, haja vista os danos causados para a saúde biológica e reprodutiva delas, e isso é particularmente relevante dadas as insalubres condições de trabalho e as extensas e intensas jornadas de trabalho nas fábricas (ENGELS, 2013; MARX, 2014), bem como no trabalho domiciliar para unidades de produção da época (MARX, 2014). Nesse contexto, a participação feminina nos mercados foi admitido com sérias reservas e alto controle já que a função social primordial da mulher era a da maternidade e dos cuidados com o núcleo familiar, todavia nem todas as mulheres passaram por esse crivo determinante de limitação laboral às atividades domésticas porque para as mulheres pobres esse vaticínio do trabalho remunerado fabril foi inevitável.

Profissões e ocupações foram sendo cedidas à participação das mulheres de forma sutil, onde essas atividades nos mercados de trabalhos que foram abertas para as mesmas apresentaram-se como meios alternativos no espaço público urbano e fortemente vinculadas à reprodução social, sendo os exemplos mais contundentes na América Latina os estudos normalistas e o exercício do magistério pelas mulheres, que não somente se limitaram a serem tolerados, mas foram explicitamente promovidos pelas autoridades públicas para que fossem desempenhados por mulheres como professoras de acordo com as teorias pedagógicas vigentes na época (YANNOULAS, 2013).

Nesse sentido, é possível constatar que a feminização da profissão docente na América Latina marcou profundamente um momento de grande relevância histórica para as mulheres, pois a despeito de outras profissões haverem se feminizado, nenhuma outra profissão se compara com a importância simbólica e política do magistério para os recém-constituídos Estados nacionais latino-americanos, porque coube às mulheres investidas em sua profissão docente feminina a responsabilidade de difundir os fundamentos da nova identidade nacional. Yannoulas (2013, p. 43 apud MORGADE, 1992), destaca dois tipos de feminização no magistério, sendo que o primeiro pode ser compreendido como um processo de feminização do magistério longo e sutil, tal como ocorreu no Canadá, Estados Unidos e Reino Unido, e o segundo tipo estabelece um vínculo direto entre a incorporação de mulheres ao corpo docente e a obrigatoriedade escolar e a universalização da escola de 1º grau, a exemplo de como ocorreu na Argentina.

Essa classificação entre dois tipos de feminização do magistério é parcialmente procedente, já que é possível a partir do primeiro tipo depreender da realidade francesa e alemã um processo tardio da feminização do magistério que não se deu de forma sutil, mas sim em função da saída dos homens das escolas devido as guerras mundiais. Na França, a feminização docente ocorre no período entreguerras, já na Alemanha a feminização docente somente ocorre no período pós-guerra. De maneira diferente e a partir da perspectiva do segundo tipo de feminização do magistério, nos Estados Unidos e no Brasil esse processo ocorreu no sentido de “educar o soberano” de forma descentralizada e diversa daquela ocorrida na Argentina que estava relacionada com a força da construção da nação (YANNOULAS, 2013).

Assim, pode-se concluir que o processo de feminização do magistério aconteceu de duas formas: uma conflitiva e outra sem conflitos. O processo conflitivo antecedeu a

feminização docente e foi impulsionado a partir da emergência da obrigatoriedade escolar, da profissionalização da tarefa de educar e da formação de um corpo docente masculino. Na Europa esse processo marcou densamente a construção dos sistemas escolares através da exclusão material e simbólica da presença das mulheres, haja vista a vigência de uma concepção pedagógica que se sustentava sob técnicas de ensino-aprendizagem que proibiam a “inclusão de características femininas e apelava à força dos castigos físicos e à disciplina” (YANNOULAS, 2013, p. 43).

A exigência de celibato apenas para as mulheres constituiu uma das chaves mestras para impedir a permanência delas no magistério; a inserção apenas em escolas de meninas foi outra daquelas chaves. Nesses casos, o processo de feminização do magistério aconteceu mais tardiamente, associado à saída dos homens da profissão por causas extremas como as grandes guerras na Europa e também aos processos gradativos de instauração da educação mista entre as crianças pequenas (ensino de meninos e meninas conjuntamente), para a qual se dava preferência às professoras (YANNOULAS, 2013, p. 43).

De forma oposta, o processo sem conflitos tem sua origem no momento em que a obrigatoriedade escolar, a profissionalização da tarefa educativa e a formação do corpo docente feminino acontece em paralelo ou de forma inclusa, após a criação de instituições específicas para a formação docente, em que o processo de feminização docente se desenvolveu de forma mais célere, ao mesmo tempo que foi estimulado e controlado pelas autoridades públicas masculinas, através das figuras de supervisores, professores de escolas normais, ministros de educação, conselheiros de educação, etc. (YANNOULAS, 2013).

A necessidade de expandir o ensino das primeiras letras e de repassar os valores cívicos em contexto de recursos escassos foi a chave mestra que permitiu criar consenso em torno do acesso massivo de mulheres ao magistério na América Latina pós-colonial, inclusive em alguns casos, pensou a profissão para as órfãs, como educação profissional para jovens que não possuíam dependência financeira de homem algum (pai ou marido) (YANNOULAS, 2013, p. 43).

Nos países em que os processos de feminização<sup>46</sup> sem conflitos aparentes vigeram, as mulheres não foram inseridas na atividade docente somente após a saída dos homens

---

<sup>46</sup> Yannoulas (2013) ainda esclarece acerca do processo de feminização das matrículas nas escolas normais e da feminização do efetivo exercício do magistério, já que muitas matrículas das escolas normais eram realizadas por moças de classes abastadas, mas que não tinham outra opção de continuidade nos estudos ou que essas matrículas eram fruto do interesse em buscar qualificação não para a execução do magistério e sim para melhor realizar as atividades reprodutivas, portanto, sem nenhuma pretensão de exercer o ofício docente profissional. Inclusive ilustra a título de exemplo a luta feminista na Alemanha que estrategicamente buscou ter acesso ao exercício da profissão docente para proporcionar às mulheres a possibilidade de ampliação dos estudos, pois o acesso às universidades era vedado a elas, bem como para as capacitarem para terem uma profissão.

do magistério e por isso não enfrentaram grandes obstáculos para ocupar esse espaço laboral, pois elas foram convocadas para serem agentes ativas e construtoras das bases dos sistemas educacionais, já que não havia o peso da tradição do magistério masculino e havia a necessidade de promover a expansão da população de novas classes sociais ou grupos étnicos sendo incluídos nas instituições educacionais.

[...] a expansão da educação feminina e a implementação da coeducação sob a influência do positivismo educativo foi também determinante para a decisiva incorporação das mulheres nas escolas normais do final do século XIX, pois era mais aceitável que as mulheres – consideradas inferiores nos seus dotes intelectuais, porém superiores nos seus dotes morais – ficassem responsáveis por crianças de ambos os sexos. Destarte, não seria o conteúdo da educação formal republicana e sim a idade, o sexo e o volume dos potenciais sujeitos a ser inseridos no sistema o elemento constitutivo do processo de feminização sem resistências aparentes (YANNOULAS, 2013, p. 44).

No entanto, frustrando expectativas de que o denominado processo “sem conflitos aparentes” tenha sido pacífico e sem maiores dificuldades para as pioneiras que ingressaram na carreira docente, Yannoulas (2013) esclarece que mesmo nos países em que os níveis de conflitos foram muito baixos, ainda assim as mulheres enfrentaram dificuldades e preconceitos.

Apenas as saias começaram a transitar pelos corredores das escolas normais provocaram variadas comoções: algumas das professoras foram denominadas “mulher-homem”, foram inventadas e mantidas (com altos custos) diversas maneiras de evitar e/ou controlar o contato entre alunos e alunas (entradas diferentes, turnos diferentes, fileiras de bancos diferentes, banheiros diferentes, é claro!, salas de espera para acompanhantes das moças, entre outros dispositivos de controle) (YANNOULAS, 2013, p. 45).

A crescente urbanização e a industrialização, além da constituição e consolidação dos Estados nacionais, também se constituem como fatores determinantes que contribuíram para a mudança na composição sexual do magistério, cuja feminização da docência está diretamente vinculada ao estabelecimento de características do gênero feminino para a profissão através de processos que são articulados, onde espaço público e privado e a arte de educar e cuidar são interpenetrados, “que levam a perceber a escola como extensão do espaço privado familiar” (YANNOULAS, 2013, p. 44).

No que diz respeito ao conteúdo da educação formal, a história da educação brasileira encontra-se permeada por inúmeros debates carregados de conteúdos e significados sexistas que colocavam em dúvida a capacidade das mulheres assumirem e exercerem a profissão no magistério, relegando assim às mulheres por um longo período

de tempo uma restrição de atuação somente na educação de crianças pequenas, já que não eram consideradas capazes de transmitir os conteúdos dos níveis mais altos de ensino, permanecendo nos níveis mais altos de ensino majoritariamente professores homens em função desses conteúdos serem considerados mais sofisticados (YANNOULAS, 2013, p. 45).

Os manuais de conduta para boas moças alegavam que era aceitável para uma moça de boa família a atividade do magistério, porém, apenas até o casamento, porque após o vínculo conjugal seria o momento para cuidar do marido e dos filhos. A ideia ligava ao cuidado em duas fases da vida. No primeiro caso, o cuidado deve ser direcionado a crianças, especialmente as carentes, até que, no segundo caso, ela possa ter suas próprias crianças. Nesse caso, ela só estaria externalizando seus atributos ecológicos e essenciais para melhorar o mundo (YANNOULAS, 2011, p. 278).

No entanto, também era imprescindível para que se concretizasse a grande “cruzada pedagógica” de promover o processo de transformação de súditos coloniais em cidadãos das novas repúblicas, um corpo docente de baixo custo na América Latina e as mulheres latino-americanas foram promovidas a “educadoras por excelência”, já que eram “uma mão de obra barata, eram dóceis e, sem outras oportunidades laborais ‘decentes’, se tornaram mais atrativas” (YANNOULAS, 2011, p. 279).

A professora possuía vantagens comparativas em relação aos professores, pois políticos e pedagogos da época afirmavam que “as mulheres instruem menos, porém educam mais”. Além disso, se as mulheres tinham sido definidas como responsáveis pelas crianças no lar, nada mais razoável do que encomendar a elas a transição para o mundo político com a transferência de responsabilidade sobre o ensino das primeiras letras (YANNOULAS, 2011, p. 279).

De acordo com Yannoulas (2011), nesse contexto de profissionalização e feminização da atividade laboral docente, havia uma preparação ou qualificação específica, redefinindo assim a profissão docente como sendo a ideal para as mulheres porque outorgava a elas a formação específica para as funções de professora e mãe, a partir de qualificações obtida em instituições específicas, que na época eram as escolas normais, definidas com base destacadamente nos principais critérios:

- a) O tipo de contrato que regula seu exercício, estabelecendo que a docente é uma profissional subalterna, com a tarefa de transmitir saberes de diversas naturezas (valores, normas de conduta, saberes instrumentais, etc.);
- b) A relação com o conhecimento ou formação acadêmica, pois a professora é uma profissional que domina certas áreas de conhecimento a ser transmitido. Capacitadas, fundamentalmente, para transmitir, as professoras não foram pensadas como produtoras ou críticas desse conhecimento;
- c) A relação com a infância ou formação pedagógica, pois a professora trabalha com infantes e deve, conseqüentemente, dominar metodologias específicas para tanto;

d) A relação simbólica da professora com a sociedade constitui-se como transmissora indiscutida do saber legitimado (YANNOULAS, 2011, pp. 279 e 280).

No Brasil, algumas transformações contribuíram decisivamente para a promoção da entrada das mulheres no magistério, até elas consolidarem-se como maioria nessa atividade docente e os fatores apontados por Yannoulas (2011, p. 280 apud LOURO, 2010), são os discursos da época que eram fortemente carregados pelo apelo à ordem e ao progresso, a busca pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela urgência na formação de jovens cidadãos, que redundariam na educação das mulheres, ou seja, das mães. Dessa maneira, o foco das novas tecnologias psicológicas e pedagógicas orientaram-se na absorção dos conhecimentos através do afeto, considerado como ferramenta fundamental para facilitar a aprendizagem, deixando assim para um plano secundário no processo educacional o foco na transmissão do conhecimento.

Ainda de acordo com Yannoulas (2011), os fundamentos norteados dos novos sistemas educacionais que emergiam na América Latina prescindiam de um recrutamento e de uma formação do corpo docente que fosse adequado para a constituição de um novo sistema que até então havia sido exercido de maneira espontânea, mas que a partir desse momento exigia qualificações específicas e certificadas via qualificação profissional das escolas normais e futuramente qualificação através das universidades. Nesse contexto, a formação de um corpo docente ou um magistério homogêneo proporcionava a implantação de um processo relativamente unificado de imposição cultural, em que o desempenho da prática pedagógica estaria pautado por um projeto tipificado e não liberado de acordo com as subjetividades das pessoas individualmente, tal como ocorria até esse momento. Assim, as pessoas incluídas no corpo docente ou no magistério estariam submetidas a uma formação comum e específica.

O corpo docente, como todo grupo social, possui uma dupla existência: de um lado, a existência material e objetiva, que pode ser quantificada segundo uma série de propriedades (sexo, idade, origem social); de outro, uma existência simbólica, como representação cultural ou matriz de significado. Essa dupla existência do magistério, material e simbólica, tem consequências em relação ao sexo (biológico) e ao gênero (social): sua existência material objetiva quanto ao número de mulheres discentes nas escolas normais e docentes nas escolas fundamentais, bem como as representações em torno do magistério, que prescrevem o “dever ser” do docente em uma forma genericamente discursiva, mais próxima daquela identidade feminina mencionada (YANNOULAS, 2011, p. 281).

De acordo com Vianna (2013), a feminização do magistério é caracterizada ao longo da história como um fenômeno internacional, marcada por alterações provenientes das relações econômicas e também das relações patriarcais que configuram a definição de magistério. Em nosso país, a presença de mulheres no magistério do ensino primário vincula-se a um longo processo iniciado no século XIX com escolas improvisadas, que não possuíam vínculos com o Estado, mas após a República houve uma intensificação com a instituição das escolas seriadas e no século XX, houve uma progressiva extensão das escolas públicas, culminando com a formação de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das classes médias, “estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica” (VIANNA, 2013, p. 08).

Em grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, a presença das mulheres no magistério público primário ganhou destaque nos últimos anos do Império. No Estado de São Paulo, o Projeto de Lei de 1830 instaurou as Escolas Normais para formação de professores e professoras e declarou a preferência às mulheres, sendo que o acesso efetivo delas à Escola Normal deu-se em 1875 e em 1880 com a criação de uma seção feminina. [...] Desde o século XIX, os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários e as Escolas Normais vão formando mais e mais mulheres. No final da década de 1920 e início da de 1930, a maioria do magistério primário já era feminina. Em 1920, o Censo Demográfico indicava que 72,5% do conjunto do professorado brasileiro do ensino público primário era composto por mulheres e, entre o total de docentes, sem distinção de graus de ensino, as mulheres somavam 65% (VIANNA, 2013, pp. 164 e 165).

A Escola Normal apresenta-se como praticamente a única oportunidade das mulheres seguirem com seus estudos além do primário, mas a presença feminina no magistério foi marcada por contradições e com a expansão do ensino público, consequentemente o quadro docente também foi estendido para além do primário, haja vista que passa a vigor um modelo de ascensão social que depositava na escolaridade média e superior a condição para disputar postos ou funções que eram oferecidas pelo mercado de trabalho que se encontrava em franca industrialização (VIANNA, 2013).

Em 1950, com a ampliação dos ginásios, o Ensino Normal passa por um grande crescimento e o número de professoras formadas excede a capacidade de absorção da rede estadual, enquanto que essa saturação no ensino público primário já tinha ocorrido nas décadas de 1940 e 1950, sendo que em 1959, 80,2% dos cargos no magistério paulista concentravam-se no sistema escolar primário público estadual. Vianna (2013), destaca que essa característica se mantém ao longo dos séculos XX e XXI no Brasil, destacando

que em 1990, as ocupações denominadas como eminentemente femininas abrigavam 30% das mulheres economicamente ativas, dentre elas merece destaque as professoras primárias, as empregadas domésticas, enfermeiras, costureiras e secretárias. No ano de 1992, dentre os 2/3 das mulheres que se declararam trabalhadoras no Brasil, 17% eram professoras (VIANNA, 2013 apud BRUSCHINI, 1998).

Em 1997, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), realizou o primeiro Censo do Professor em âmbito nacional e só divulgou os resultados em 1999, demonstrando a feminização do magistério brasileiro no nível da educação básica, sob o ponto de vista da composição sexual do professorado, pois os dados apontaram que 85,7% da categoria docente era constituída por mulheres e apenas 14,1% de homens (VIANNA, 2013).

Vianna (2013), a fim de robustecer como o ingresso das mulheres na docência é relevante no Brasil, apresenta dados dos anos de 2002 até 2007 a partir das séries históricas do banco de dados sobre o trabalho das mulheres da Fundação Carlos Chagas que constata o mesmo padrão de inserção profissional feminina, haja vista que os dados produzidos apontaram à época que mais de 70% das mulheres ativas no mercado de trabalho estavam empregadas em profissões consideradas femininas, tais como nutricionistas, biblioteconomistas, cozinheiras e professoras. Apesar da profissão docente ainda ser composta majoritariamente por mulheres, apresenta algumas mudanças nessa composição, pois em 1990, 90% dos estudantes concluintes na área da educação era composto por mulheres, ao passo que em 2009, houve uma queda no percentual feminino para 73,8% de concluintes (VIANNA, 2013), mas mesmo assim ainda trata-se de um nicho de trabalho precipuamente feminizado. Utilizando dados do Censo de 2009 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a autora apresenta dados para mostrar as nuances da ocupação docente por composição sexual do professorado no Brasil.

O forte caráter feminino da docência, na perspectiva da divisão sexual do trabalho, aponta maioria absoluta de mulheres na Educação Infantil com 97,9% de mulheres (97,9% para creches e 96,1% para pré-escolas). O Ensino Fundamental ainda indica a presença majoritária de 82,2% de mulheres, mas aqui com distinções significativas quanto aos anos iniciais (90,8%) e finais (73,5%). Já o Ensino Médio registra 64,1% de mulheres e o Ensino Superior conta com 44,8% de mulheres, incorporadas em diferentes proporções, com alterações importantes da presença feminina tanto na graduação quanto na pós-graduação e também para as áreas disciplinares distintas (VIANNA, 2013, p. 166).

Dessa forma, a configuração do fenômeno que denomina-se feminização do magistério está relacionado historicamente e possui implicações de gênero que ultrapassam a mera composição sexual da categoria docente, destacando que uma dessas implicações diz respeito ao fato de que a composição masculinizada na docência brasileira ser encontrada “exatamente nos níveis e modalidades de ensino que ainda oferecem maior remuneração e usufruem mais prestígio” (VIANNA, 2013, p. 167).

Cabe ressaltar as reverberações dessa lógica da feminização docente seletiva em relação aos níveis de ensino atualmente no Brasil, em que o ambiente universitário embora tenha deixado de ser um espaço majoritariamente masculino, ainda configura-se como um campo de segmentação sexual em certas atividades e ocupações, onde a relação entre cultura e lógica empresarial associada à tradicional divisão sexual do trabalho reproduz estereótipos e desigualdades entre homens e mulheres (YANNOULAS, 2013).

A identidade docente está integrada à perspectiva de gênero e a feminização do mercado de trabalho está estreitamente ligada a presença das mulheres na educação, mas o valor atribuído socialmente aos trabalhos de homens e mulheres não são equânimes, pois há uma intensa relação entre o acesso massivo de mulheres em uma determinada profissão ou ocupação e a progressiva transformação qualitativa da mesma. Quando profissões e ocupações se feminizam, passam a ser entendidas como extensão no espaço público da função privada de reprodução social (VIANNA, 2013), culminando com seu desprestígio.

No decorrer das transformações sociais que levaram as mulheres ao campo do trabalho assalariado foram criadas profissões específicas a elas, ou seja, foram desenvolvidas ocupações que detêm uma porcentagem maior de mulheres e, por vezes, são estereotipadas como femininas. [...] Por outro lado, transformações sociais aliadas a mudanças no sistema produtivo levaram à construção de novos espaços, e ambos, homens e mulheres, passaram a ocupar setores de trabalho antes exclusivos ao mundo masculino (CHIES, 2010, p. 507).

O termo “identidade da profissão ou área” se relaciona com profissões tradicionais e que possuem prestígio, sendo por isso mesmo profissões de origem masculina, onde por exemplo, a “identidade da Medicina” ou a “identidade da engenharia” correspondem a identidades masculinas. As mulheres só acessaram essas profissões de forma gradativa e através da ocupação de especialidades específicas, onde a própria conotação das palavra “especialização” explicita que a entrada das mulheres nessas áreas levou a transformações

nessas profissões, pois em diferentes especialidades e profissões é possível constatar uma segregação masculina e feminina.

Bruschini e Lombardi (1999), apontam analisaram as mudanças provenientes da expansão da ocupação feminina em ocupações de nível superior de prestígio como medicina, arquitetura, direito e em algumas áreas da engenharia, que era reservadas a profissionais do sexo masculino, como produto das transformações culturais que ocorreram a partir do final dos anos 1960 e sobretudo nos anos 70, provocadas por movimentos sociais e políticos, que impulsionaram a presença das mulheres no meio universitário em busca de um projeto de vida profissional e não somente doméstico, bem como a racionalização e as transformações que as profissões sofreram, abriram espaço para novas possibilidades para as mulheres ingressarem nessas carreiras de maior prestígio, ampliando o leque profissional feminino para além dos “guetos” tradicionais, como o magistério e a enfermagem.

No entanto, as autoras identificaram que apesar das mulheres passarem a ocupar novos e promissores espaços de trabalho que até então eram redutos majoritariamente masculinos, sua inserção pode ocorrer de forma semelhante à dos homens, mas as mulheres continuaram sujeitas a padrões diferenciados por gênero, por conta das peculiaridades de cada uma das profissões, mas principalmente pela permanência da discriminação salarial que é o aspecto mais evidente, “repetindo um padrão de gênero que ocorre em todo o mercado de trabalho, essas profissionais ganham menos do que seus colegas” (BRUSCHINI; LOMBARDI, 1999, p. 24).

Assim, essas conotações se manifestam nas relações entre as identidades de gênero no mundo do trabalho, produzindo delimitações nas identidades profissionais (CHIES, 2010).

Os estereótipos sociais criados em torno dessas “especialidades” sinalizam conformações gerais de homens e mulheres na sociedade. A pediatra é a “dona de casa da medicina”, assim o mito do instinto maternal tornaria a mulher mais calma, propícia à arte do “cuidar”, logo apta a trabalhar com o tratamento de enfermos de doenças crônicas – pacientes que necessitam cuidado contínuo e próximo. Os homens, todos eles banhados pela postura agressiva e tílubeios, seriam adequados à precisão necessária em manobras cirúrgicas, etc. (CHIES, 2010, pp. 508 e 509).

As identidades gênero se manifestam de forma diversa num mesmo campo profissional e até mesmo dentro de uma mesma profissão, culminando com a existência

de papéis sociais amplos entre homens e mulheres, carregados de determinações de certa maneira universais na sociedade, culminando “independente de qual campo de ação observemos essa questão, esses serão os pontos de referência para as relações de poder” (CHIES, 2010, p. 509).

Dessa maneira, se na mentalidade social a subordinação da mulher ao homem é uma questão aceita consensualmente, independente de qual profissão mulheres e homens laborem e se confrontem no campo do trabalho, via de regra a mulher será desvalorizada em detrimento do homem, e, portanto, torna-se impossível a constituição de uma identidade comum entre ambos, mesmo que atuem exatamente na mesma profissão, pois esta é marcada pelos processos de diferenciação de gênero (CHIES, 2010).

As profissões historicamente construídas como masculinas são mais valorizadas em comparação com as profissões consideradas femininas, e mesmo quando as mulheres ocupam um espaço em profissões tidas como masculinas pela sua construção histórica ou pela demarcação de pré-requisitos tidos como masculinos, tais como força, liderança e resistência, a força de trabalho das mulheres ainda é considerada como inferior. Historicamente as mulheres assim como os homens foram remetidos a campos de atuação específicos, considerados ao seu sexo, mas diferentemente do caso do parâmetro masculino, as funções femininas estiveram sempre associadas a um status profissional inferior ao dos homens (CHIES, 2010).

Ainda de acordo com Chies (2010), aos gêneros são impostas diferenças que invariavelmente atribuem um sentido de inferioridade à mulher e essas imposições constituem-se através de reforços ideológicos que obnubilam a realidade, já que mesmo que pertençam a classes sociais distintas, em última instância inevitavelmente – com raras exceções compreensíveis – cabe à mulher a responsabilização pelos cuidados com a casa e com os filhos, onde esses cuidados fazem parte de sua rotina diária caso essas mulheres sejam “donas de casa” ou operárias, mas quando as mulheres recebem remunerações maiores, esses cuidados são realizados via contratação de serviços que realizam os trabalhos no lar que lhes são atribuídos em função da sua condição de mulher.

A mulher como dona de casa é uma identidade rigidamente imposta pela cultura brasileira, mas a deturpação da realidade está justamente em se pensar que essa realidade é natural, ou seja, o espaço doméstico pertence “naturalmente” à mulher. Essa identidade é uma construção social, mas a sociedade, como mecanismo ideológico, naturaliza esse processo. [...] Se o

ambiente privado, por exemplo o espaço doméstico, foi historicamente remetido às mulheres e também desvalorizado perante o espaço público, nota-se que a cultura traz uma tradição que impõe ao elemento feminino a subordinação, a inferioridade. Essa inferioridade é construída no processo de socialização como estereótipos<sup>47</sup> (CHIES, 2010, p. 511).

Assim, a construção de estereótipos femininos se perpetua paralelamente por meio da determinação de incompatibilidade com as características e qualidades necessárias ao exercício do poder político, econômico e da capacidade de liderança delas, culminando com a manifestação desses estereótipos através de instrumentos do preconceito. No que tange ao preconceito em relação às mulheres, trata-se de uma introjeção da realidade pelo medo de que a estrutura social se desfaça, uma vez que nossa sociedade se estrutura sob o “ pilar da dominação entre os gêneros, se desmantele como um ‘castelo de areia’ ” (CHIES, 2010, p. 512).

Em relação a construção de estereótipos femininos relacionados com as profissões, ainda de acordo com Chies (2010, p. 513), podemos compreendê-los de a partir de uma dimensão mais profunda quando partimos do pressuposto básico da noção de “o que se espera de uma mulher” e “o que se espera de um homem”. Essa perspectiva apresenta-nos uma possibilidade de análise das relações em sociedade a partir das noções de “cuidados”, pois a responsabilização naturalizada socialmente às mulheres acerca dos deveres de “cuidar” explicita de forma incontestável as diferenciações tradicionais existentes entre gêneros, uma vez que implicam socialmente que as mulheres “cuidam de” enquanto que os homens “cuidam com”.

Os homens se preocupam com o dinheiro, carreira, ideias e progresso, enquanto que as mulheres cuidam de suas famílias, vizinhos, amigos, etc. Não somente os homens se preocupam com aspectos mais valorizados na sociedade e as mulheres com coisas de menor importância, mas o “cuidar de” subordina as mulheres à vida privada, aos cuidados das crianças e do idoso adoentado (CHIES, 2010, p. 513).

Dessa forma, necessariamente transformações nos papéis sociais das mulheres exigirão reformulações das relações sociais familiares, dos mercados de trabalho, das relações políticas e das relações de poder vigentes em todas as esferas sociais, produzindo um efeito em cascata, haja vista que a reformulação dos pilares das esferas pública e

---

<sup>47</sup> Esses estereótipos apresentam-se sob as denominações de que as mulheres são seres frágeis, irracionais e guiados pela emotividade, pela passionalidade, em contraste com os homens que são definidos racionais e fortes, garantindo assim a permanência de uma fixidez em relação a diferenças existentes entre homens e mulheres. Dessa forma, características rígidas acerca de comportamentos masculinos e femininos são criados e perpetuados pela sociedade, explicando o porquê desses estereótipos serem produtos culturais.

privada promoverão a necessidade de reconstruir as ultrapassadas estruturas arcaicas e inapropriadas que não mais comportarão as novas funções sociais atribuídas às mulheres, incluindo o mercado de trabalho, pois sua subordinação na família reflete-se na sua posição de inferioridade no âmbito do mercado de trabalho (CHIES, 2010).

Um exemplo visível disso são as características apresentadas pelo processo de reestruturação produtiva pelas quais passam as empresas nas últimas décadas: empregos em tempo parcial, temporários, flexíveis, etc., arranjos que foram adotados no mercado de trabalho encobertos pela ideia de “responsabilidade familiar”, mas na verdade servem para justificar baixos salários, poucas expectativas de carreira e outras precariedades que demonstram a situação das mulheres nos mercados de trabalho (CHIES, 2010, p. 513).

Portanto, a construção social de papéis de gênero produz uma situação e uma inserção diferencial de homens e mulheres nos mercados de trabalho e parece ser justificada e legitimada pela ideia de que o trabalho da mulher é “secundário” em relação ao trabalho masculino, bem como essa construção social produz historicamente uma delimitação às mulheres a responsabilização e aos cuidados domésticos, ou seja, as delimita ao espaço privado, enquanto que imputa aos homens o espaço público e do provimento financeiro da família.

Não somente em relação a essas determinações, a sociedade não considerou e não considera até hoje as “profissões” relacionadas ao “cuidar de” como merecedoras de uma rentabilidade. Assim, a dona de casa que cuida dos afazeres domésticos, que cuida do idoso, das crianças, da pessoa enferma, não se insere no campo do trabalho, tendo este sido atrelado ao rendimento, à remuneração. Além disso, as profissões concebidas como femininas possuem em seu cerne esse caráter de “cuidar de”, como por exemplo, enfermeiras e professoras de ensino primário. No senso comum observamos essas profissões como eminentemente femininas, mas vários estudos demonstram esse sexismo nas profissões citadas e também, historicamente, essas profissões lutaram contra discriminações que desvalorizam as suas práticas frente às profissões masculinas (CHIES, 2010, p. 514).

A identidade<sup>48</sup> não pode ser caracterizada por possuir uma constituição estanque, mas sim como um processo em constante evolução e passível de mutação, pois as transações objetivas (externas) e subjetivas (internas) apesar de demonstrarem formas relativamente estáveis de manifestação são passíveis de transformação. Assim, mesmo

---

<sup>48</sup> Ao tratar do sexismo na identidade profissional, Chies (2010, p. 521) introduz de forma sintética e elucidativa que formação da identidade é um processo permeado pela socialização e que se estrutura a partir das distintas relações que são estabelecidas entre o “Eu” e o “Outro”. As configurações identitárias, definidas como “identidade para si” e “identidade para o outro”, são articuladas através das transações objetivas (externas) e as transações subjetivas (internas). As transações subjetivas estão diretamente subordinadas das relações estabelecidas com outras pessoas, constitutivas das transações objetivas. Nesse sentido, a forma como “eu me vejo” está sujeita a sofrer ajustes e acomodações constantes em relação a forma “como as pessoas me veem”, bem como pelas expectativas que essas relações geram.

diante de sua processualidade constante ao longo do tempo, a identidade é definida pelo que o indivíduo faz, pelo seu “fazer” e não simplesmente pelo que o indivíduo é, pois a identidade é tomada por predicativos e a identidade profissional está vinculada a esses predicativos associados ao que se espera “de determinados profissionais de acordo com a própria identidade de sua área de atuação e, particularmente, de sua identidade de gênero” (CHIES, p. 522).

Antes de ser professor porque ministra aulas, aquele indivíduo é professor como um traço estático, sua identidade está estruturada com base nesse determinante, pois há uma expectativa generalizada de que alguém deve agir de acordo com as suas predicções, no caso, com “o que se espera de um professor”. [...] Em termos gerais, podemos definir identidade profissional por aquelas questões envolvidas “ao que se espera de um profissional”, mas não confundam simplesmente com a função social de determinado profissional. A identidade profissional vincula-se a um contexto mais amplo que envolve o processo histórico de desenvolvimento da profissão em questão [...] (CHIES, 2010, pp. 521 e 522).

Nesse sentido, inúmeras outras profissões se feminizaram, mas a feminização da profissão docente na escola de ensino fundamental emerge como um marco capital<sup>49</sup> para a existência e representação simbólica das mulheres em nosso contexto latino-americano, bem como para a constituição de “uma nova matriz de significado sobre a identidade feminina no século XIX” (YANNOULAS, 2011, p. 275).

Desde as revoluções burguesas até hoje, o princípio da igualdade foi consolidado, gradativamente, porém em coexistência conflitante com a constituição de uma identidade feminina diferente da masculina. A construção discursiva dessas identidades sexualmente diferenciadas está relacionada com o estabelecimento de novas normas de conduta e espaços específicos para cada sexo. Especialmente, a partir do século XIX, nas sociedades ocidentais, verificou-se uma preocupação por estabelecer identidades diferenciadas para o conjunto dos homens e para o conjunto das mulheres. Essa preocupação pode ser observada, por exemplo, nos dicionários e enciclopédias da época, sob os verbetes relativos aos conceitos de mulher, de homem, de feminino, de masculino, de fêmea, de macho, entre outros. E também nas referências realizadas pelos cientistas sociais clássicos (Comte, Marx, Durkheim e Weber, entre outros cientistas sociais da época). (YANNOULAS, 2011, p. 275).

Destarte, Yannoulas (2011) discorrendo sobre a questão da identidade laboral feminina elucida que discriminação de seres humanos em virtude do seu sexo foi viabilizada num contexto de disseminação de valores fundamentados em princípios de

---

<sup>49</sup> Sobre a feminização de profissões e formação de identidade laboral feminina, Yannoulas (2011) reforça que o magistério se destaca de forma incomparável, dentre quaisquer outras profissões, pela importância simbólica e política dos recém-constituídos Estados nacionais da América Latina, graças ao fato de haver sido depositado nas mãos do corpo docente feminino a responsabilidade de repassar os fundamentos na nova identidade nacional.

igualdade formal graças a construção discursiva de identidades sexuadas<sup>50</sup>. Assim, essa construção discursiva acerca da constituição de uma identidade feminina foi baseada em dois argumentos: o ecológico e o essencialista. O primeiro, advoga que dada a função reprodutiva das mulheres, não se limitando à perspectiva biológica, mas abrangendo também a perspectiva social, caberiam a elas, portanto, desempenhar as tarefas no âmbito familiar, no lar e com as responsabilidades em relação aos filhos. A segunda, se sustenta com base em características atribuídas às mulheres como parte de uma essência “supostamente” natural, atribuindo a elas serem portadoras de características “inatas” como a fraqueza, a irracionalidade, a dependência e a afetividade, por exemplo.

Os impactos nefastos para a formação de uma identidade feminina laboral e os mecanismos estratégicos utilizados para promover a inserção e a manutenção desprestigiada das mulheres nos mercados de trabalho podem ser muito bem compreendidos pela seguinte passagem:

Maternidade e espaço privado que foram redefinidos em um contexto histórico marcado pelo surgimento dos Estados nacionais, pela industrialização e urbanização. Políticos, demógrafos, sociólogos, pedagogos, economistas, sindicalistas, legisladores e feministas essencialistas e reformistas elaboraram diversos discursos que colocaram a mãe no lugar da principal responsável pelo bem-estar e a educação dos filhos (futuros cidadãos). A família nuclear estabeleceu-se, progressivamente, como novo modelo de família, adaptado às necessidades da urbe, do Estado. Com base nessa identidade feminina, foi legitimada a discriminação das mulheres, em diversos âmbitos – no mercado de trabalho, política, cultura, entre outros -, ainda que, simultaneamente, tenha-se afirmado a igualdade dos seres humanos (YANNOULAS, 2011, p. 275).

Não obstante, campos de atuações específicos são ocupados por mulheres e homens de acordo com padrões historicamente considerados adequados ao seu sexo, cabendo salientar que a socialização de mulheres e homens é sobreposta pelas configurações identitárias e pelos processos discriminatórios vigentes, mas ainda assim a identidade profissional<sup>51</sup> é uma forma eficiente de autoidentificação, pois a identidade profissional

---

<sup>50</sup> Discursivamente a identidade masculina foi construída a partir de duas argumentações: política e essencialista. A política diz respeito a função de atuação masculina nas esferas produtiva e pública em relação a sociedade, enquanto que a argumentação essencialista atribui aos homens características apontadas como essenciais tais como a força física, a agressividade, a racionalidade, a independência, entre outras (YANNOULAS, 2011).

<sup>51</sup> Chies (2010) apresenta a complexidade da formação da identidade, a partir de um processo dialógico estabelecido entre indivíduo e sociedade reforçando que por mais que a identidade profissional represente a identidade de grupo, ao mesmo tempo que não representa fidedignamente as diferenças de interesses e expectativas individuais. A identidade coletiva faz parte da socialização dos indivíduos, pois eles estão imersos na organização social, e essa identidade constitui-se no meio do qual os protestos contra a discriminação se manifesta, ao mesmo tempo em que as identidades individuais são articuladas.

constitui-se como um elemento inseparável da identidade do indivíduo, já que o indivíduo expressa-se enquanto parte de um grupo que representa essa profissão, de acordo com sua configuração histórica pertencendo a uma área feminina ou masculina e o *status* social que uma profissão possui (CHIES, 2010).

Uma mulher que escolhe uma profissão, que teve em sua origem e desenvolvimento uma caracterização masculina, deverá possuir os atributos valorizados no contexto de trabalho dessa carreira e a esses ela deverá se adaptar, pois esses aspectos normalmente são estimulados ou mesmo dirigidos somente aos homens em sua educação. Especificamente estamos falando de uma linguagem própria que também é um veículo de segregação do mundo masculino e feminino e que é transposto a esses ambientes de trabalho como uma forma de preservar aquela determinada atuação profissional como unicamente de homens (CHIES, 2010, p. 526).

Assim sendo, os processos de feminização podem ser compreendidos com mais eficiência à luz da divisão sexual do trabalho, pois esta divisão funda-se sob relações sociais pautadas por antagonismos estabelecidos entre os grupos homens e mulheres, e, a partir dessa diferenciação desempenham atividades diferenciadas que são socialmente construídas, encontrando seus fundamentos sustentados por alicerces ideológicos e não por determinações biológicas (YANNOULAS, 2011).

Portanto, como produto de relações sociais hierárquicas estabelecidas entre mulheres e homens, a divisão sexual do trabalho pode ser analisada, periodizada e comparada de forma intercultural, pois “trata-se de uma relação de poder, de dominação, não neutra ou complementar, mas, sim, contraditória” (YANNOULAS, 2011, p. 276) e é sobre esse tema que problematizaremos na seção a seguir, haja vista a articulação entre o conceito gênero como categoria explicativa de análise tal como adotamos, feminização e divisão sexual do trabalho possibilita a compreensão dos elementos que são tradicionalmente associados as desigualdades que definem a condição feminina (VIANNA, 2013).

## **2.2 Feminização e divisão sexual do trabalho: dinâmica da diferenciação sexuada, hierarquização e assimetrias no mundo do trabalho feminino.**

Na dinâmica do trabalho na sociedade capitalista estabelece-se uma intrínseca relação entre a divisão sexual do trabalho e o caráter contraditório do antagonismo de classe (CISNE, 2004, p. 127), conforme apontado por Engels (2013, p. 27), que “a primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação

dos filhos” e que “o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre homem e mulher e a mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino”, e, por isso, ao analisar a categoria trabalho no contexto do modo de produção do capital se faz necessário destacar a particularidade da exploração do trabalho da mulher e da vigência da lógica de subordinação e opressão patriarcal (SAFFIOTI, 1984, 2005).

Encontramos referências nos séculos que antecederam a Era Cristã a divisão social do trabalho já se fazia presente, pois tanto a mulher livre quanto a escrava já tinham seu espaço de trabalho localizado na esfera doméstica, uma vez que elas eram as responsáveis pela manutenção da subsistência, incluindo a alimentação e a higiene de homens e crianças entre suas responsabilidades laborais (NOGUEIRA, 2004, p. 04 apud MENICUCCI, 1999, p. 59).

Perrot (1995, p. 13) ao tratar do silêncio da historiografia que fazia poucas menções as mulheres em seus relatos até o século XIX, ressaltando que esses relatos ainda estão pouco constituídos porque “o estatuto vigente das mulheres é o do silêncio que consente com a ordem”, cujo teor era predominado pelas mulheres sendo destinadas apenas à reprodução ou a uma noção de excepcionalidade, pois quando elas apareceram nos relatos dos cronistas são quase sempre excepcionais por sua beleza, virtude, heroísmo ou, pelo contrário, por suas intervenções tenebrosas e nocivas, suas vidas escandalosas, mas não são relatadas como são agentes históricos, que “possuem uma historicidade relativa às ações cotidianas, uma historicidade das relações entre os sexos” (PERROT, 1995, p. 09).

Assim, invocando Perrot (1994), Nogueira (2004) elucida que a Idade Média também é um período que se caracteriza pela escassez de relatos e de história da condição feminina, pois os poucos registros existentes dão conta de que o trabalho realizado por elas era organizado por uma divisão por categorias.

As solteiras eram responsáveis por lavar e tecer, as mães ocupavam-se dos cuidados relativos às crianças pequenas e as mulheres de meia idade entretinham-se com as tarefas relacionadas com os adolescentes e com a cozinha, dentre outras atividades reprodutivas (NOGUEIRA, 2004, p. 06).

Nesse período, ainda existia na divisão do trabalho um desdobramento social que estava relacionado com as atividades entre as próprias mulheres, pois eram as mulheres

dos camponeses e dos servos as que mais trabalhavam, já que elas atuavam junto com seus maridos nas atividades da agricultura, além de serem as responsáveis pelas tarefas domésticas (NOGUEIRA, 2004, p. 06 apud MENICUCCI, 1999, p. 59).

Na Idade Moderna, entre os séculos XVI e XVIII, o trabalho feminino expande-se, pois as mulheres e principalmente as solteiras já ocupavam-se de atividades laborais fora de casa, vendendo produtos nos mercados, trabalhando como vendedoras ambulantes ou com o pequeno comércio, além de realizarem atividades temporárias como amas e lavadeiras. No setor produtivo, as mulheres atuavam no ramo da seda, das rendas, dos tecidos e das chitas, inclusive no ramo das ferragens, da olaria e dos objetos de metal. Nogueira (2004 apud SCOTT, 1994, pp. 447 e 448), ainda enfatiza que nesse momento, se houvesse conflito entre o cuidado dos filhos e se as circunstâncias econômicas familiares permitissem, as mães preferiam entregar os filhos às amas de leite ou a outras pessoas que se encarregassem dos cuidados com sua prole a desistirem do seu trabalho.

O período que antecedeu a Revolução Industrial foi marcado pela turbulência como produto de mudanças políticas, econômicas, religiosas e culturais, que levaram a profundas modificações nas relações entre o homem e a mulher, assim como acentuou as desigualdades entre as classes, entre as quais destaca-se o fato das mulheres que pertenciam às classes mais abastadas reivindicavam sua liberdade para o uso da “razão” (enquanto pensamento crítico), assim como reivindicavam seu espaço no mundo político, filosófico e científico. Enquanto que as mulheres pertencentes às classes mais subalternas utilizavam-se como prerrogativa da “liberdade” de pensamento, a sua inserção na marginalidade, “cujas funções sociais eram reservadas às prostitutas, criminosas, feiticeiras e amotinadoras; esta última função, de amotinadora, talvez tivesse sido uma das primeiras formas de luta pela emancipação feminina” (NOGUEIRA, 2004, p. 07 apud FARGE; DAVIS, 1994, pp. 12 a 14).

Na Idade Moderna, a migração do campo para a cidade se acentua com a consolidação da burguesia e do início da Revolução Industrial, resultando no surgimento do proletariado feminino, mas as mulheres enfrentaram obstáculos em suas tentativas de ingressarem nas fábricas, pois tiveram sua força de trabalho recusada pelos homens por causa do preconceito, culminando com o retorno delas para o espaço do trabalho domiciliar, especialmente para trabalharem nas casas de outras mulheres mais afortunadas (NOGUEIRA, 2004 apud MENICUCCI, 1999, p. 59).

No século XIX, com o desenvolvimento da Revolução Industrial Inglesa, o intenso desenvolvimento tecnológico voltado para a produção de mercadorias e a acumulação de capital promove uma acentuada inserção feminina no mundo do trabalho, pois a maquinaria introduz um novo padrão de produção que dispensa o uso da força muscular, marcando o ingresso definitivo da mulher no mundo do trabalho, resultando numa “complexa inserção da mulher no mundo do trabalho nos remete às suas dimensões de classe, às relações de gênero, e, particularmente às inter-relações existentes entre elas” (NOGUEIRA, 2004, p. 26).

Assim, homens e mulheres são submetidos a processos de recrutamento diferentes no mercado de trabalho, que salvo em casos de guerras, catástrofes ou enfermidades, os homens permanecem de maneira praticamente ininterrupta no mercado de trabalho, ao passo que entre as mulheres ocorrem variações profundas entre diferentes países, bem como variações relacionadas a segmentos socioeconômicos. Há processos de descontinuidades que marcam a inserção da mulher no mercado de trabalho, marcadamente a maternidade, bem como outros fatores tais como presença ou ausência de um companheiro em casa e se a residência é rural ou urbana, culminando com a maior presença feminina em trabalhos de tempo parcial, ocasionais ou sazonais, uma vez que emerge a necessidade de conciliar desempenho doméstico e profissional, trabalho reprodutivo e produtivo (YANNOULAS, 2003).

A literatura feminista aponta para os efeitos ambíguos dos processos de feminização, expressando simultaneamente elementos de resistência e de submissão à divisão sexual do trabalho historicamente constituída. Se, de um lado, os processos de feminização possibilitam a incorporação das mulheres ao espaço público, ao emprego e à sua emancipação econômica, de outro esses processos acontecem junto com a racionalização do processo de trabalho em um contexto de profundas mudanças tecnológicas – nas relações de trabalho e nos mercados de trabalho – levando a uma acentuada precarização e somando-se à sobrecarga de trabalho pela dupla presença (YANNOULAS, 2013, p. 47).

A acumulação do capital depende de forma imprescindível de mecanismos de extração do sobretrabalho e a inserção acentuada de mulheres na constituição da força de trabalho feminina se assenta sob uma lógica de acumulação ainda mais intensa, em que o capital operacionaliza essa acumulação de forma dupla em relação às mulheres, pois o capital produz valor através da intensificação do trabalho remunerado ao mesmo tempo que mantém a manutenção do trabalho doméstico realizado predominantemente pelas mulheres (YANNOULAS, p. 49, 2013 apud SOARES, 1998).

Interessante notar que profissões ditas “femininas”, com forte conotação moralista e higienista no século XIX (magistério, enfermagem, serviço social, foram e, por vezes, ainda são consideradas semiprofissões ou “profissões subalternas” (YANNOULAS, 2013, p. 49).

A expansão do trabalho feminino cresce em sentido oposto à questão da temática salarial, haja vista que a desigualdade salarial das mulheres em relação aos homens apresenta uma contradição em relação à sua crescente participação no mercado de trabalho, pois o percentual de sua remuneração costuma ser menor do que a masculina, bem como as condições e direitos trabalhistas geralmente são mais solapados.

Se pensarmos sobre “o que nós mulheres fazemos”, como uma especificação feminina do universal masculino, estaremos perante uma tautologia: tal profissão é de mulheres porque elas a exercem, e elas a exercem porque é feminina. Por exemplo, o argumento sobre a desvalorização profissional: elas exercem o magistério porque se desvalorizou, ou se desvalorizou porque elas o exercem? Analisar a feminização de uma ocupação ou profissão requer constatar quantas de nós estamos em territórios masculinos e femininos, e também refletir sobre quanto tempo dispendemos na realização de afazeres domésticos; isto é: saber o que fazemos, mas também interpretar o porquê fazemos, refletir sobre as especificidades desse nosso fazer [...] (YANNOULAS, 2013, p. 54).

A divisão sexual do trabalho, no contexto da industrialização e da urbanização, foi reconfigurada e reciclada sob novos moldes, no entanto, sua finalidade permanece a mesma que é de se responsabilizar pela manutenção das desigualdades sociais em contextos de suposta igualdade (YANNOULAS, 2011).

A nova divisão sexual (e social) do trabalho outorgou novos sentidos aos conceitos de trabalho (trabalho produtivo) e de não trabalho (o trabalho reprodutivo), de público e privado, e estabeleceu, separadamente, as esferas feminina e masculina, as quais, respectivamente, se materializam em: não trabalho: doméstico, reprodutivo, gratuito, privado e feminino, por seus aspectos, contrastando com o trabalho: industrial, produtivo, remunerado, público e masculino (YANNOULAS, 2011, p. 276).

Assim, o trabalho feminino na sociedade capitalista moderno passou a integrar à uma divisão sexual horizontal do mercado de trabalho, promovendo um processo de concentração de mulheres em determinados setores de atividade como consequência das características que são culturalmente atribuídas às mulheres de acordo com o que se identifica em épocas determinadas com a identidade feminina. O fator que há em comum nessas ocupações é que todas são provenientes das funções da reprodução social e cultural, que são tradicionalmente desempenhadas por mulheres, em que muitas vezes essas atividades representam extensões diretas da domesticidade ou que requerem qualidades que são diretamente vinculadas ao processo de socialização das meninas tais

como a paciência, a docilidade, a meticulosidade, delicadeza, etc. (YANNOULAS, 2002).

O processo de segmentação ou de segregação dos mercados de trabalhos emergem como um produto do fenômeno que promove a inserção diferencial de homens e de mulheres, culminando com a concentração de oportunidades de trabalho para as mulheres em setores de atividades que possuem especificidades diretamente vinculadas com aquilo que se identifica como pertencente aos aspectos culturalmente atribuídos aos predicados femininos, num número reduzido de ocupações dentro da estrutura produtiva (YANNOULAS, 2002, p. 15).

No entanto, na sociedade capitalista moderna o trabalho feminino remunerado também encontra-se relacionado com uma divisão vertical do trabalho que atribui as mulheres, enquanto grupo, numa posição de desvantagem em relação aos homens em relação a sua inserção no mercado de trabalho, pois as mesmas recebem menores salários, maiores obstáculos para ascenderem funcionalmente em relação a alçarem melhores cargos e condições de trabalho, em função de ainda viger a tese de que cabe ao homem a responsabilidade pelo sustento familiar, cabendo sempre à mulher a exigência de apresentar melhores requisitos em relação ao homem para ocupar um mesmo posto de trabalho, ou seja, “quando um candidato e uma candidata a ingressar ou ascender numa empresa têm igualdade de condições, a preferência é para o homem” (YANNOULAS, 2002, p. 16).

A divisão sexual vertical do trabalho está diretamente vinculada a criação de uma pirâmide ocupacional baseada em gênero no mercado de trabalho, ocasionando com menores possibilidades de promoção a cargos mais altos para mulheres do que para os homens. Assim, ao combinarem a divisão sexual vertical e horizontal do trabalho, constata-se as nefastas consequências para as mulheres, pois mesmo que elas ocupem majoritariamente setores de atividades com mão de obra feminina, ainda assim os cargos hierarquicamente mais altos são prioritariamente ocupados por homens, sendo exemplos inquestionáveis dessa lógica da pirâmide ocupacional baseada em gênero os setores da saúde e da educação (YANNOULAS, 2003).

Portanto, há processos diferenciais de recrutamento para os mercados de trabalho entre mulheres e homens, prosperando a seletividade acerca de mulheres mais jovens,

mais escolarizadas, que não têm companheiro, a saber, as solteiras, viúvas, divorciadas, etc., enquanto que entre os homens, na maioria das culturas, eles tendem a permanecer ao longo de suas vidas de forma ininterrupta nos mercados de trabalho, salvo em casos extremos tais como enfermidades, catástrofes e guerras. Entre as mulheres constata-se, a partir do recorte entre países e segmentos socioeconômicos distintos, uma enorme variação na inserção nos mercados de trabalho (YANNOULAS, 2002).

Atualmente, essa realidade persiste e pode ser constatada, pois de acordo com dados da PNAD Contínua (PNADC/4º trimestre de 2021), as mulheres ganham cerca de 20% menos do que os homens no Brasil e a diferença salarial entre os gêneros segue neste patamar elevado mesmo quando se compara trabalhadores do mesmo perfil de escolaridade e idade e na mesma categoria de ocupação, essa diferença significa que é como se a cada ano a mulher trabalhasse 74 dias de graça, de acordo com a pesquisadora do IBGE Thais Barcellos.

Segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), referente ao 3º trimestre de 2019 e 2020, denominado de “*A inserção das mulheres no mercado de trabalho*”, a diferença de rendimentos entre homens e mulheres persistiu e quando as desigualdades de gênero são analisadas também segundo o critério racial/étnico as assimetrias tornam-se ainda mais aviltantes, principalmente para as mulheres negras, que em 2020, receberam, em média, R\$ 10,95 e o homem negro R\$ 11,95 por hora. Entre os não negros, o rendimento era R\$ 18,15 para as mulheres e R\$ 20,79, para os homens (DIEESE/2020).

No contexto de crise sanitária, econômica e social da Pandemia do Covid-19 em 2020, reforçou a distância salarial entre homens e mulheres, pois elas seguiram ganhando menos, mesmo quando ocupavam cargos de gerência ou direção, para elas a hora paga foi de R\$ 32,35 e para eles, de R\$ 45,83 ou com a mesma escolaridade: elas ganhavam em média R\$ 3.910 e eles, R\$ 4.913 (DIEESE/2020).

O fator comum que atinge a trajetória nos mercados de trabalho remunerado das trabalhadoras é o da descontinuidade na atividade econômica, diretamente vinculada ao seu ciclo vital, cujo evento mais marcante é a maternidade. Além do mais, a presença ou ausência na unidade doméstica rural ou urbana de um companheiro ou de filhos, exercem influência direta nas possibilidades de inserção e permanência das mulheres nos mercados de trabalho, e, diante da necessidade imposta de conciliação entre desempenho doméstico

e profissional, os trabalhos em tempo parcial, ocasionais e sazonais tornam-se mais frequentes entre elas (YANNOULAS, 2002).

Nos mercados de trabalho é possível apontar a existência de pelo menos três tipos de discriminação, a saber, a direta ou manifesta, a indireta ou encoberta e auto discriminação, cujas manifestações afetam indissociavelmente as mulheres e provocam calamitosas consequências para a constituição da sua subjetividade feminina, como para a “escolha” de profissões e ocupações menos prestigiadas ou mal remuneradas, bem como para os impedimentos ao acesso e promoção no emprego, salários inferiores, dificuldades de ascensão profissional em razão de suas responsabilidades familiares, dificuldades para admissão ou mesmo causa para demissão com base na maternidade, a exemplo do que ocorre quando exige-se certificação de esterilização ou certificado que ateste não gravidez para os casos de admissão, apesar de já existir legislação expressa que proíba essa exigência (YANNOULAS, 2003, pp. 48 e 49).

A discriminação direta ou manifesta<sup>52</sup> pode ser compreendida como aquela que remete às regras e códigos instituídos, cujo objetivo é manter resguardado espaços de poder, culminando com a vedação explícita da entrada nesses nichos de determinados grupos sociais, quer seja em função de seu sexo, sua raça/etnia, religião, idade, sua nacionalidade, entre outros mecanismos de exclusão e consumam com a permanência e a manutenção de membros dos grupos aos quais essas classificações consideradas indesejáveis ou não aceitas em situações de desvantagem nos mercados de trabalho, mesmo que essa discriminação atualmente não possa ocorrer formalmente como foi no passado, haja vista que valores de igualdade vicejam nas sociedades ocidentais pelo menos no plano jurídico-formal (YANNOULAS, 2003).

A discriminação encoberta ou indireta, de acordo com Yannoulas (2003, p. 50), se manifesta através de ideias e práticas que são admitidas e colocadas em execução de

---

<sup>52</sup> Yannoulas (2002) esclarece que apesar de nas sociedades ocidentais viger valores de igualdade nos planos jurídicos e formais, inclusive referindo-se ao evento que ilustra muito bem essa proibição de discriminação através de normas internacionais o evento da Convenção da ONU em 1979, que tratava sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a mulher, convenção esta inclusive ratificada por todos os países membros do MERCOSUL no período entre 1984 e 1989, bem como menciona também as Convenções da OIT n° 100, de 1951, e a de n° 111 de 1958, sobre a igualdade de remuneração e sobre a eliminação da discriminação no emprego e na profissão respectivamente, assim como em todos os países membros do MERCOSUL o direito à igualdade encontra-se assegurado pelas suas Constituições e regulado pelos Códigos Civil, Penal e do Trabalho, mas que mesmo assim as formas de discriminação não ficam totalmente vedadas em função da margem de práticas sutis e de difícil percepção que se desenvolvem.

maneira informal, exercendo importante função nos grupos sociais para influenciar e validar práticas que se apresentam sob o viés da neutralidade, mas que reproduzem desigualdades entre pessoas que se encontram em condições idênticas em função da sua raça/etnia, sexo, gênero, idade, religião, nacionalidade, entre outros aspectos.<sup>53</sup>

De acordo com Yannoulas (2003), a auto discriminação pode ser compreendida como um processo de internalização, a partir de uma autovigilância que assegura e acaba por orientar o comportamento dos indivíduos em consonância com os parâmetros que são delimitados pela manifestação encoberta ou indireta.

Constitui-se de mecanismos internos de repressão que modelam nossos desejos, expectativas, anseios e motivações, de forma que algumas opções educacionais ou profissionais tornam-se impensáveis e outras fortemente orientadas ou condicionadas. Por exemplo: foi difícil para as primeiras juízas de futebol e para as primeiras motoristas de ônibus ou de táxi imaginarem-se exercendo estas profissões. Por outro lado, o custo interno de optar por profissões como enfermagem ou magistério é relativamente inferior, mesmo que se conheçam as limitações de remuneração e as condições de trabalho destas profissões. Os mecanismos de repressão internos que derivam da auto discriminação tornam-se tão naturais que, muitas vezes, são interpretados como autodeterminação e não como escolhas pautadas sutilmente pelas normas sociais (YANNOULAS, 2003, pp. 50 e 51).

De tal modo, constitui-se uma fragilidade em torno da constituição da subjetividade feminina, bem como essa subjetividade sofre com infaustas consequências culminando com a “escolha” de profissões e ocupações pouco prestigiadas e mal remuneradas pelas mulheres nos mercados de trabalhos, assim como geram outras consequências para o campo profissional feminino que podemos observar através da forma de impedimentos ao acesso e a promoção no emprego, salários inferiores em comparação com os dos homens, dificuldade de ascensão profissional em função da canalização praticamente monopolizada das responsabilidades familiares, dificuldades para admissão ou mesmo a causa da demissão por causa da maternidade, pela permanência do assédio sexual, etc., e, entre as mulheres negras, todas essas consequências manifestam-se de forma amplificada, haja vista a discriminação que esse grupo social sofre de forma dupla (YANNOULAS, 2002).

---

<sup>53</sup> A referida autora ilustra a manifestação desse tipo de discriminação encoberta ou indireta nos mercados de trabalho através de anúncios que exigem aspectos específicos de “boa aparência” física, relacionado com estereótipos de beleza branca, por exemplo, bem como a determinadas exigências de atributos estéticos, que relegam ao grupo de mulheres negras, por exemplo, a uma posição de discriminação e desvantagem.

Ainda tratando sobre discriminação acerca da inserção das mulheres nos mercados de trabalho, merece menção o tipo de discriminação composta que está diretamente vinculada ao conceito de interseccionalidade, pois faz referência ao cruzamento de vários eixos de discriminação como de classe, raça, gênero, orientação sexual, idade, etc., onde vários eixos de poder se estruturam nas esferas sociais, econômicas e políticas, sendo justamente por meio dessas esferas que as dinâmicas de desempoderamento se movem porque essas vias possuem definições baseadas em eixos de poder distintos e mutuamente excludentes (YANNOULAS, 2003).

[...] o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam [...]. No emprego, na educação e em outras esferas, há mulheres sujeitas a discriminações e outras opressões, especificamente por não serem membros de grupos étnicos e raciais dominantes na sociedade. Sem dúvida, isso se trata de discriminação composta: com base na raça, elas serão excluídas de empregos reservados aos homens com base no gênero (YANNOULAS, 2003, p. 51).

Ao analisarmos a trajetória da força de trabalho feminina do Brasil é possível verificar que a mesma constitui-se como uma das que mais cresceu na América Latina, sendo que quase dobrou a presença feminina no trabalho assalariado nesta região entre os anos de 1970 e 1990, alcançando a pouco mais de 41% da População Economicamente Ativa (PEA) em 1999, e, cabe ressaltar que entre 1985 e 1995 a participação feminina na força de trabalho brasileira se ampliou de 37% para 53%, enquanto que entre a força de trabalho masculina não houve alteração significativa, passando de 76% para 78% (YANNOULAS, 2002).

O crescimento da mão de obra feminina alterou profundamente o perfil das mulheres que se inseriram no mercado de trabalho, pois em termos absolutos, Yannoulas (2002, p. 19), destaca que esse incremento feminino no mercado de trabalho representou o afluxo de 12 milhões de novas mulheres em uma década, e, portanto, esse crescimento não poderia ter ocorrido sem alterar o perfil que era composto majoritariamente até os anos 70 de mulheres jovens, solteiras e sem filhos para atualmente presenciarmos um perfil de trabalhadoras mais velhas, casadas e mães. Assim, essa taxa de participação feminina pode ser explicada pelo fato das mulheres ingressarem no mercado de trabalho em idades mais elevadas ou então por elas terem ingressado mais jovens, porém, permanecendo no mercado de trabalho ao iniciarem sua carreira reprodutiva (YANNOULAS, 2002).

Yannoulas (2002), ainda destaca que a segmentação profissional no Brasil<sup>54</sup> representava uma das mais acentuadas do contexto latino americano, uma vez que o trabalho feminino concentrava-se em poucas atividades do setor de serviços tais como de serviços pessoais, administração pública, saúde, ensino, serviços comunitários, comunicações, etc., sendo que o emprego doméstico representava 17% do trabalho feminino e para evidenciar o impacto dessa cifra, comparar a presença de homens nesta atividade, apenas 1% de homens se enquadravam na ocupação de trabalho doméstico.

De acordo com o IPEA (2017), a quantidade de trabalhadoras domésticas com até 29 anos de idade caiu mais de 30 pontos percentuais entre o período de 1995 até 2015, pois passou de 51,5% em 1995 para 16% em 2015. No entanto, o emprego doméstico ainda era a ocupação de 18% das mulheres negras e de 10% das mulheres brancas no Brasil em 2015 (IPEA/2017). Cabe ressaltar que a situação das trabalhadoras domésticas foi agravada em 2020, pois elas sentiram o forte efeito da pandemia do Covid-19 em suas ocupações, uma vez que 1,6 milhões mulheres perderam seus trabalhos, sendo que 400 mil tinham carteira assinada e 1,2 milhões não tinham vínculo formal de trabalho, caindo de 5,8 milhões de trabalhadoras em 2019 para 4,2 milhões em 2020 (DIEESE/2020).

A segmentação ocupacional produz diversos impactos negativos para a inserção e manutenção das mulheres no mercado de trabalho, dentre os quais Yannoulas (2002, p. 20) destaca a “formação de verdadeiros guetos femininos” em 16 ocupações do setor formal que concentram mais de 50% de mulheres em suas atividades laborais, a saber, setor de costura com 94% de participação de mulheres, magistério do 1º grau com 90%, secretariado com 89%, telefonia/telegrafia com 86%, enfermagem com 84% e atividade de recepção com 81%. Quando analisado o setor informal é possível apontar a presença feminina dentre aproximadamente 38% dos trabalhadores em situação de informalidade, ou seja, realizando atividade não regulamentadas pelo poder público ou que não recolhe impostos, por não serem atividades oficialmente registradas. Esse percentual feminino no setor informal merece atenção especial que evidencia concretamente a precariedade da

---

<sup>54</sup> Ao apresentar dados do DIEESE do ano de 2001 e corroborar com a tese de segmentação profissional no Brasil, Yannoulas (2002) evidencia a diferente inserção profissional no setor da indústria, sendo que apenas 9% de mulheres encontravam-se alocadas neste setor enquanto que entre os homens havia 27% de ocupação. Outros dados reveladores do perfil segmental do mercado de trabalho podem ser apresentados aqui que evidencia no referido momento do estudo a condição feminina no Brasil, que diz respeito a um quinto de ocupação das mulheres em atividades agrícolas, 13,5% no comércio de mercadorias, 29,4% na prestação de serviços e 17,4% nas atividades sociais.

posição das mulheres no mercado de trabalho diante do fato delas constituírem a maioria dentre os trabalhadores não remunerados desse setor com 62% de participação e cujo rendimento salarial médio é 51% menor do que o rendimento dos homens.

De acordo com dados mais atualizados sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho brasileiro, utilizando o “*Boletim das Mulheres no Mercado de Trabalho*”, que é uma publicação trimestral do Núcleo de Pesquisas de Economia e Gênero da FACAMP (NPEGen) e que tem o objetivo de analisar os dados relativos à inserção das mulheres no mercado de trabalho, a partir dos micro dados da PNAD contínua do IBGE, os dados referentes ao 2º trimestre de 2021, cujo reflexo da crise sanitária da Pandemia do Covid-19 ainda se fazem presentes no contexto socioeconômico em particular, destaca o cenário de extrema desigualdade e vulnerabilidade, principalmente a partir de um recorte de gênero, que se coloca como de particular importância.

O estudo do NPEGen mostra que embora as mulheres sejam a maioria na População em Idade Ativa (PIA), (53,2%), nota-se uma menor representatividade delas na Força de Trabalho (45,0%) e na População Ocupada (43,4%) do que a dos homens (55,0% na Força de Trabalho e 56,6% na População Ocupada). Apesar dessa menor representatividade na Força de Trabalho, as mulheres foram a maioria da População Desocupada, 54,5% no 2º trimestre de 2021; assim como da População Subocupada 5, 54,9% no mesmo período. As mulheres continuaram sendo a ampla maioria nestas categorias, representando 60,5% da Força de Trabalho Potencial, 66,4% das Pessoas Indisponíveis e 55,5% das Pessoas em Desalento. Outra categoria que sintetiza o conjunto de posições vinculadas à inserção mais precária no mercado de trabalho para as mulheres é a Subutilização da Força de Trabalho – resultado consolidado das pessoas Subocupadas, Desocupadas e na Força de Trabalho Potencial – que também foi mais elevada para as mulheres (56,5%) (NPEGen, 2021).

Cabe uma observação relevante em relação a força de trabalho potencial, pois esta apresentou expressivo crescimento, passando de 8,3 milhões de pessoas, em 2019, para 11,8 milhões, em 2020, sendo composta por 4,9 milhões de homens e 6,9 milhões de mulheres, mas o IBGE (2021) destaca que o motivo de cuidar dos afazeres domésticos, dos filhos ou outros parentes novamente foi destaque entre a força de trabalho potencial feminina, com 13,9%, ao passo que, para os homens, tal percentual atingiu apenas 0,8%, em 2020 e reforça que esse resultado explica a importância atribuída à expansão da rede

de cuidados para crianças, idosos e pessoas com deficiência para ampliar a participação das mulheres no mercado de trabalho (IBGE, 2021, p. 37).

Assim, a atual situação de precarização e de desvantagem das mulheres no mercado de trabalho brasileiro pode ser demonstrada por alguns elementos centrais:

- Houve recuperação da força de trabalho em relação ao 2º trimestre de 2020, principalmente da feminina (+7,9% contra +5,1% dos homens). Apesar disso, o número de desocupados subiu, representando um aumento de 1,6 milhão de pessoas, sendo que a maioria absoluta eram mulheres 1,5 milhão eram mulheres (+23,8%), contra apenas 142 mil homens (+2,2%);
- O aumento da taxa de subocupação e de subutilização da força de trabalho ampliada, principalmente no caso das mulheres, indica que a volta ao mercado de trabalho ocorreu de forma precária. O número de pessoas subocupadas atingiu o valor máximo da série histórica da PNAD contínua, sendo 7,5 milhões de pessoas no Brasil, delas 4,1 milhões de mulheres e 3,4 milhões de homens;
- Houve uma redução no número de desocupados frente ao 1º trimestre de 2021, trimestre que atingiu o maior valor da série histórica – apesar de a quantidade de pessoas desempregadas ainda se mostrar alarmante. Foram 14,4 milhões de pessoas procurando uma ocupação sem conseguir encontrar, sendo 7,8 milhões de mulheres e 6,6 milhões de homens; e
- A desigualdade salarial de gênero segue expressiva e se intensifica com o aumento do nível de instrução e a depender do cargo ocupado. O rendimento médio das mulheres corresponde a 88,2% da média do Brasil. Para mulheres negras e indígenas não chega a 70% do salário médio da população (NPEGen, 2021, p. 05).

Yannoulas (2002) destaca que cenário do trabalho feminino no Brasil<sup>55</sup> se torna ainda mais dramático quando analisamos a posição na ocupação das trabalhadoras rurais, utilizando dados de 1997 para apontar o fato de naquele período 20% da população feminina economicamente ativa estava concentrada em atividades agrícolas, mas dentre essas mulheres o percentual de 39% dentre elas ser constituído de trabalhadoras que não recebiam nenhuma remuneração pela sua atividade laboral e 42% dentre elas trabalhavam na produção para o próprio consumo. Assim, a autora apresenta uma conclusão devastadora de que 81% das mulheres envolvidas em atividades agrícolas não recebiam nenhuma remuneração por sua atividade laboral, enquanto que entre os homens na mesma situação o percentual de trabalhadores que não recebiam nenhuma compensação financeira no setor de atividade agrícola não chegava a 27%.

---

<sup>55</sup> Quando observamos a posição na ocupação no trabalho principal no mercado de trabalho brasileiro, os dados apontam para um percentual de 44% de mulheres assalariadas ao passo que entre os homens há um maior percentual de proprietários, donos de empresas com 66% de participação masculina (YANNOULAS, 2002).

Torna-se imperioso ao tratar sobre a inserção feminina no mercado de trabalho abordar a situação das mulheres negras<sup>56</sup> cuja situação de exclusão é alarmante, uma vez que grande parcela dessas mulheres ainda se encontram concentradas em setores com baixos rendimentos e com menores possibilidades de ascensão, a exemplo do serviço doméstico, que ainda concentra grande parte de trabalhadoras negras assalariadas sem carteira assinada. Em qualquer cenário laboral, seja nas regiões mais pobres ou no conjunto do país, as piores condições de emprego, com maiores índices de instabilidades, com as mais altas taxas de subemprego, com os mais baixos níveis da escala ocupacional e com os menores salários médios em relação ao dos homens, inclusive destacadamente umas das distâncias salariais mais altas da América Latina, encontramos as mulheres pardas e negras brasileiras (YANNOULAS, 2002).

Como consequência dessa realidade desoladora da mulher negra no mercado de trabalho brasileiro, as famílias brasileiras chefiadas pelas mulheres negras são as mais pobres e recebem rendimentos médios 55% menores que os das mulheres brancas, sendo mais intensa a sobrecarga de trabalho entre as mulheres negras e como se não pudesse piorar, a situação da mulher negra em nosso país se reflete negativamente e de forma inaceitável em pesquisas epidemiológicas que por falta de atendimento ou pelo racismo nas abordagens médicas, as mulheres negras são as maiores vítimas de morte precoce, o que contraria a tendência mundial de aumento da expectativa de vida das mulheres em relação a dos homens e isso no Brasil reflete de maneira estarrecedora o fato das mulheres negras morrerem mais cedo que os homens brancos (YANNOULAS, 2002).

Todavia, se autoras feministas advogavam que “a classe operária tem dois sexos” (SOUZA-LOBO, 1991) e se posicionaram contra a recusa à universalidade que obnubila as heterogeneidades, em que “a pluralidade questiona o essencialismo de cada saber em si”(CASTRO, 1992, p. 95), bem como ao se posicionaram recusando a onipotência da lógica da produção para explicar os mecanismos que originam e mantêm dominações e resistências, identificaram no privado, na família, no trabalho doméstico como elementos constructos que fazem parte de vivências da mulher do âmbito privado e no mercado.

---

<sup>56</sup> Em 1999, as mulheres negras correspondiam a mais de 36 milhões de pessoas, sendo 23% do total da população brasileira e 44% da população feminina. Em 1998, 19% da população feminina economicamente ativa estava concentrada no setor do emprego doméstico e 56% das mulheres que realizavam essa atividade laboral eram negras (YANNOULAS, 2002).

Então, surge entre as mulheres negras o questionamento acerca da capacidade explicativa de suas realidades da pretensa potencialidade de parâmetros feministas que partiam de uma perspectiva de universalidade da divisão sexual do trabalho, da dupla jornada de trabalho e da reclusão ao privado, por exemplo, como estratégia de compreensão da situação das mulheres, quer seja nas relações estabelecidas entre capital e trabalho, ou nas interações entre sexos/gêneros (CASTRO, 1992).

Assim, no início da década de 1980, nos Estados Unidos, várias autoras negras promoveram uma crítica ao feminismo “convencional”, haja vista que entre as mulheres negras as relações entre público e privado, historicamente, sempre tiveram outros significados, pois o advento do trabalho mercantilizado não significou uma conquista e nunca esteve dissociado do trabalho doméstico, assim como na história das mulheres negras, o opressor mais imediato não era o homem, mas sim, era outra mulher, na forma de sinhá, patroa, dona da casa, etc., o que levou ao desencadeamento de críticas ao limite do princípio de gênero como elemento capaz de demarcar a “diferença sexual”, “que definiria a mulher como outro universal em oposição a um só outro, o homem, também universalizado” (CASTRO, p. 96, 1992).

A classe operária tem dois sexos, sim, mas também distintas referências étnicas e de geração, e cada uma dessas categorias (gênero, etnicidade e geração) teriam códigos próprios. Sem considerar outras clivagens que não gênero, como etnicidade e geração, e “a cumplicidade ou negação dos sujeitos, no caso a mulheres” na re-produção das divisões sexuais do trabalho. Circular-se-ia, ademais, no plano das idealizações conceituais auto referidas (CASTRO, p. 96, 1992).

Cabe-nos, como compromisso indeclinável, portanto, registrar que situação da mulher negra no Brasil e na América Latina, a partir de uma perspectiva de gênero, está indissociavelmente ligada a violação cometida pelos senhores brancos contra mulheres negras e indígenas, dando origem à miscigenação, entendida como o produto originário de todas as construções da identidade nacional brasileira, e, conseqüentemente, fundamentando o mito da democracia racial latino-americana. No caso do Brasil, esse subterfúgio chegou até as últimas conseqüências, onde a violência sexual colonial promovida em nosso país funciona como o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossa sociedade. As condições de escassez, aviltamento e brutalidade enfrentadas pelas mulheres negras em nossa sociedade, que poderiam nos remeter ao passado histórico ou mesmo enquanto lembranças do período colonial, ainda não se dissolveram, pois permanecem vivas no imaginário social e se apresentam à realidade

com novas configurações e papéis, a partir de uma ordem supostamente democrática (CARNEIRO, 2003).

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras (CARNEIRO, p. 01, 2003).

Assim, num contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas, como são as sociedades latino-americanas, haveria a necessidade de se criar um feminismo negro que possuísse como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que o próprio racismo determina a hierarquia de gênero em nossa sociedade. Em nossa sociedade, a unidade de luta das mulheres não deve se basear apenas a partir da capacidade de superar as desigualdades geradas pela hegemonia histórica masculina, mas igualmente, torna-se imprescindível enfrentar a superação de ideologias complementares desse sistema de opressão, como o caso do racismo (CARNEIRO, 2003).

O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira (CARNEIRO, 2003, p. 02).

Destarte, tornou-se familiar entre nós utilizar o uso de categorias biológicas para alocar certos papéis sociais, que nem sempre são duráveis, como a idade, por exemplo, tornando essas categorias cambiáveis. Porém, ao balizar que o uso de categorias biológicas que dizem respeito apenas aos grupos raças e sexos, Gonzalez (1983) esboça que isso se dá em função de esses dois grupos possuírem papéis definidos e determinados, onde sua posição na sociedade se mantém pela estrutura econômica, pela forma e estrutura das instituições e pelo caráter de sua legitimação. Dessa maneira, entre racismo e sexismo existem muitas coisas em comum, pois os dois utilizam diferenças biológicas reais ou supostas para definição de *status*, acesso, riqueza e poder. Então, seria a partir dessa diferença, que decorreriam outras diferenças “naturais”, que para o racista ou o sexista são imutáveis, uma vez que não seriam impostas e nem adquiridas, mas sim, encarnadas e geneticamente organizadas pela natureza.

Para os nossos olhos, treinados em coisificar certas diferenças físicas, negros, brancos ou amarelos parecem pertencer a uma categoria específica da humanidade. “Sabemos” que eles são “diferentes”. Por conseguinte, não nos surpreendemos se essa diferença que “conhecemos” é traduzida em termos de diferenças quanto à capacidade de realização. Tais diferenças não são as diferenças individuais que encontramos, com que convivemos no nosso cotidiano. Existem diferenças grupais por meio das quais “negro” se torna um símbolo taquigráfico, para uma categoria de coisas que os “negros” supostamente, fazem ou são; onde provavelmente vivem; quais os tipos de profissão que provavelmente exercem (ou devem exercer). O mesmo acontecendo para com os brancos (é por este caminho que as mulheres são biologicamente diferentes) (GONZALEZ, 1983, p. 01).

A partir da reflexão acerca da situação política do modelo econômico à época da ditadura militar, Gonzalez e Hasenbalg (1982), apresentam indicadores de desigualdade racial e indicam o lugar social e espacial da população negra brasileira.

As condições de existência material desta população negra remetem a condicionamentos psicológicos que têm que ser atacados e desmascarados. Os diferentes modos de dominação das diferentes formas de produção econômica existentes no Brasil parecem coincidir num mesmo ponto: a reinterpretção da teoria do “lugar natural” de Aristóteles. Desde a época colonial aos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados (GONZALEZ E HASENBALG, 1982, p. 15).

Os autores ainda são enfáticos ao distinguir lugares de brancos e de negros na sociedade brasileira:

O lugar natural do grupo branco dominante são moradias saudáveis, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes formas de policiamento que vão desde os feitores, capitães do mato, capangas, etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa grande e do sobrado até os belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural no negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” [...] dos dias de hoje, o critério tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (GONZALEZ E HASENBALG, 1982 p. 15).

A partir de uma abordagem geográfica, “lugar” representa a esfera de identificação e reconhecimento do indivíduo e, então, se há o lugar de negro, enquanto local constituído pela segregação racial e espacial, há também o lugar negro ou os lugares negros, os locais com os quais indivíduos e grupos negros se identificam, nos quais se reconhecem e são reconhecidos (RATTS, 2011).

O entrecorte entre raça, gênero e espaço, ao focar a mulher negra, apresenta-se de forma explícita quando Gonzalez (1983) desdobra a figura da mucama do período escravista nas imagens da doméstica – relativa ao espaço privado – e da mulata – concernente ao espaço público. Assim, ao identificar que as mulheres negras no espaço

público em geral e do entretenimento e lazer, em particular, em especial no âmbito carnavalesco, eram vistas como mulatas, figura que permeia o imaginário colonial escravista brasileiro, se reconstituindo no período republicano em que floresce o mito da democracia racial, versão do racismo à brasileira (RATTS, 2011). Outra percepção acerca do corpo negro feminino combinada a essa é a imagem da doméstica, assentada em imagens também coloniais escravistas da mucama, a escravizada que trabalha no serviço da casa (GONZALEZ, 1983).

Pelo que os dois textos dizem, constatamos que o engendramento da mulata e da doméstica se fez a partir da figura de mucama. E, pelo visto, não é por acaso que, no [dicionário] Aurélio, a outra função da mucama está entre parênteses [amásia escrava]. Deve ser ocultada, recalcada, tirada de cena. Mas isso não significa que não esteja aí, com sua malemolência perturbadora. E o momento privilegiado em que sua presença se torna manifesta é justamente o da exaltação mítica da mulata nesse entre parênteses que é o carnaval. Quanto à doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas. Daí, ela ser o lado oposto da exaltação; porque está no cotidiano (GONZALEZ, 1983, p. 16).

Gonzalez (1982 a), ao analisar a condição étnica/racial e a condição de trabalhadoras das mulheres negras no Brasil, utiliza os marcos históricos dos meses de maio e de junho, a saber, 13 de maio em que se comemora a chamada abolição da escravatura em 1888, 18 de junho que data da criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em São Paulo no ano de 1978, exatamente 90 anos após a “dita” abolição, assim como a data do 1º de maio que comemora-se o dia dos trabalhadores, apontando os elementos comuns existentes entre as referidas datas em relação a condição de trabalhadores e trabalhadoras negras, haja vista a situação de desigualdade e inferiorização que o racismo mantém o trabalhador negro e, principalmente condição da trabalhadora negra, desde maio de 1888, uma vez que a mulher negra é apontada pela autora como situada numa posição permanente no setor mais explorado e também o mais oprimido da nossa sociedade, pois sofre uma tríplice discriminação: a social, a racial e a sexual.

Nossa situação atual não é muito diferente daquela vivida por nossas antepassadas: afinal, a trabalhadora rural de hoje não difere muito da “escrava do eito” de ontem; a empregada doméstica não é muito diferente da “mucama” de ontem; o mesmo poderia dizer-se da vendedora ambulante, da “joaninha”, da servente ou da trocadora do ônibus de hoje, e “escrava de ganho de ontem”. Assim, o 1º de maio tem a ver com o 13 de maio. Enquanto trabalhadora superexplorada de hoje, a mulher negra se sente com todo o direito de perguntar: “Afinal, que abolição foi essa que, 94 anos depois dela ter acontecido, a gente continua praticamente na mesma situação?”. Na verdade, o 13 de maio de 1888 trouxe benefícios pra todo mundo, menos para essa

massa trabalhadora negra. Com ele iniciava-se o processo de marginalização das trabalhadoras e trabalhadores negros. Até aquela data elas e eles haviam sido considerados bons para o trabalho escravo. A partir daquela data passaram a ser considerados ruins, incapazes para o trabalho livre. Pois é... (GONZALEZ, 1982 a, p. 09).

Portanto, para abordar a questão da inserção da mulher negra nos mercados de trabalho, faz-se necessário compreender a problemática das relações de gênero que se entrelaçam com a questão racial, pois apesar das mulheres já terem conseguido ocupar vários espaços sociais e se sobressair em várias esferas, elas ainda continuam numa situação de desvantagem em relação aos homens, cuja realidade é mais dramática para as mulheres negras.

No Brasil, a situação da mulher negra, em especial, é ainda mais contrastante, pois sua participação na força de trabalho está diretamente relacionada com o trabalho doméstico, uma vez que constitui uma das maiores categorias de trabalhadoras do país, de trabalhadoras/es domésticas/os, onde as mulheres negras constituem a maioria dessa categoria. A formação das relações do trabalho doméstico em nosso país são historicamente indissociáveis da escravidão, pois constituiu-se numa sociedade fortemente marcada pela desigualdade de raça, gênero e classe. Além do mais, o trabalho doméstico em nosso país ainda carrega um forte estigma baseado no preconceito e “discriminação racial que impregna ideologicamente a representação do emprego doméstico e que o associa a uma relação de ‘servidão’” (ÁVILA, 2010, p. 67).

A naturalização de uma concepção que atribui às mulheres os encargos com o trabalho reprodutivo implica que o tempo do trabalho para sua realização não seja visível como parte da organização social do tempo. [...] Esse tempo de trabalho, que não é percebido como parte da organização do tempo social, é retirado do tempo que forma o dia a dia das mulheres como parte das atribuições femininas, determinadas por relações de poder que entrelaçam a dominação patriarcal à exploração capitalista (ÁVILA, 2010, p. 68).

O mercado de trabalho brasileiro é caracterizado por uma forte segregação étnico-racial, ocupacional, social e de gênero, as quais informam, estruturam e dão bases ao mercado de trabalho como qualquer outra instância da vida, perpetrando nele uma alocação diferenciada e desigual de homens brancos/negros e de mulheres brancas/negras. A segregação ocupacional é explicitada pela presença maciça de mulheres no setor de serviços e pela alta concentração de homens na indústria de transformação e no setor da construção civil e pela existência de desigualdades de gênero e étnico-raciais, tais como, a desigualdade de oportunidades ocupacionais, a inserção das mulheres em setores e subsetores da economia menos valorizados, com baixos salários e

condições de trabalho precárias, e pelas modestas possibilidades de acesso a postos elevados nas hierarquias ocupacionais (KÜCHEMANN, 2008).

Um outro ponto extremamente importante para tratar da questão da presença das mulheres no mercado de trabalho no Brasil destacado por Yannoulas (2002), trata-se de do aumento significativo das taxas de sindicalização feminina nos anos 70, produto do crescimento dessa força de trabalho na época mencionada, mas esse crescimento não se manteve em relação a participação das mulheres nos sindicatos nos períodos posteriores, bem como não houve alteração qualitativa das mulheres em termos de participação nos sindicatos, culminando com a sub-representação das mesmas nas posições de liderança sindical. A preparação de lideranças sindicais femininas emerge como um ponto que suscita preocupação, pois essa presença feminina possibilitaria trazer à baila a pauta específica da problemática das mulheres no mercado de trabalho nas negociações coletivas entre trabalhadores e empresários, mas devido essa ausência sindical feminina as condições de trabalho das mulheres ficam relegadas a um plano secundário das negociações coletivas.

As relações sociais de gênero, entendidas como relações desiguais, hierarquizadas e contraditórias, seja pela exploração da relação capital/trabalho, seja pela dominação masculina sobre a feminina, expressam a articulação fundamental da produção/reprodução. De certa forma, essa articulação nos remete ao binômio da exploração/opressão de gênero confirmando a nossa opção de refletirmos, sobre a divisão sociosexual do trabalho, tanto no espaço produtivo, quanto no reprodutivo, pois, dessa forma, temos a oportunidade de salientar as dimensões objetivas e subjetivas, individuais e coletivas existentes nessa relação (NOGUEIRA, 2010, p. 59).

A hierarquia de gênero<sup>57</sup> presente na divisão sociosexual do trabalho exerce influência preponderante na desqualificação do trabalho feminino assalariado,

---

<sup>57</sup> Cabe mencionar nesta nota que situações de desigualdades, divisão sexual do trabalho e a vigência das relações de poder também podem ser constatados nos espaços sagrados das religiões afro-brasileiras. As práticas religiosas de matriz africana envolvem uma gama de atividades rituais e litúrgicas e a forma com que essa religiosidade foi estruturada no processo da diáspora africana para o Brasil fez com que ela se estabelecesse obedecendo ao processo sucessório matrilinear (BERNARDO, 2005). Primeiramente, suas atividades se davam no espaço doméstico e, conforme aponta Edison Carneiro (2008, p. 124) era “um ofício de mulher”. Segundo Menezes (2011), as conjunturas dentro desses territórios religiosos apontam para situações de desconforto causado pela forma com que se dá a divisão sexual do trabalho, especialmente nas casas dirigidas por homens, nas quais as tarefas de trabalhos domésticos são destinadas às mulheres, causando cansaço entre elas. Em decorrência disso, elas acabam ausentes dos trabalhos relacionados mais diretamente com o exercício do poder religioso, como os sacrifícios e contato com o público, reafirmando as condições de subordinação da mulher existentes na sociedade. Os espaços sagrados são demarcados pela divisão sexual do trabalho e que às mulheres sempre cabem tarefas mais domésticas, ou seja, relacionadas com a cozinha, a limpeza, pontuando que aos homens ficam com as tarefas mais ligadas à limpeza do templo e cuidados religiosos, cabendo entretecer esclarecimentos que essa limpeza do templo era com relação aos objetos religiosos e os chamados assentamentos. A autora ainda descreve que em suas

desvalorizando a força de trabalho das mulheres e, conseqüentemente, desencadeando uma profunda precarização do trabalho feminino no mundo produtivo, pois as formas pelas quais se constituem as relações sociais capitalistas de produção também expressam a reprodução da divisão sociossexual do trabalho. Num contexto capitalista de produção, há uma intersecção do trabalho com a reprodução, em que o capital tira proveito da exploração da força de trabalho feminina no espaço produtivo, mas sobretudo, no espaço reprodutivo.

Assim, as atividades desenvolvidas pelas mulheres na esfera doméstica garantem inclusive a manutenção e sobrevivência das trabalhadoras e trabalhadores para o mundo do trabalho assalariado, bem como também garantem a reprodução da força de trabalho que no futuro se constituirão como força de trabalho disponível para a exploração do capital. E essas atividades não remuneradas exercidas pelas mulheres no espaço reprodutivo atuam de forma decisiva na redução de custos da reprodução da força de trabalho, o que culmina conseqüentemente com a manutenção do seu próprio valor em patamares mais baixos (NOGUEIRA, 2010).

---

observações feitas nas casas foram presenciados os preparativos religiosos de festas e rituais e geralmente, enquanto as mulheres cuidavam da roupa dos homens, da limpeza dos espaços comuns, e da cozinha, os homens circulavam supervisionando, observando, dando palpites e realizando tarefas “sagradas” como o preparo de oferendas, o cuidado dos tambores e a organização estética do espaço do ritual. Os discursos dos homens são de que as mulheres são muito importantes na estrutura religiosa e que são elas que oferecem sustentação para a organização das casas. Contudo, eles não possuem entendimento de que o trabalho doméstico cansativo, não remunerado ao qual são submetidas, torna-as alijadas do poder. Nas casas dirigidas por mulheres, apesar da prática de utilizar alguns homens para realizar tarefas específicas como tocar os tambores e realizar sacrifícios de animais de maior porte, como cabras e carneiros, a organização da casa (templo) e as atividades gerais são, normalmente, coordenadas por mulheres. Nas casas dirigidas por homens, quando eles são os representantes públicos da casa, comparecendo a eventos, e realizando os trabalhos rituais, geralmente possuem um grande número de mulheres que os auxiliam, dando-lhes suporte. Este geralmente é dado com a realização do cuidado dos objetos sagrados, comidas, e roupas extremamente volumosas e trabalhosas que necessitam ser engomadas; especialmente no candomblé, que possui rituais elaborados e luxuosos. No caso da Umbanda e outras práticas, com rituais mais simplificados, essa estrutura se apresenta menos tensa, não deixando, contudo, de se estabelecer uma organização de trabalho nas estruturas das representações de gênero naturalizadas, destinando-se às mulheres as atividades “mais femininas”. Enquanto os homens jogavam búzios, atendiam as pessoas, as mulheres trabalhavam arduamente nas atividades tipicamente domésticas e femininas como limpar, cozinhar, lavar, organizar, preparar banhos de ervas, enfim atividades do espaço privado. Em decorrência dessa organização, as mulheres acomodam-se nessas atividades, e após longas horas de tarefas braçais, ficam cansadas, perdendo o interesse por atividades públicas. Isso acaba no decorrer do tempo por distanciá-las, cedendo aos homens essa obrigação pública, sendo relegadas a papéis publicamente secundários, resultando em seu anonimato. Em suas conclusões, Menezes (2011) afirma que nos espaços das religiões afro-brasileiras, as relações de gênero são estabelecidas obedecendo à naturalização dos papéis sexuais estabelecidos socialmente, e também que, apesar das suas características, diferenciadas pelo importante papel da mulher no seu surgimento e estabelecimento, no processo de visibilidade e reconhecimento das práticas religiosas, ocorreu o branqueamento e masculinização, acentuando a ordem dos papéis sociais de gênero.

O espaço reprodutivo é uma espécie de imitação “caricata” do mundo produtivo. O trabalho doméstico compreende uma enorme porção da produção socialmente necessária. Isto é, no processo de acumulação de capital, o quantum de mercadoria/força de trabalho é imprescindível, uma vez que é pela exploração do dispêndio de energia socialmente necessária para a produção de mercadoria que se gera a mais-valia. Portanto, o espaço doméstico familiar é fundamental para que o capital garanta a reprodução e a manutenção da classe trabalhadora (NOGUEIRA, 2010, p. 60).

Para Nogueira (2010), a família patriarcal é fundamental para a manutenção da dinâmica da sociedade capitalista haja vista que as atividades reprodutivas realizadas gratuitamente pelas mulheres em seus espaços domésticos não cria mercadorias, mas cria bens úteis que são indispensáveis para a sobrevivência da família, sendo essa uma das diferenças mais relevantes entre o trabalho assalariado e o trabalho doméstico, pois o trabalho produtivo cria mercadorias e gera valores de troca, enquanto que o trabalho reprodutivo produz bens úteis necessários para a reprodução da família, “permitindo, em grande medida, que o capital também se aproprie, mesmo que indiretamente, da esfera da reprodução” (NOGUEIRA, 2010, p. 61).

Deste modo, analisar as relações de trabalho a partir da divisão sexual do trabalho proporciona a superação de se constatar a existência das especificidades de gênero, uma vez que a divisão sexual do trabalho permite articular a descrição da realidade com uma análise dos processos pelos quais essa dinâmica de diferenciação sexuada é utilizada de maneira muito eficiente com o objetivo de precarizar e hierarquizar as atividades. O ensejo do capital orienta-se no sentido constantemente de diminuição dos gastos dispendidos com a reprodução da força de trabalho, mas isso impacta diretamente na diminuição dos valores dos salários de toda a classe trabalhadora, mas esse impacto é ainda mais acentuado sob a força de trabalho feminina pelo fato desta já se encontrar em uma situação de depreciação em função das relações de poder que vigem entre os sexos, principalmente no âmbito da família patriarcal (NOGUEIRA, 2010).

Uma relação de igualdade substantiva no espaço reprodutivo, como no espaço produtivo, não é de interesse e, nem tão pouco, faz parte da lógica do capital, que no máximo “permite” uma relação de igualdade apenas formal. [...] o capital se opõe ao processo de emancipação da mulher, visto que ele necessita, para a preservação do seu sistema de dominação, do trabalho feminino, tanto no espaço produtivo como no reprodutivo, preservando, em ambos os casos, os mecanismos estruturais que geram a subordinação da mulher. [...] é possível afirmar que a articulação entre a esfera da produção e a esfera da reprodução ocorre baseada na lógica da divisão sociossexual do trabalho existente tanto no mundo assalariado como na família patriarcal. Portanto, a importante categoria da divisão sociossexual do trabalho presente na esfera produtiva e reprodutiva, possibilita a articulação das duas dimensões que definem essa relação, o trabalho e a reprodução (NOGUEIRA, 2010, p. 61).

Portanto, para Nogueira (2010, p. 61), “sob a lógica da expansão do sistema capitalista, o espaço produtivo absorve cada vez mais a força de trabalho feminino, confirmando sua feminização” e por isso, a luta travada para a emancipação das mulheres não passa somente pelo combate à opressão masculina sobre a feminina, mas, sobretudo, pela própria superação da relação capital/trabalho, uma vez que não devemos considerar o processo de inserção acentuada da força de trabalho feminina como uma resposta ao interesse do capital em integrá-las democrática e equanimemente ao mercado de trabalho, mas sim por uma lógica de uma maior acumulação de valor.

No caso do exercício da docência, essa atividade está profundamente marcada pelas polarizações contidas nas visões hegemônicas de masculinidade, produzindo relações constantes de tensão entre professoras e professores (VIANA, 2013). Assim, a atividade docente na tutoria a distância é um exemplo explícito de como nas atividades de menor prestígio na esfera docente a presença feminina vem se constituindo de maneira majoritária, gerando como produto a feminização dessa atividade laboral, articulada ao processo de divisão sexual do trabalho.

Portanto, a temática sobre a feminização do trabalho, bem como sobre gênero, a partir da perspectiva da sociologia do trabalho, assim como nas pesquisas de diferentes disciplinas suscitou revisões bibliográficas, revisões teóricas, bem como aprofundou interrogações e questionamentos acerca de abordagens que fundaram temáticas próprias, a exemplo daquelas que o eixo de reflexão pode ser localizado na formulação de uma teoria do patriarcado ou entre aquelas que se estabelecem na corrente marxista, que situaram como principal problemática a divisão sexual do trabalho, embora seja comum também encontrar com frequência tentativas de integrar as duas problemáticas na mesma abordagem (SOUZA-LOBO, 1991).

[...] há que cuidar do rigorismo conceitual para a construção de objetos teoricamente pertinentes à compreensão das relações sociais de gênero, referidas a práticas concretas, que no Brasil são informadas não pela lógica formal das separações dualistas, mas pela imbricação dialética entre as categorias sociais (CASTRO; LAVINAS, 1992, p. 236).

Nesse sentido, a inserção da mulher nos mercados de trabalho configura-se como um fenômeno complexo, assim como são suas distintas abordagens, sendo possível identificar algumas matrizes teóricas que embasam o esforço compreensivo dos estudos sobre a mulher, abordando gênero, relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho sob a perspectiva do paradigma do patriarcado com Saffioti (1976, 1979, 1984, 1992,

2015), a divisão sexual do trabalho e da produção/reprodução através de práticas sociais com Souza-Lobo (1991, 1992) e da consubstancialidade e da coextensividade das relações sociais de sexo com Kergoat (1986, 2000, 2003, 2010). Essas abordagens refletem algumas polêmicas sobre tais perspectivas paradigmáticas, provenientes da literatura anglo-saxônica e francesa, que explicitam a inexistência de consenso sobre o uso dessas matrizes (CASTRO; LAVINAS, 1992).

Dessa forma, devido a importância dos diversos estudos da área que orientaram a abordagem do tema trabalho e gênero ou relações sociais de sexo, destacamos os três que consideramos mais importantes e cuja diversidade da postura teórica enriquece o debate através da perspectiva das autoras Saffioti, Souza-Lobo e Kergoat, devidamente referenciadas acima.

### **2.3. Três grandes matrizes paradigmáticas sociológicas dos estudos sobre o trabalho, gênero, relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho.**

#### **2.3.1 Patriarcado, capitalismo, opressão e exploração.**

A partir da abordagem de Saffioti (1984), que se articula em torno do paradigma do patriarcado, podemos apreender que não cabe pensar o capitalismo apenas sob a lógica do capital, pois esse modo de organização da produção possui em sua essência um sistema de dominação que abarca várias esferas tais como a social, a cultural, a política, a ideológica e a econômica, explicando assim o uso diferenciado pelo capital da força de trabalho feminina.

Patriarcado também é um conceito que faz parte das formulações de Max Weber na sua obra póstuma de 1922 “*Economia e sociedade*” (2009), em que a definição de patriarcalismo corresponde:

[...] a situação em que, dentro de uma associação (doméstica), muitas vezes primordialmente econômica e familiar, a dominação é exercida por um indivíduo determinado (normalmente) segundo regras fixas de sucessão. Não é rara a coexistência de gerontocracia<sup>58</sup> e patriarcalismo. Em todo caso, o decisivo é que o poder, tanto dos gerontocratas quanto dos patriarcas, no tipo puro, se orienta pela ideia dos dominados (“associados”) de que essa dominação, apesar de constituir um direito pessoal e tradicional do senhor, exerce-se materialmente como direito preeminente dos associados, uma vez

---

<sup>58</sup> Gerontocracia, de acordo com Weber (2009, p. 151), pode ser definida como “a situação em que, havendo alguma dominação dentro da associação, esta é exercida pelos mais velhos (originalmente, no sentido literal da palavra: pela idade), sendo eles os melhores conhecedores da tradição sagrada”.

que não possui “quadro administrativo”. Os associados ainda são, portanto, “companheiros”, e não “súditos”. Mas são “companheiros” em virtude da tradição, e não “membros” em virtude de estatutos. Devem obediência ao senhor, e não a regras estatuídas.. Mas ao senhor apenas a devem de acordo com a tradição. O senhor, por sua parte está totalmente vinculado à tradição (WEBER, 2009, p. 151).

Como patriarcado<sup>59</sup> é um conceito basilar para Saffioti, cabe elucidar que de acordo com a definição de Delphy (2009) no “*Dicionário Crítico do Feminismo*”, o “patriarcado” origina-se da junção das palavras gregas *pater* (pai) e *arkhe* (origem e comando) pode ser definido como sendo uma palavra muito antiga, cujo sentido sofreu alteração com o advento das primeiras teorias dos “estágios” da evolução das sociedades humanas, por volta do fim do século XIX. Posteriormente, no século XX, o sentido do patriarcado sofreu novamente outra alteração com a “segunda onda” do feminismo, datada dos anos 70 no Ocidente, cuja acepção feminista designa uma formação social que o poder emana dos homens, ou sob uma definição mais explícita, “o poder é dos homens” (DELPHY, 2009, p.173). Portanto, trata-se de um termo quase sinônimo de “dominação masculina” ou que diz respeito a situação de opressão das mulheres.

À vista disso, Saffioti (1984), partindo do pressuposto que os preconceitos que pesam sobre a mulher na sociedade capitalista são preservados com o objetivo de funcionarem como mediadores ideológicos úteis a renovação incessante e que propiciem as condições de reprodução desse sistema, bem como esses preconceitos funcionam como um poderoso filtro que possui uma atuação prévia e ao mesmo tempo simultânea ao processo de competição pelas oportunidades de ganhar a vida, que atuam eliminando um

---

<sup>59</sup> Segundo Delphy (2009, p. 173), termo patriarca possui um sentido social e um sentido religioso. O sentido religioso é o primeiro a ser citado pelos dicionários franceses, fazendo uma referência ao período anterior ao século XIX, e que o patriarca e os patriarcas designavam os dignatários da Igreja, que orientando-se sob crenças sagradas que advogam que os patriarcas são o primeiros chefes de família que viveram, seja no período anterior ou posterior ao Dilúvio. O sentido social do termo só aparece em segundo ou terceiro lugar nos dicionários franceses, ao passo que nos dicionários ingleses, o sentido contemporâneo, ou seja, o sentido feminista, aparece como primeira acepção do termo, denotando, literalmente autoridade do pai, mas essa noção de autoridade não comporta a noção de filiação biológica, uma vez que a palavra *pater* em sânscrito, latim e grego, não possui a designação de pai no sentido contemporâneo, pois esse papel é preenchido pela palavra “genitor”. Assim, “o sentido dados pelas feministas prevaleceu, e é compreendido que a palavra designa dominação dos homens, quer eles sejam eles pais biológicos ou não” (DELPHY, 2009, p. 177). Algumas objeções ao uso do termo estão relacionadas a sua generalidade, onde a reprovação decorre da universalização da forma de dominação masculina situada no tempo ou no espaço ou então na abordagem inversa, em que o conceito é utilizado de forma trans histórica e trans geográfica, mas fato é que não há concessão em sua utilização, pois alguns autores utilizam o termo de forma precisa no tempo e no espaço, ao passo que outros fazem um uso atemporal, que também é legítimo.

certo contingente de trabalhadores potenciais e posicionando outros em arranjos que são menos adequados para a produção e reprodução de sua força de trabalho.

Nesse sentido, a opressão e a exploração apresentam como dimensões específicas de um mesmo processo multidimensional e, portanto, não podem ser compreendidos como fenômenos propriamente distintos entre si, pois mesmo que a raiz da opressão e da exploração seja de natureza econômica, os fenômenos apresentam outras dimensões tais como a política, cultural, social, sexual, etc. O disfarce jurídico-religioso no qual se revestia a base econômica nas sociedades pré-capitalistas, produzia uma inseparável ligação entre a opressão e a exploração do processo de subordinação da mulher, mas nas sociedades capitalistas, graças a relativa autonomia contida no processo econômico em suas formações sociais, proporciona a possibilidade de distinção, para fins analíticos, entre o aspecto da opressão e da exploração da mulher.

Entretanto, mesmo que nas formações sociais das capitalistas seja possível estabelecer essa distinção, opressão e exploração não se assentam sob fundamentos diferentes, mas sim, em última instância, “ambas estão enraizadas na economia, ainda que a dimensão da opressão se faça revestir de evidentes elementos ideológicos” (SAFFIOTI, 1984, p. 19).

Poder-se-ia, pois, afirmar que a opressão, aparentemente enraizada na superestrutura, serve aos propósitos últimos no sistema de produção capitalista, funcionando como veículo de exploração propriamente econômica, seja direta, seja indiretamente. Em outros termos, a opressão, mais visível nas relações de dominação-subordinação, serve à exploração na medida em que os fenômenos naturais, irracionais, são reelaborados socialmente de maneira a poderem se apresentar como fatores de ordem racional que controlam a competição entre os seres humanos de modo a marginalizar grandes contingentes de mulheres. Com efeito, as mulheres são duplamente marginalizadas: por sua classe e por seu sexo (SAFFIOTI, 1984, p. 20).

Segundo Saffioti (1984), o sexo é uma dimensão comum, encontrando-se presente em todos os tipos de sociedade, mas a manipulação em torno dessa categoria é variável, de acordo e de modo a atender o modo de produção vigente, a exemplo do que ocorre na sociedade capitalista que habilmente camuflou a reelaboração social do fator natural sexo em favor de seus interesses. No caso da mulher, suas características biofisiológicas são utilizadas racionalmente pela sociedade, fazendo que em função justamente desses caracteres, as mulheres não encontrem plenamente possibilidade de desenvolvimento

enquanto seres humanos, utilizando, portanto, racionalmente os preconceitos para a criação, a manutenção da opressão e da inferiorização da mulher.

Essa opressão está manifesta de forma contundente na divisão social do trabalho, que é o processo pelo qual sua exploração é viabilizada (SAFFIOTI, 1984). Sobre o trabalho das mulheres doméstico das mulheres, a autora elucida:

[...] as atividades que elas exercem no lar são fundamentais para a reprodução do capital em escala ampliada. [...] Ainda que não se possa afirmar que os trabalhos realizados no lar pela mulher sejam de natureza produtiva, são eles que garantem a produção cotidiana e a reprodução da mercadoria especial força de trabalho, única capaz de criar valor. Embora desligada da produção direta de bens econômicos e não geradora de mais-valia, a força de trabalho feminina empregada no lar é responsável pela recriação permanente da força de trabalho que, aliada aos meios de produção, permite reproduzir o capital. O fenômeno da exploração aparece, pois, escamoteado. Parece não existir, uma vez que ninguém extrai mais-valia do trabalho doméstico da mulher (SAFFIOTI, 1984, p. 20).

O valor da força de trabalho que a mulher realiza em casa não possui valor de troca, mas sua utilização cotidiana é necessária a produção das condições que permitem a reprodução do capital e sua força de trabalho é denominada como valor de uso.

Entretanto, é perceptível, se se examinar o trabalho doméstico da mulher através do circuito que estabelece entre o capital e a família por intermédio do trabalho produtivo do homem. [...] O capital remunera parcialmente um trabalhador e dispõe de dois em tempo integral. Evidentemente, este processo é vantajoso para o capital, mas apresenta consequências extremamente deletérias para as mulheres (SAFFIOTI, 1984, p. 21).

Nesse sentido, a mulher assume uma configuração ambígua na sociedade capitalista, uma vez que ela serve ao sistema, mas permanece fora dele, sendo que sua própria socialização se faz de “maneira extremamente ambígua” (SAFFIOTI, 1984, p. 22), culminando com intensas desvantagens em relação ao homem, uma vez que os aparelhos ideológicos, principalmente a família, se encarregam de inculcar na consciência feminina esta ambiguidade que gera utilidade ao sistema do capital.

Os papéis de patriarca que os homens desempenham não são exercidos de forma consciente, no sentido de que eles saibam lucidamente que “servem ao sistema por baixo preço, isto é, que a dominação das mulheres pelos homens torna possível e fácil a superexploração de classe” (SAFFIOTI, 1984, p. 23), pois a mistificação das mulheres existe exatamente porque existe a mistificação dos homens, já que o homem deixa-se

dominar pelos agentes da classe dominante ao mesmo tempo que assumem uma posição dominante perante a mulher.

Não se trata, portanto, de uma luta entre os sexos. Ao contrário, trata-se de mostrar aos homens e às mulheres, à família enquanto unidade de consumo, a exploração de que ambos são objetos a partir da divisão da sociedade em classes sociais da sociedade capitalista, através das relações de dominação-subordinação entre as diferentes categorias de sexo. Em última instância, a opressão da mulher serve à exploração de homens e mulheres. A opressão constitui, ao mesmo tempo, o veículo e o disfarce da exploração. Esta, entretanto, embora afetando homens e mulheres, incide de maneiras diferentes e com intensidade variável sobre os elementos que pertencem a uma e outra categoria de sexo. Daí a necessidade de se inserir na luta de classes a luta pela liberação da mulher (SAFFIOTI, 1984, p. 24).

Nesse sentido, abordando a questão do trabalho feminino, Saffioti (1976) elucida que torna-se imprescindível ao modo de produção capitalista a presença e a manutenção de bolsões pré-capitalistas, a nível de produção, porque nem todas as atividades de produção baseadas em moldes pré-capitalistas são absorvidas. A preservação da organização arcaica dessas atividades pré-capitalistas subsistem sob novas redefinições, são absorvidas e tornam-se constitutivas do modo de produção capitalista. A articulação entre as formas de trabalho não capitalista e as formas de trabalho que podem ser classificadas como essencialmente capitalistas suscita o interesse para discutir problemas específicos da mulher, haja vista que “os bolsões pré-capitalistas absorverem grandes contingentes femininos” (SAFFIOTI, 1976, p. 04).

Com efeito, a participação diferencial dos diversos contingentes humanos no produto social desempenha a função de filtro, no interior das classes sociais estruturalmente antagônicas, possibilitando distintas vivências da mesma condição de classe. Ressalte-se a distância existente entre as vivências da condição de classe daqueles que participam diretamente do sistema produtivo de bens e serviços e as vivências da condição de classe, por extensão ou por reflexo<sup>60</sup>, daqueles cuja participação na estrutura de classes é apenas indireta. Embora esta última condição não abranja todos os contingentes femininos das sociedades de classes nem deixe de incidir sobre os contingentes masculinos, atinge, em muito maior extensão e profundidade, as mulheres em idade

---

<sup>60</sup> Saffioti (1984), elucida que a força de trabalho da dona de casa não possui valor de troca, embora sua utilização seja imprescindível a produção cotidiana das condições que sustentam a reprodução social e que nessas condições, a mulher torna-se dependente do homem, não sendo a ela imputada uma alienação típica do sistema de produção capitalista, cujo processo de alienação para a mulher inserida nessa condição ocorre através da intermediação dos objetos que o salário de seu marido ou do seu pai lhe permite adquirir. É disso que se trata de alienação reflexa, cuja autora tributa ser mais difícil de ser extirpada, pois a mulher nessa situação não encontra-se diretamente submetida ao despotismo do capital, encontrando sérias dificuldades para superar essa alienação, pois a desestruturação do sistema e a “desalienação” parece ser mais provável entre pessoas tipicamente e diretamente alienadas pelo capital, ao passo que entre aquelas pessoas que a alienação se manifesta de maneira reflexa esse processo é menos provável. Saffioti (1984, p. 21) conclui que “talvez resida daí a razão do conservadorismo ideológico das mulheres, sobretudo do ponto de vista político”.

produtiva do que os homens nas mesmas circunstâncias (SAFFIOTI, 1976, p. 05).

Como o modo de produção capitalista se apoia sob a extração da mais-valia relativa, a constante elevação da produtividade do trabalho torna-se condição *sine qua non* para sua reprodução ampliada, sendo imprescindível a existência de um grande excedente econômico e a marginalização de imensos contingentes humanos, sobretudo de mulheres e de grupos técnicos socialmente discriminados no mundo do trabalho para a produção de um vultuoso incremento da produtividade nas formações sociais capitalistas (SAFFIOTI, 1976).

Sendo o trabalho o momento privilegiado da *práxis*, constitui a via por excelência através da qual se procede o desvendamento da verdadeira posição de categorias históricas ocupam na totalidade dialética *sociedade capitalista* e das relações que elas mantem entre si e com o todo social no qual se inserem. Mesmo que, aparentemente, determinado contingente demográfico seja marginalizado das relações de produção em virtude de sua raça ou de seu sexo, há que se buscar nas primeiras (relações de produção) a explicação da seleção de caracteres raciais e de sexo para operarem como marcas sociais que permitem hierarquizar, segundo uma escala de valores, os membros de uma sociedade historicamente dada. [...] Enquanto categorias subalternas, operam segundo as necessidades e conveniências do sistema produtivo de bens e serviços, assumindo diferentes feições de acordo com a fase de desenvolvimento do tipo estrutural da sociedade (SAFFIOTI, 1976, p. 07).

A autora é categórica ao afirmar que sexo, enquanto produto de uma elaboração social, não pode ser compreendido meramente como uma variável ideológica desvinculada de qualquer eficácia ou interferência na produção, demonstrando a complexidade do fenômeno, do grau e da qualidade da inserção feminina por parte do aparelho de produção capitalista.

[...] mas ao contrário, como fenômeno cujas raízes se incrustam no núcleo econômico do modo de produção capitalista e, neste sentido, como parte constitutiva deste, e como contrapartida ideológica da base econômica da sociedade, justificadora das mudanças e diferenciações que permitem a renovação constante das condições de reprodução do modo de produção capitalista em seu conjunto (SAFFIOTI, 1976, p. 09).

E explana que:

A produção constitui, pois, o momento determinante em última instância da condição social da mulher, ainda que, aparentemente, os dados biológico respondam, muitas vezes, pelas coordenadas particulares que regem a situação existencial dos contingentes femininos (SAFFIOTI, 1976, p. 09).

Produzindo uma síntese, a autora apresenta, portanto, sua tese baseada na defesa de que:

[...] o modo de produção capitalista, calcado que é na extração de mais-valia relativa e, portanto, na busca incessante da elevação crescente da produtividade do trabalho, põe-se, ao longo da formação social e econômica capitalista, como um momento histórico menos propiciador da atualização da dimensão econômica da *práxis* social típica deste regime de produção, não apenas, mas especialmente para as mulheres (SAFFIOTI, 1976, p. 09).

A libertação da mulher passa necessariamente pela luta de classes, mas não pela via do determinismo mecanicista, uma vez que a abolição do regime de produção capitalista não produz automaticamente a libertação da mulher, e, por isso, a perspectiva de classe apresenta as condições mais favoráveis e inclusivas, mas a luta no interior da classe, a necessidade de luta pela libertação da mulher é a mais patente (SAFFIOTI, 1976, p. 15).

Tanto quanto as mulheres e, provavelmente ainda mais, os homens são também mistificados pela ideologia dominante, que os transforma, pelo papel hegemônico que lhes atribui, em seus defensores mais ferrenhos. Mostrar aos homens da classe dominada seu papel de intermediários na preservação de um sistema socioeconômico que tampouco a eles garante a igualdade de oportunidades de ganhar seus meios de subsistência pode revelar-se uma boa via para conquistar sua adesão ao movimento de libertação da mulher. Mas, neste contexto, já não se tratará de um movimento de libertação da mulher e sim de um movimento de libertação do ser humano (SAFFIOTI, 1976, p. 15).

Os papéis de homens e mulheres em distintas instâncias da sociedade capitalista apresentam uma relação entre a subordinação e a dominação, pois as mulheres ao deterem relativa falta de poder, ocupam o espaço de subordinação, enquanto os homens por serem os protagonistas do sistema de dominação patriarcal, ocupam o espaço de poder na sociedade. Nos processos sociais encontramos as diferentes ramificações da expressão desse sistema de dominação e subordinação, e o sistema capitalista, como um paralelo ao patriarcado, apresenta um sistema de dominação que se manifesta nos campos políticos e ideológicos, mas também apresenta um sistema de exploração que se manifesta no campo econômico (SAFFIOTI, 1984).

Para Saffioti (2015) não é possível tratar o processo de dominação separado de exploração, e, por isso, utiliza a expressão dominação-exploração ou exploração-dominação para enfatizar que não há dois processos, mas sim suas faces de um mesmo processo, bem como ao tratar da elaboração social do sexo adverte que devemos fugir das teorias cartesianas a fim de não gerar uma dicotomia entre sexo e gênero, situando um na biologia e outro na sociedade, na cultura, pois a autora assume uma postura que considera sexo e gênero como uma unidade, “uma vez que não existe uma sexualidade biológica independente do contexto social em que é exercida”, pois “o ser humano deve

ser visto como uma totalidade, na medida em que é uno e indivisível” (SAFFIOTI, 2015, pp. 116 e 118).

Para Saffioti (2015), gênero possui uma compreensão muito mais vasta que o patriarcado, haja vista que no patriarcado as relações são hierarquizadas entre seres que são socialmente considerados como desiguais, enquanto o gênero compreende também relações igualitárias, pois para a autora, é incontestável que o poder exerce um papel central na discussão de determinada fase histórica do gênero, mas advoga que não deve-se perder de vista a dimensão de que ele pode ser também democraticamente partilhado, gerando liberdade ou exercido discricionariamente, gerando desigualdades.

O gênero possui uma vigência anterior a da classe social, pois o primeiro é datado do início da humanidade, de 250 a 300 mil anos antes, enquanto que as classes sociais propriamente ditas representam “um fenômeno inextricavelmente ligado ao capitalismo” (SAFFIOTI, 2015, p. 122), e mesmo considerando os embriões de classe, que nos remete às sociedades escravocratas antigas, as classes sociais são portanto, desde sua origem um fenômeno gendrado, mas a emergência das classes produz uma série de transformações no gênero, que podem ser compreendidas a luz de um “nó” composto por três contradições (SAFFIOTI, 2015, p. 122).

Não se trata de somar racismo + gênero + classe social, mas de perceber a realidade compósita e nova que resulta desta fusão. Como afirma Kergoat (1978), o conceito de superexploração não dá conta da realidade, uma vez que não existem apenas discriminações quantitativas, mas também qualitativas. Uma pessoa não é discriminada por ser mulher, trabalhadora e negra. Efetivamente, uma mulher não é duplamente discriminada, porque, além de mulher, é ainda uma trabalhadora assalariada. Ou, ainda, não é triplamente discriminada. Não se trata de variáveis quantitativas, mensuráveis, mas sim de determinações, de qualidades, que tornam a situação destas mulheres muito mais complexa (SAFFIOTI, 2015, pp. 122 e 123).

De acordo com Saffioti (2015), o patriarcado, em termos históricos é um “recém-nascido”, cuja construção data de aproximadamente sete mil anos, e, embora “o patriarcado diga respeito, em termos específicos, a ordem de gênero, expande-se por todo o corpo social” (SAFFIOTI, 2015, p. 130).

Isto não significa que não existam violências praticadas em, por exemplo, sociedades coletoras. Mas o valor central da cultura gerada pela dominação-exploração patriarcal é o controle, valor que perpassa todas as áreas da convivência social. Ainda que a maioria das definições de gênero implique hierarquia entre as categorias de sexo, não visibiliza os perpetradores do controle/violência. Desconsiderando o patriarcado, entretanto, o feminismo liberal transforma o privilégio masculino numa questão individual apenas

remotamente vinculada a esquemas de exploração-dominação mais amplos, que o promovem e o protegem (SAFFIOTI, 2015, p. 130 apud JOHNSON, 1997).

Portanto, o patriarcado assume uma posição central na abordagem de Saffioti (2015), pois para a autora há pessoas que podem não ser alcançadas pelo esquema de dominação-exploração das classes sociais ou de raça/etnia, mas ninguém na sociedade consegue ficar ileso ao esquema do gênero patriarcal e a recusa da utilização do seu conceito permite que esse esquema de exploração-dominação encontre formas cada vez mais insidiosas de se expressar, ganhando terreno sob a invisibilidade. E problematiza a um nível ainda mais profundo em sua concepção, ao afirmar que se veementemente negado, conduz a atenção de seus participantes a outras direções, num desserviço as categorias de sexo masculinas e femininas, porém, com maior intensidade a categoria das mulheres.

Ao tratar sobre ideologia, Saffioti (2015) assume enfatiza que a ideologia se corporifica em sentido literal e figurado, pois esse fenômeno não paira acima da matéria e atinge materialmente o corpo de seus portadores, bem como daqueles sobre quem recai, esclarecendo que a ideologia sexista corporifica-se nos agentes sociais tanto de um polo feminino quanto o masculino da relação dominação-subordinação, bem como disserta sobre como racismo e sexismo “são irmãos gêmeos” (SAFFIOTI, 2015, p. 132), haja vista que o racismo, enquanto base do escravismo, estabeleceu-se no mesmo momento histórico que nasceu o sexismo, constituindo prova cabal de que o gênero não é somente social, mas participa também do corpo.

Assim, retomando seu conceito de “nó”, Saffioti (2015), advoga que vige uma estrutura de poder que unifica as três ordens de gênero, de raça/etnia e de classe social, embora grande parte das análises possuem a tendência de tratá-las de forma separada, produzindo profundos prejuízos científicos políticos advindos dessa separação, pois ao realizarem o caminho inverso: a síntese.

A análise das relações de gênero não pode, assim, prescindir, de um lado, da análise das demais, e, de outro, da recomposição da totalidade de acordo com a posição que, nesta nova realidade, ocupam as três contradições sociais básicas. [...] Não que cada uma destas contradições atue livre e isoladamente. No nó, elas passam a apresentar uma dinâmica especial, própria do nó. Ou seja, a dinâmica de cada uma condiciona-se à nova realidade, presidida por uma lógica contraditória [...]. De acordo com as circunstâncias históricas, cada uma das contradições integrantes do nó adquire relevos distintos. E esta motilidade é importante reter, a fim de não se tomar nada como fixo, aí inclusa a

organização destas subestruturas na estrutura global, ou seja, destas contradições no seio da nova realidade – novo patriarcado-racismo-capitalismo [...] – historicamente constituída (SAFFIOTI, 2015, pp. 134 e 133).

A autora ainda elucida como as esferas pública e privada são analiticamente distintas, mas quando analisadas sob a perspectiva do contrato, tornam-se inseparáveis para que se alcance a compreensão do todo social, pois advoga que a liberdade civil deriva do direito patriarcal e também é por ele limitada. Portanto, o contrato não é oposto ao patriarcado, mas ao contrário, o contrato “é a base do patriarcado moderno” (SAFFIOTI, 2015, p. 135), haja vista que o contrato social não é distinto do contrato sexual, e este último, não é restrito a esfera privada. Se assim fosse, o patriarcado não diria respeito ao mundo público, não tendo nenhuma relevância nessa esfera.

No entanto, Saffioti (2015) nos mostra como o caráter masculino do contrato, realizado entre homens e cujo objeto são as mulheres.

Do mesmo modo como as relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder contaminam toda a sociedade, o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna também o Estado. Ainda que não se possa negar o predomínio de atividades privadas ou íntimas na esfera da família e a prevalência de atividades públicas no espaço do trabalho, do Estado, do lazer coletivo, e, portanto, as diferenças entre o público e o privado, estão estes espaços profundamente ligados e parcialmente mesclados (SAFFIOTI, 2015, p. 135).

A partir dessa perspectiva, a diferença sexual se converte em diferença política, que pode se exprimir em liberdade ou sujeição, mas sendo o patriarcado a forma da expressão do poder político, o pessoal, o privado, também é político, e, por isso, o patriarcado é basilar para a teoria política feminista, pois ele é “o único conceito que marca nitidamente a subordinação das mulheres, especificando o direito político conferido aos homens pelo fato de serem homens” (SAFFIOTI, 2015, p. 136).

[...] o *status* de indivíduo constitui pré-condição para a constituição do sujeito em cidadão. A Revolução Francesa foi um marco importante desta transição, cabendo lembrar que as mulheres foram deixadas à margem da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão. O contrato sexual é consubstancial à sociedade civil, estruturando também o espaço do trabalho. Na estrutura patriarcal capitalista das ocupações, as mulheres não figuram como trabalhadoras, mas tão somente como mulheres. Os homens, como trabalhadores, são sujeitos à autoridade de seu chefe. Entretanto, esta subordinação é diferente da das trabalhadoras, porquanto o homem é um “senhor prisioneiro” (SAFFIOTI, 2015, pp. 137 e 138).

As mulheres integram e não integram simultaneamente a ordem civil, pois são incorporadas como mulheres numa posição de subordinação e não como indivíduos,

sendo que para Saffioti (2015) é justamente essa submissão das mulheres na sociedade civil que assegura a vigência e o reconhecimento do direito patriarcal dos homens, como por exemplo, esclarece que até a promulgação da Lei 4.121 de 27 de agosto de 1962 no Brasil, lei conhecida como Estatuto da Mulher Casada, não era permitido a mulher desenvolver nenhuma atividade remunerada fora de casa sem o consentimento prévio do seu marido.

Como tão somente o contrato gera relações livres, presumindo igualdade de condições das partes, é necessário incorporar as mulheres à sociedade civil por meio de um contrato. Entretanto, simultaneamente, é preciso que este contrato reconheça e reafirme o direito patriarcal. Assim, no pensamento político contemporâneo, a subordinação civil ganhou o nome de liberdade por meio da negação da interdependência entre liberdade civil e direito patriarcal (SAFFIOTI, 2015, p. 140).

Nesse sentido, Saffioti (2015) apresenta sua recusa ao uso exclusivo do conceito de gênero por este conter uma carga ideológica que funciona como uma distração da atenção do poder do patriarcal, enfatizando o homem/marido, funcionando como um “neutralizador” da exploração-dominação, posicionando-se assim, contrariamente as teses que imputam ao gênero uma característica “infinitamente mais palatável que o de patriarcalizado” (SAFFIOTI, 2015, p. 141), por considerar gênero neutro. Assim, para a autora, em sociedade não há nada neutro e elucida qual é a ideologia contida no uso exclusivo do conceito gênero:

Exatamente a patriarcal, forjada especialmente para dar cobertura a uma estrutura de poder que situa as mulheres muito abaixo dos homens em todas as áreas da convivência humana. É a esta estrutura de poder, e não apenas à ideologia que a acoberta, que o conceito de patriarcalizado diz respeito (SAFFIOTI, 2015, p. 145).

Portanto, para ela não se trata de abolir o uso do conceito de gênero, mas sim de não utilizá-lo de forma exclusiva, pois ela entende que esse conceito além de palatável demais, conforme mencionado anteriormente, também é “excessivamente geral, a-histórico, apolítico e pretensamente neutro” (SAFFIOTI, 2015, p. 148).

Nesse sentido, Saffioti (2015) adverte para as consequências do uso exclusivo de gênero sem a adoção de patriarcalizado pelas teóricas feministas, elucidando que se assim procederem serão conduzidas a dois equívocos, sendo o primeiro de não atacarem o coração da engrenagem exploração-dominação, inclusive alimentando-a, e, o segundo equívoco reside no fato de que permite que os homens encarnem a vanguarda do processo de denúncia das iniquidades perpetradas contra as mulheres, culminando com a

formulação de uma estratégia de luta fundada somente em questões essenciais, retirando das mulheres o protagonismo de liderarem o processo de mudança.

Assim sendo, o patriarcado ou a ordem patriarcal de gênero por ela defendida, não está sustentada pela pretensão da generalidade e nem da neutralidade, se aplicando a uma fase histórica, cujo objetivo é explicitar propositalmente o vetor da dominação-exploração, advogando que “trata-se, pois, da falocracia, do androcentrismo, da primazia masculina. É, por conseguinte, um conceito de ordem política” (SAFFIOTI, 2015, p. 148).

### **2.3.2 Divisão sexual do trabalho e práticas sociais.**

Ao contrário de Saffioti, Souza-Lobo (1991), produz uma crítica a fixidez que o conceito de patriarcado carrega, dando primazia ao conceito de gênero, ao qual atribui uma capacidade inovadora (MACHADO, 2000) e para demonstrar sua posição crítica, a autora reflete que a palavra patriarcado suscita muitos problemas porque remete a uma forma histórica de opressão contra as mulheres, contidas sob uma perspectiva universal e carregada com fortes marcas biologizantes, fundado sob uma estrutura fixa e, portanto, divergindo da dinamicidade e da historicidade das relações que estabelecidas entre homens e mulheres.

Para Souza-Lobo (1991), mesmo que as definições acerca do patriarcado estejam marcadas pela relativização das diferenciações históricas, ainda se apresentam no “quadro de referências a uma estrutura determinante, fundada nas bases materiais” (SOUZA-LOBO, 1991, p. 201), sendo de certa forma o patriarcado responsável pela fundação da divisão sexual do trabalho.

Ou, o que me parece seguir um raciocínio semelhante: as relações sociais organizam as divisões da sociedade, e esta divisão é um *lócus* fundamental das relações entre os sexos. A historicidade da divisão sexual do trabalho e seu conteúdo de construção cultural me parecem aqui perdidos, na medida que se estabelecem relações de determinação estrutural (SOUZA-LOBO, 1991, p. 201).

A autora elucida que a divisão sexual do trabalho não esgota a problemática para pensar as relações no trabalho, que se apresentam como um “aspecto das relações sociais entre homens e mulheres” (SOUZA-LOBO, 1991, p. 202), pois as relações entre homens e mulheres são vividas e pensadas enquanto relações definidas entre o que é masculino e feminino, ou seja, os gêneros e, por isso, o uso do gênero como uma categoria analítica é

pertinente porque justamente constrói de maneira simultânea uma relação social e simbólica sem estabelecer uma mecânica de determinação.

Nesse sentido, a própria problemática da divisão sexual do trabalho se apresenta articulada com a categoria de gênero, propiciando a abertura de espaço para pensar sobre novas questões que preocupavam a sociologia do trabalho - mesmo no início dos anos 1990 a professora Souza-Lobo já assinalava o processo em curso no mundo do trabalho - denominada de “metamorfoses” do trabalho, suscitando o questionamento em torno das suas repercussões, bem como de que forma essas metamorfoses propiciavam a análise da subjetividade no trabalho, as identidades, o problema da igualdade e diferenças.

A categoria gênero como componente para pensar as relações de trabalho não se limita apenas a analisar esse complexo processo, mas, sobretudo, permite abrir o espaço para formular formas contemporâneas da gestão e de políticas sociais<sup>61</sup>, já que o gênero

---

<sup>61</sup> De acordo com Vianna e Unbehaum (2016), gênero sob a perspectiva da educação no Brasil e das políticas educacionais, tendo por base as produções acadêmicas a partir dos anos 2000, foi possível apreender que houve a produção de muitos estudos que versavam acerca da educação sob a perspectiva de gênero e raça, mas sem ênfase sobre as políticas educacionais, devido a escassa intersecção entre raça, etnia, gênero, sexualidade e diversidade sexual nos estudos sobre as políticas educacionais, marcadas por um processo de segmentação onde a interseccionalidade não aparece como uma prática comum. A ausência dessa interseccionalidade entre as perspectivas de gênero, raça/etnia e classes nas formulações críticas sobre educação conduz a uma ausência de modelos de análise das desigualdades de gênero associadas às desigualdades de raça/etnia e classe na educação. Sob a perspectiva educacional, faz-se necessário destacar as dificuldades dos professores e profissionais da educação em lidar com as questões de gênero, bem como de sexualidade e, mais recentemente com a diversidade sexual, não só em função das lacunas existentes na formação inicial docente destes conteúdos, que muitas vezes são limitados ao tratamento subordinado das temáticas de gênero e sexualidade ao trinômio corpo/saúde/doença na orientação sexual, entendida meramente como uma atividade com finalidade informativa e reguladora, mantendo uma visão restrita e coerente com a concepção médico-higienista. Também é importante destacar que em 2014, as menções sobre as questões de gênero foram retiradas do Plano Nacional de Educação (PNE), durante a tramitação no Congresso e foi sancionada como lei aprovada como meta o combate às desigualdades educacionais, com uma referência genérica à erradicação de todas as formas de discriminação, não a partir do princípio de enfrentamento às relações assimétricas de classe, ou de etnia/raça, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual, cidade/campo, condição física, sensorial ou intelectual, tal como previa o Eixo II do PNE (2014-2024), cujo título é denominado “Educação para a Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos”, mas sim, foi orientado de acordo com o Artigo 3º da Constituição Federal de 1988, que versa sobre os objetivos fundamentais a partir da promoção do bem de todos, sem a vigência do preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e nenhuma outra forma de discriminação. A palavra gênero, assim como diversidade e orientação sexual, também sofreu supressão nos Planos Estaduais e Municipais de Educação no Brasil em função do discurso de setores religiosos conservadores que promovem um tratamento politicamente nefasto para as questões de gênero, bem como para as questões de diversidade sexual, ao justificarem a exclusão das referidas temáticas através da utilização do pseudoconceito da “ideologia de gênero”. Esse pseudoconceito seria responsável por ensinar as crianças a não terem pertencimento identitário e levaria ao fim das famílias, o que levou ao pânico em relação a essa temática, mas gênero não é uma ideologia, mas um conceito que objetiva promover a ampliação do debate sobre a qualidade da educação, de forma democrática e acolhedora para todos os seres humanos, independentemente de seu pertencimento racial, étnico, religioso ou de gênero, uma vez que não se busca ensinar como ser menino ou menina, muito menos acabar com a família como uma instituição, “mas acolher todas as formas de ser menino ou menina ou qualquer modelo de organização familiar” (VIANNA E UNBEHAUM, 2016, p. 97).

aponta para uma questão que persegue a sociologia do trabalho que é a redefinição da própria relação ou da interação do trabalho.

Não existem áreas separadas institucionalmente da vida social nas quais as formas de consciência se constituem: mentalidades e subjetividades se formam e se expressam em cada esfera da existência – inclusive no trabalho e, inclusive no trabalho tecnológico. Vários caminhos apontam para as formas históricas e culturais das relações de trabalho, e mais ainda para a relação de trabalho como interação que envolve subjetividades. O gênero é uma das dimensões destas subjetividades. Quando a relação de trabalho se cristaliza ou se universaliza – as estratégias empresariais e as práticas de trabalho tornam-se efeitos de lógicas abstratas apenas adjetivadas pela vida quotidiana (SOUZA-LOBO, 1992, p. 11).

Na década de 1980, Souza-Lobo (1991) ao analisar a produção sociológica brasileira a partir da condição operária feminina lança uma crítica contundente acerca da reprodução da tendência vigente do discurso sociológico que tratava sempre de “operários” ou da “classe operária” em tom de silenciamento em relação a referência ao sexo dos atores sociais. Nem mesmo o crescimento da força de trabalho feminino ou a sindicalização das operárias brasileiras resultou num abalo em relação a essa tendência que permanecia latente na produção sociológica.

Portanto, para que a variável sexo fosse incorporada em pesquisas e análises, seria necessário uma reorientação metodológica e conceitual utilizada no discurso sociológico até aquele momento, haja vista que a falsa neutralidade dos conceitos exercia um mecanismo de mascaramento da masculinização da classe operária no discurso sociológico, culminando com a invisibilização das operárias.

A falsa neutralidade dos conceitos mascara a masculinização da classe operária no discurso sociológico, torna as operárias invisíveis ou desviantes. Por não se fazer uma análise da situação das operárias em sua dupla relação – de classe e de sexo -, as explicações sobre as práticas das operárias são relegadas aos

---

O Kit Escola sem Homofobia, nascido do Projeto Escola sem Homofobia, que é um material educativo que aborda de modo sistêmico a homofobia, que em nossa sociedade é tratada como uma forma de inferiorização, produto direto da hierarquia das sexualidades, que confere à heterossexualidade um status superior, tratada como natural, também foi amplamente divulgado como “Kit Gay”, mas que foi vetado no mandato da então presidenta da Dilma Rousseff em maio de 2011, que alegou inadequação referente a três vídeos do kit educacional, e devido à pressão das bancadas religiosas no Congresso Nacional. Por fim, diante dos retrocessos que assistimos em nossa sociedade que afeta todas as esferas da vida social, cumpre enfatizar, conforme elucida Vianna e Unbehaum (2016, pg. 105), que “a naturalização das relações de gênero, da heteronormatividade e da hierarquia das sexualidades contrapõe-se ao caráter de construção social de tais mecanismos e modos de organização da vida em sociedade. A escola configura-se concomitantemente como espaço reprodutor e transgressor das normas e dos padrões sociais preestabelecidos para a vivência das relações de gênero e das orientações sexuais”. Por isso, se as hierarquias de gênero, bem como as de raça e de diversidade sexual não forem percebidas, sua permanência pode ser refletida na própria reprodução de políticas educacionais discriminatórias, culminando com a cristalização das desigualdades existentes, e sobre essa realidade que se origina na escola podemos apontar que a reprodução das desigualdades ancoradas nas hierarquias de gênero são diretamente refletidas na inserção das mulheres nos mercados de trabalho.

estereótipos sobre a natureza feminina. Nos discursos sobre a classe operária, a assimetria entre as práticas de operários e operárias não é problematizada, mas hierarquizada. Esse procedimento reproduz a incapacidade do discurso sociológico de pensar a heterogeneidade da classe operária (SOUZA-LOBO, 1991, p. 146).

De acordo com Souza-Lobo (1991, p. 126), a produção sociológica passava por um processo de “perversão da produção sociológica” em que as operárias passaram a ser objeto exclusivamente específico de uma sociologia também denominada de “específica”, pois os temas e as análises que foram desenvolvidas nesse período não foram incorporados aos estudos sobre a classe operária ou mesmo ao movimento operário, que permaneceram um espaço exclusivamente masculino.

Acreditamos que, na raiz dessa resistência em trabalhar a problemática classe/gênero, existem duas ordens de argumentos. De um lado subsiste uma concepção de homogeneidade da classe operária que por sua vez remete a um conceito de classe construído exclusivamente a partir da produção, como se fosse possível separar relações sociais e relações de produção. [...] Assim, a classe operária é vista como “personificação do trabalho” em contraposição à burguesia – “personificação do capital”. Sob este enfoque, a luta de classes se torna reflexo de um conflito objetivo entre forças produtivas e relações de produção e se escamoteia ao mesmo tempo tanto o papel das classes como o papel dos homens e das mulheres. [...] Um segundo argumento é oposto às tentativas de aproximação da heterogeneidade da condição operária. Através dele assimila-se heterogeneidade à fragmentação-divisão e utiliza-se o espantinho da divisão de classe para reafirmar a determinação da estrutura produtiva de onde se deduz a classe como sujeito hegemônico. A relação de exploração que homogeneiza as práticas da classe operária é vista como excludente em vez de se articular com as outras relações sociais (relações de produção) (SOUZA-LOBO, 1991, p. 127).

Assim, o processo de homogeneização da classe, que é consequência de sua construção como elemento estrutural, acarreta consequências para o estudo do grupo operário feminino, que por extensão podemos apontar que também acarreta para outras categorias de trabalhadoras, pois a separação entre as esferas do trabalho produtivo e reprodutivo obsta a compreensão da dupla inserção das operárias – e das mulheres de uma maneira em geral – nas duas esferas, escondendo os elementos para a análise de suas práticas:

[...] da reprodução na fábrica de relações de gênero traduzidas na hierarquia entre os sexos no que se refere aos postos no processo de trabalho, nas diferenças da qualificação feminina e qualificação masculina, na assimetria entre o discurso sindical e o discurso das operárias (SOUZA-LOBO, 1991, p. 127).

Ainda de acordo com Souza-Lobo (1991), havia necessidade de reconfiguração dos próprios instrumentos de análise e dos conceitos até então utilizados pela sociologia, uma vez que eles se sustentavam em modelos de práticas de classe, ou melhor, de práticas

masculinas, que por conseguinte não eram capazes de apreender as práticas das operárias, levando a construção de sua invisibilidade. As operárias eram visíveis apenas como “objetos especiais” e “vistas sob lentes especiais”, mas que estavam sempre invisíveis quando a perspectiva da análise se dava a partir da classe como um todo e, que quando suas práticas não correspondiam ao padrão de classe fixado, as explicações para essas condutas baseavam-se em questões “naturais”, tais como o “tipo de natureza feminina” que imputava a docilidade e a submissão para justificar sua não participação dos movimentos sindicais<sup>62</sup>, por exemplo.

Não é a docilidade que faz parte intrínseca da natureza feminina, mas o que é aparentemente natural é que uns se ocupem da fábrica e outras da casa, isto é, que exista uma divisão sexual do trabalho desde sempre articulada às relações e embutida nas práticas sociais. Em outras palavras, as relações de trabalho são portadoras das relações de gênero [...]. Isto significa que, se as relações de gênero são evacuadas das análises sobre a classe operária, produz-se uma distorção que aproxima o discurso sociológico da sociologia espontânea. Ambos partem da natural – portanto, invisível e inquestionável – divisão sexual de papéis sociais. Será possível fazer uma crítica dos argumentos que sustentam a “natural assexualidade da classe operária”? É o que tentamos aqui (SOUZA-LOBO, 1991, p. 128).

O esforço empreendido por Souza-Lobo (1991), ainda na década de 1990 em relação a problemática da divisão sexual do trabalho, engendrava o questionamento de categorias e métodos que foram apreendidos como neutros, cuja tentativa de refazer moldes de pensamento esbarrava no obstáculo posto pela resistência institucional das Ciências Sociais, que provocava a compartimentação de problemáticas que atravessam as relações sociais ao estabelecer a fixação de fronteiras entre teorias gerais e particulares. Como consequência, essas problemáticas se reduziam a espaços “específicos”, culminado com seu isolamento e com sua limitação de alcance e extensão.

Assim, era necessário o confronto e a reconstrução da problemática sobre “mulher-trabalho-indústria” que ocorreria acompanhada de um esforço teórico e metodológico, cuja emergência da problemática da divisão sexual do trabalho e da participação da mulher na força de trabalho deveria levar em conta que as categorias, não somente as categorias marxistas, mas “como o próprio capital, são sexualmente cegas” (SOUZA-

---

<sup>62</sup> Para Souza-Lobo (1991, p.136), havia circunstâncias específicas da vidas das mulheres que poderiam levar a compreensão das razões da sua presença ou ausência nas assembleias e greves sindicais e foram classificados quatro obstáculos pela autora para apontar as dificuldades de participação das mulheres no movimento sindical: o primeiro é a presença da dupla jornada de trabalho, o segundo é a desvalorização social das funções exercidas pelas mulheres dentro da fábrica, o terceiro é a concepção de que a opinião de que os homens são os principais atores sociopolíticos e não as mulheres e, por fim, o quarto obstáculo é a exigência de que as mulheres procriem e criem os filhos.

LOBO, 1991, p. 149), e, por isso, faz-se necessário “pensar as questões suscitadas pela problemática da divisão sexual do trabalho articulada àquela das relações de gênero, a partir das suas formas concretas de existência e representação” (SOUZA-LOBO, 1991, p. 149).

Os estudos sobre o trabalho industrial feminino apresentam sob polos opostos o processo de desenvolvimento do capitalismo industrial de um lado e o comportamento da força de trabalho feminina de outro, e com as esferas separas, os estudos tratavam de relacioná-los sob o aspecto positivo ou negativo. No Brasil, o tema era tratado como se o capitalismo atuava sob as mulheres do setor industrial de forma excludente e homogênea a partir do modelo de industrialização que vigeu nos anos 1950 e 1960 em nosso país, haja vista que diante da predominância da produção de bens do capitalismo gerava uma inexpressiva quantidade de empregos femininos e os setores tradicionalmente considerados femininos passavam por uma estagnação ou por uma reformulação de suas estratégias, culminando com a proliferação da ideia da “marginalização do trabalho feminino” e da constituição de uma atividade laboral perpassada por uma “especificidade” diante de uma lógica capitalista geral (SOUZA-LOBO, 1991, pp. 150 e 151).

Na “eliminação das mulheres” como sujeito social e histórico, o que está na raiz é parte integrante do discurso econômico. Assim, o discurso econômico está construído para ser geral, e este é um problema que se coloca sistematicamente para pesquisa sobre o trabalho feminino, como dar conta dessas relações invisíveis e coo evitar a armadilha da dicotomia entre relações gerais e específicas. A hipótese de marginalização da força de trabalho feminina na industrialização capitalista coincide com a ideia da marginalização social das mulheres e aparece como corolário das teses mais gerais sobre a *marginalidade* aplicada às populações não integradas e não integráveis às relações capitalistas vigentes e hegemônicas na sociedade brasileira (SOUZA-LOBO, 1991, p.151).

Uma outra hipótese levantada por Souza-Lobo (1991) acerca da força de trabalho feminina foi o tratamento dessa força de trabalho como parte de um exército industrial de reserva<sup>63</sup>, tratando o grupo de mulheres como passível de ser mobilizável ou

---

<sup>63</sup> Saffioti (1979, p. 51), abordou a condição da mulher nas sociedades de classes, apontando a “integração periférica” da mão de obra feminina no sistema de produção de bens e serviços a partir da injunção dos fatores de *ordem natural* e de *ordem social*, em função da maternidade, como um fator natural, e o absenteísmo feminino ao trabalho, como um fator social, se relacionam com a descontinuidade do trabalho feminino e justifica o discurso dos empregadores quanto a relegar à subalternidade a condição das mulheres na hierarquia de posições das empresas. As taxas de absenteísmo feminino eram extremamente superiores às taxas masculinas e isso é explicado pela autora em decorrência da junção de fatores de *ordem natural* e com de origem nitidamente de *ordem social*, pois as mulheres se ausentam muito mais do trabalho por motivo de doenças leves, mas quando o homem adoecer, a mulher também não comparece ao trabalho, pois

desmobilizável, de acordo com as necessidades que a indústria capitalista apresentasse, mas essa mobilização ou imobilização apresentava aspectos condicionantes e seletivos a determinados setores e modalidades, cujo problema da reprodução, da *sexualização das ocupações e das tarefas* se colocava de forma categórica.

O tratamento da questão da abordagem de gênero como uma problemática específica da mulher, sob a perspectiva do discurso da economia política, na qual acresciam sufixos femininos demonstrou sua insuficiência (SOUZA-LOBO, 1991, p. 151 apud KERGOAT, 1984), levando à necessidade de reconstrução como se deram as relações das mulheres com o mercado de trabalho, com o capital, com os cargos, salários e qualificações desvinculados do viés puramente economicista.

Às evidências da sexualização das ocupações, da distribuição do trabalho feminino por ramos e setores, conforme apontavam já os economistas neoclássicos, acrescentavam-se novas questões à medida que a força de trabalho feminina no Brasil sofria modificações quantitativas – com o crescimento do emprego feminino industrial – e qualitativas – com a expansão do emprego feminino para os novos setores da indústria (SOUZA-LOBO, 1991, p. 151).

Em relação a divisão sexual do trabalho no interior das relações capitalistas, a sua problemática pode ser abordada a partir de alguns pontos imprescindíveis que marcam o esforço da sua reconstituição:

1. A identificação de duas esferas sociais ao mesmo tempo distintas e inter-relacionadas: a produção social de bens, constituída basicamente por relações mercantis, e a reprodução dos seres humanos, estruturada por relações aparentemente naturais;
2. A assimetria produção/reprodução se traduz numa divisão sexual do trabalho que estrutura as relações entre os sexos nos vários espaços sociais (SOUZA-LOBO, 1991, p. 152).

Logo, para Souza-Lobo (1991):

A ideia de que a divisão sexual do trabalho não só separa e articula produção e reprodução, mas estrutura as relações no trabalho produtivo, permite

---

espera-se naturalmente que a mulher permaneça no lar dispendendo cuidados para com seu cônjuge, o mesmo ocorrendo quando há adoecimento entre seus filhos. Mas é imprescindível ressaltar que as altas taxas de absenteísmo femininas não estão correlacionadas somente às características do organismo feminino e com as condições de sua família, mas, sobretudo, relaciona-se ao fenômeno de sua inferiorização nas situações de trabalho. Assim, Saffioti (1979, p. 52) relaciona o absenteísmo feminino com a constituição de reserva de trabalho humano – feminino - na seguinte passagem: “*Raciocinando em termos de causa e efeito, dir-se-ia que o absenteísmo, causa a posição inferior da mulher nas hierarquias de trabalho, se transforma numa consequência desta inferiorização. Há que se pensar, todavia, no modo pelo qual o sistema de produção de bens e serviços opera nas sociedades competitivas. Incentivar atitudes que discriminam certas categorias sociais significa assumir um comportamento altamente racional (racional com relação a fins) na medida em que esses contingentes humanos constituem reservas de trabalho das quais de poderá lançar mão no momento azado e a bom preço*”.

recolocar a questão da relação entre a dinâmica das relações capitalistas de trabalho e a força de trabalho feminina sob um ângulo que integra os dois níveis, sexualizando as relações de trabalho e as relações sociais. [...] questionando as generalidades e fazendo emergir as relações invisíveis que estruturam o trabalho doméstico ou a própria divisão sexual do trabalho e das tarefas nas várias relações sociais (SOUZA-LOBO, 1991, p. 152).

Analisar a divisão sexual do trabalho em suas problematizações permite apreender as distintas estratégias de mobilização utilizadas pelas mulheres no capitalismo, que vão muito além da teoria geral sobre a mobilização do exército industrial de reserva, inclusive porque as próprias análises que se norteavam apenas pelo pressuposto da marginalização da força de trabalho feminina ou da participação da força de trabalho feminina como exército industrial de reserva tornam-se insuficientes e exigiram respostas para as indagações suscitadas pelo fenômeno da feminização da força de trabalho capitalista.

Além disso, a problematização da divisão sexual do trabalho abre caminhos que permite chegar à compreensão como e de que maneira as relações que regem a própria divisão sexual do trabalho são operacionalizadas e quais os tipos de estratégias que são empregadas para instituir a divisão sexual das tarefas no processo de trabalho ou nos ramos da produção industrial (SOUZA-LOBO, 1991).

Ao analisar a divisão sexual do trabalho e das tarefas sob a perspectiva da feminização da força de trabalho, Souza-Lobo (1991) cita o trabalho pioneiro “*Les fonctions des femmes dans l’industrie*” (1966) de Madeleine Guilbert sobre o tema para demonstrar como a feminização foi diametralmente relacionada com a desqualificação, uma vez que a autora francesa inaugura os estudos desse campo de trabalho advogando que a presença predominante de mulheres nos empregos seria o reflexo do grau mais elevado das consequências da divisão e da simplificação do trabalho realizado pelo operariado, e, portanto, estabelece uma relação entre a desqualificação do trabalho, desqualificação da força trabalhadora e a feminização, permanecendo a “questão da designação natural das mulheres como trabalhadoras desqualificadas” (SOUZA-LOBO, 1991, p. 153).

A feminização da força de trabalho nos estudos desenvolvidos no Brasil foi frequentemente explicada a partir da extensão dos papéis femininos tradicionais da sociedade, da mesma maneira foi concebido que tarefas relacionadas aos serviços sociais se caracterizam como uma forma de prolongamento das tarefas realizadas no âmbito doméstico, permanecendo o mesmo critério como elemento explicativo para as ocupações

femininas na indústria, marcado pela realização de tarefas repetitivas que traziam a exigência das “habilidades” atribuídas às mulheres da atenção, da paciência, assim como da destreza e da minúcia (SOUZA-LOBO, 1991).

A feminização de setores e tarefas também encontrou como fonte explicação a estratégia de promoção do barateamento dos custos da força de trabalho, partindo da premissa de que as mulheres não usufruem de plena consciência de seus direitos como trabalhadoras, sendo também menos participantes e politizadas, se submeteriam a aceitar salários mais baixos, substituindo assim os operários. No entanto, ainda que possam ocorrer substituições, essa fonte de explicação não tem a capacidade de ser promovida como sendo válida como regra geral porque a extensão do trabalho feminino não obedece exclusivamente aos interesses do capital com vistas a maximizar os lucros e baratear os custos da força de trabalho, haja vista que é evidente o fato de que a força de trabalho feminino não substitui sistematicamente a masculina, mas o que ocorre de fato é que a divisão sexual do trabalho está submetida ao objetivos do capital.

Por outro lado, a hipótese da divisão sexual do trabalho como expressão de qualidades do trabalho feminina e masculina é relativizada pelos estudos de conjunturas históricas. No período das duas guerras mundiais, na Europa e Estados Unidos, as tarefas masculinas na indústria foram preenchidas pelas mulheres quase que integralmente, por necessidades estratégicas. Uma vez terminada a guerra, a volta ao status anterior foi realizada obedecendo razões sociais e não propriamente técnicas. [...] Tudo parece indicar que não existem fatores naturais, inerentes ou lógicos que instituam a divisão sexual do trabalho, mas que existe uma construção social de práticas e relações de trabalho cuja coerência reside na articulação, muitas vezes simbólica, de vários fatores (SOUZA-LOBO, 1991, p. 153).

Portanto, sob a ótica de Souza-Lobo (1991, p. 153), a construção da problemática da divisão sexual do trabalho é um “caminho tortuoso” que exige a formulação de novas questões e rechaça explicações estruturais que se baseiam em uma lógica homogênea do capital, uma vez que a divisão sexual do trabalho não é produto de lógica exclusivamente estratégica do capital, mesmo que se caracterize como conjunturalmente estratégica, pois em seu fundamento encontramos relações sociais e em representações culturais, além disso, relaciona-se à divisão sexual do trabalho elementos como as estratégias patronais do Estado e as práticas de resistências de que homens e mulheres se utilizam. Mas a autora também adverte que o caminho para a compreensão da divisão sexual do trabalho não pode ser trilhado pela via da inversão da *lógica da produção* como fonte originária do fenômeno analisado, pela instauração de uma *lógica da reprodução*, elucidando que o

trabalho realizado na indústria escapa a esse quadro teórico, opondo-se “à utilização de uma nova lógica generalizadora” (SOUZA-LOBO, 1991, p. 154).

Assim, a hipótese de que as mulheres são objeto de uma forma de apropriação particular, enquanto corpo, e não apenas enquanto força de trabalho [...], o que marca as relações contratuais no feminino, diferentemente do contrato da força de trabalho masculina, introduzindo uma relação de subordinação de natureza distinta, pode ser pertinente para a análise de algumas modalidades de relações de trabalho dominantes em certas profissões “femininas”: trabalho doméstico assalariado, secretárias, onde efetivamente ocorre uma extensão das funções e da representação das mulheres na reprodução, que assume a forma de uma relação de apropriação não mercantil [...] (SOUZA-LOBO, 1991, p. 154).

Nesse sentido, tanto são mobilizadas estratégias de utilização e apropriação do corpo, através de suas “qualidades” naturais ou sociais, como representações de qualidades pela divisão sexual das funções e tarefas, sendo dedos ágeis, paciência, resistência à monotonia, habilidades qualificadas como próprias da força de trabalho feminina. Assim, a própria qualificação é permeada pela sexualização, refletindo critérios distintos para o trabalho que é realizado por homens e mulheres, culminando assim com a frequente desqualificação do trabalho feminino, cuja execução é assimilado às mulheres por lhes serem imputadas a fruição de “dons naturais” (SOUZA-LOBO, 1991).

A autora ainda disserta sobre o processo de cristalização via tradição de atividades laborais marcadas pelo sexo do trabalho, sendo essa cristalização não a expressão de uma determinação mecanicista das relações entre trabalho e capital, mas sim o resultado da articulação de estratégias patronais e de resistência operária, ressaltando a tendência à inércia diante da divisão sexual das funções e tarefas, sendo, portanto, a mudança uma barreira muitas vezes difícil de transpor, pois a imagem naturalizada dessas atividades é reforçada devido sua reprodução. Outro elemento relevante para compressão da divisão sexual das funções e tarefas para Souza-Lobo (1991) é o fato de que o maior ou o menor grau de complexidade das tarefas não pode ser tomado como critério para definir o trabalho feminino, já que frequentemente o que ocorre é que uma vez feminilizada, a atividade laboral é rebaixada a atividade “menos complexa”.

A especialização restrita, seja ela fundada no gênero ou na “qualificação”, obedece frequentemente a restrições e obstáculos artificiais. Por outro lado, alguns critérios “naturais” são também discutíveis. A decantada rapidez na execução de tarefas é muitas vezes consequência de um auto grau de

disciplinamento do corpo das mulheres e da ausência de resistência física como estratégia de resistência<sup>64</sup> (SOUZA-LOBO, 1991, p. 156).

A problemática da divisão sexual do trabalho, em seu conjunto, não é plausível de ser explicada a partir de pesquisas que se limitem a justificar o comportamento do mercado, mas sim de pesquisas que busquem entender a divisão sexual de tarefas, pois partindo da suposição que a divisão sexual do trabalho seja construída fora do mercado de trabalho, ou seja, no trabalho doméstico, ela se refletiria no mercado de trabalho e no processo de trabalho. Nessas condições, poderíamos supor, portanto, que uma vez que em caso de superação das condições desvantajosas de qualificação das mulheres, haveria a prevalência das leis neutras que regem as relações de trabalho, mas a problemática da divisão sexual do trabalho aponta para o fato de que o sexo das pessoas que realizam as tarefas concorre mais como elemento identificador entre tarefas qualificadas ou não qualificadas, do que o conteúdo das tarefas (SOUZA-LOBO, 1991).

A força de trabalho masculina aparece como força livre, a força de trabalho feminina como sexuada. Ou seja, as condições de negociação da força de trabalho não são as mesmas, o que nos permite concluir pela sexualização da força de trabalho e conseqüentemente das relações e práticas de trabalho” (SOUZA-LOBO, 1991, pp. 157 e 158).

De tal modo, as pesquisas sobre a divisão sexual do trabalho contribuíram intensamente para suscitar nas Ciências Sociais despertar para a necessidade de uma metodologia que seja capaz de produzir a articulação entre “relações de trabalho e relações sociais, práticas de trabalho e práticas sociais” (SOUZA-LOBO, 1991, p. 157).

As várias questões que a problemática da divisão sexual do trabalho suscita, envolvendo a dinâmica da força de trabalho feminina, os guetos ocupacionais, o mercado de trabalho, se de um lado nos levam à tentativa de pensar todas essas relações no feminino, de outro enfrentam obstáculos que retardam a construção da própria problemática, diluem as questões que devem ser colocadas, mascaram-nas. Se o capitalismo depende de uma estratégia de “dividir para reinar”, a configuração dessas divisões é construída socialmente através das relações de gênero, de classe, de raças e das práticas sociais. A superposição e articulação de distintas esferas da prática social, muito mais do que lógicas inerentes ao capital, à estrutura da família ou do Estado constroem práticas, reproduzem-nas, reconstroem (SOUZA-LOBO, 1991, p. 157).

Nesse sentido, é atribuído as regras de dominação de gênero, que ao se produzirem e reproduzirem nas várias esferas da atividade social, e não necessariamente a

---

<sup>64</sup> Nessa passagem, Souza-Lobo (1991, p. 158) faz uma referência ao objeto de estudo da obra *“Usure au travail, destins masculins et destins féminins dans les cultures ouvrières em France au XIX siècle”* (1983) de Alain Cottreau, mencionando como os projetos de vidas de operários e operárias estão relacionados a uma resistência à usura pelo trabalho através do absentismo, da rotatividade, da intermitência no mercado de trabalho, como estratégia de fuga de seu destino social de máquinas produtivas.

transferência de tarefas, que levariam a constituição de um sustentáculo explicativo para a divisão sexual do trabalho.

As tradições de masculinização e feminização de profissões e tarefas se constitui, às vezes, por extensão de práticas masculinas e femininas: homens fazem trabalhos que exigem força, mulheres fazem trabalhos que reproduzem tarefas domésticas. [...] Não existe forçosamente uma coincidência da divisão sexual do trabalho na esfera da produção e da reprodução, de tal forma que sempre as tarefas masculinas numa e noutra esfera tenham a mesma natureza. O mesmo ocorre com as tarefas femininas (SOUZA-LOBO, 1991, p. 157).

Assim, as assimetrias evidenciadas pelas pesquisas sobre divisão sexual do trabalho entre qualificação masculina e feminina, promoção masculina e feminina, salários masculinos e femininos, indicam que essas relações se intersustentam, pois sob essa perspectiva, as práticas produtivas não determinam as trajetórias da força de trabalho masculina, analogicamente também podemos afirmar que as práticas reprodutivas não determinam com exclusividade as trajetórias da força de trabalho feminina, e, por isso, devemos conceber que essas trajetórias são “resultado de múltiplas práticas construídas social e historicamente através de modos de vida, representações e estratégias de sobrevivência” (SOUZA-LOBO, 1992, p. 158).

### **2.3.3 Divisão sexual do trabalho e a consubstancialidade<sup>65</sup> das relações sociais de sexo.**

Partido da elaboração teórica da divisão sexual do trabalho sob a perspectiva de Kergoat (2003, p.55), as relações sociais de sexo, assim como todas as relações sociais, assentam-se sob uma base material. As relações sociais que estruturam o trabalho são expressas através da divisão social do trabalho entre os sexos, denominada de divisão sexual do trabalho, que nos remete a um constructo social que relaciona dois grupos envolvidos numa relação social de sexo e não a um destino vaticinado por uma determinação biológica.

As condições em que vivem homens e mulheres não são produtos de um destino biológico, mas são antes de tudo construções sociais. Homens e mulheres não são uma coleção – ou duas coleções – de indivíduos biologicamente distintos. Eles formam dois grupos sociais que estão engajados em uma relação social específica: as relações sociais de sexo. Estas, como

---

<sup>65</sup> Kergoat (2010), esclarece que tomou o termo “consubstancialidade” emprestado da teologia, e adverte que isso não deve gerar confusão porque ele deve ser utilizado em sua acepção mais trivial, de “unidade de substância”. Assim, falar em consubstancialidade sugere que “a diferenciação dos tipos de relações sociais é uma operação por vezes necessária à sociologia, mas que é analítica e não pode ser aplicada inadvertidamente à análise das práticas sociais concretas” (KERGOAT, 2010, p. 94).

todas as relações sociais, têm uma base material, no caso o trabalho, e se exprimem através da divisão social do trabalho entre os sexos, chamada, de maneira concisa: divisão sexual do trabalho (KERGOAT, 2003, p. 55).

Em sua origem, a divisão sexual do trabalho foi utilizada em estudos etnológicos para designar a forma como as atividades e tarefas entre homens e mulheres eram divididas nas sociedades estudadas e foi com Lévi-Strauss que a divisão sexual do trabalho se transformou num mecanismo explicativo da estruturação da sociedade em família. No entanto, foram as antropólogas feministas que reformularam seu conteúdo e demonstraram a existência de uma relação de poder dos homens sobre as mulheres contidos nesta relação social de sexo, e essa relação não poderia ser considerada como uma mera complementariedade de tarefas entre ambos (KERGOAT, 2003).

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é adaptada historicamente e a cada sociedade. Ela tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apreensão pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.). Essa forma de divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio de hierarquização (um trabalho de homem “vale” mais do que um trabalho de mulher) (KERGOAT, 2003, pp. 55 e 56).

A teorização acerca da divisão sexual do trabalho parte do pressuposto que as práticas sexuadas são construções sociais, sendo essas práticas produto de relações sociais. Assim, a compreensão de seus fundamentos afasta-se de princípios legitimados pela ideologia naturalista, que produz o deslocamento do gênero para o sexo biológico e reduz as práticas sociais à “papeis sociais” sexuados, “os quais remetem ao destino natural da espécie” (KERGOAT, 2003, p. 56), demonstrando que a divisão sexual do trabalho não é imutável ao longo da história, um dado rígido que não se altera entre as distintas sociedades, dado que seus princípios organizadores podem até permanecer os mesmos, mas as suas modalidades sofrem variações no tempo e no espaço.

Nesse sentido, não há o que se falar em pensamento determinista para problematizar a divisão sexual do trabalho, pois partindo dos aportes disponibilizados pela história e pela antropologia, por exemplo, fica evidente que uma tarefa considerada especificamente feminina em uma sociedade ou em um ramo industrial, pode ser considerada tipicamente masculina em outra.

Problematizar em termos de divisão sexual do trabalho não remete, portanto, a um pensamento determinista; ao contrário, trata-se de pensar a dialética entre invariantes e variações, pois, se supõe trazer à tona os fenômenos da

reprodução social, esse raciocínio implica estudar simultaneamente seus deslocamentos e rupturas, bem como a emergência de novas configurações que tendem a questionar a existência mesma dessa divisão (KERGOAT, 2003, p. 56).

Foi na França, no alvorecer dos anos 1970, impulsionado pelo movimento feminista, cuja origem como usualmente é imputada não é marcada pelo tratamento da questão do aborto, que as bases teóricas da divisão sexual do trabalho ganhou vulto. Foi a partir da tomada de consciência de uma forma de opressão bem específica imposta às mulheres acerca do trabalho que era realizado de forma massiva, coletiva e de forma invisível realizado por elas, feito para os outros e não para si mesmas, cuja legitimidade se assentava sob o discurso que era feito em nome da natureza, do amor e do dever maternal (KERGOAT, 2003).

As primeiras análises sobre trabalho doméstico apareceram de forma muito rápida nas Ciências Sociais e a conceituação marxista se tornou o carro-chefe na época, em função da maioria das feministas faziam parte da esquerda, mas essa tendência marxista foi aos poucos perdendo o poder referencial obrigatório. Em seguida, foi possível realizar a articulação simultânea entre a atividade realizada nas esferas domésticas e profissional, ao analisar o trabalho doméstico com o mesmo peso do trabalho profissional, permitindo assim analisar as duas esferas em termos de uma divisão sexual do trabalho. Esse movimento culminou com a explicitação da família não mais como uma entidade natural e biológica, mas sim como local prioritariamente reservado ao exercício da realização de um trabalho, assim como a esfera do trabalho assalariado se alterou de forma estrutural, pois esse campo era visto até então somente em termos do trabalho produtivo, pela atuação da figura do trabalhador masculino, qualificado, branco (KERGOAT, 2003).

A divisão sexual do trabalho tinha, no começo, um *status* de articulação de duas esferas, como indica o subtítulo “Estruturas familiares e sistemas produtivos” de *Sexo do trabalho* (Collectif, 1984). Mas essa noção de articulação se mostrou rapidamente insuficiente: os dois princípios – separação e hierarquia – se encontram em toda parte e se aplicam sempre no mesmo sentido; era necessário passar a um segundo nível de análise: a conceituação dessa relação social recorrente entre o grupo dos homens e o das mulheres (KERGOAT, 2003, p. 57).

O trabalho doméstico, que antes havia sido objeto de muitos estudos, passa a ser pouco analisado e as abordagens sobre o mesmo não trazem consigo nenhuma carga de interrogação acerca da sociedade salarial, tratando esse trabalho como se fosse apenas uma extensão do trabalho assalariado, portanto, perdendo o protagonismo analítico e se

constituindo como um mero apêndice do trabalho assalariado, provocando um deslocamento do foco das análises para o trabalho assalariado e um negligenciamento no debate sobre as relações sociais de sexo, cujo “o esvaziamento da análise em termos de relações sociais acima da lógica econômica não poupou nenhum setor das ciências sociais” (KERGOAT, 2003, p. 58).

A relação social é, em princípio, uma tensão que atravessa o campo social. Não é alguma coisa passível de reificação. Essa tensão produz certos fenômenos sociais e, em torno do que neles está em jogo, constituem-se grupos de interesses antagônicos. Em nosso caso, trata-se do grupo social homens e do grupo social mulheres, os quais não são em nada passíveis de serem confundidos com a dupla categorização biologizante macho-fêmeas. Esses grupos estão em tensão permanente em torno de uma questão: o trabalho e suas divisões. Assim, podemos apresentar as seguintes proposições: as relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho são expressões indissociáveis que, epistemologicamente, formam um sistema; a divisão sexual do trabalho tem *status* de *enjeu* das relações sociais de sexo (KERGOAT, 2003, p. 71).

As relações sociais de sexo se encontram em todas as sociedades até então catalogadas, são estruturantes para todo o conjunto do campo social, apresentando um caráter de transversalidade à totalidade desse mesmo campo social. Constituindo, portanto, como verdadeiros paradigmas das relações de dominação, sendo as relações sociais de sexo dimensionadas a partir das seguintes características por Kergoat (2003, pp. 58 e 59):

- a relação entre os grupos assim definidos é antagônica;
- as diferenças constatadas entre as atividades dos homens e das mulheres são construções sociais, e não provenientes de uma causalidade biológica;
- essa construção social tem uma base material e não unicamente ideológica; em outros termos, a “mudança de mentalidades” jamais acontecerá de forma espontânea, se estiver desconectada da divisão de trabalho concreta; podemos fazer uma abordagem histórica e periodizá-la;
- essas relações sociais se baseiam antes de tudo numa relação hierárquica entre os sexo; trata-se de uma relação de poder, de dominação.

Nesse sentido, há uma grande diversidade em torno das distintas definições acerca do que seja “divisão sexual do trabalho”, bem como explicita que na maioria das vezes essas definições giram em torno de abordagens descritivas, pois a abordagem descritiva possui um caráter instrumental ainda muito relevante, sobretudo para a construção de indicadores confiáveis que nomeiem e sejam capazes de mensurar as (des)igualdades profissionais entre homens e mulheres. Porém, a divisão sexual do trabalho não se limita a meramente descrever e constatar níveis de desigualdades entre homens e mulheres, mas, sobretudo, falar em termos de divisão sexual do trabalho implica em “articular esta

descrição do real com uma reflexão sobre os processos pelos quais a sociedade utiliza esta diferenciação para hierarquizar estas atividades” (KERGOAT, 2003, p. 59).

Assim, partindo da perspectiva do campo epistemológico ao espaço político, Kergoat (2003, p. 59) elucida que emerge um extenso debate acerca do conteúdo da expressão “relações sociais de sexo” e adverte a vantagem do idioma francês, a fim de tornar o termo preciso, em propor duas palavras: “*rapport*” e “*relation*”, sendo que ambas recobrem dois níveis de apreensão de como tornar o social sexuado, ou seja, de *sexuation* do social.

A noção de *rapport* social dá conta da tensão antagônica que se desenrola em particular em torno da questão divisão sexual do trabalho e que termina na criação de grupos sociais que têm interesses contraditórios. A denominação “*relations*” sociais remete às relações concretas que mantêm os grupos e indivíduos. Assim, as formas sociais “casal” ou “família” tal como podemos observar em nossas sociedades são de uma só vez expressão das relações (*rapports*) sociais de sexo configurados por um sistema patriarcal, e ao mesmo tempo elas são consideradas como espaços de interação social que vão eles mesmos recriar o social e dinamizar parcialmente o processo de como se torna sexuado o social. Insistir sobre o antagonismo ou sobre o vínculo corresponde então a duas posturas de pesquisa que tornam-se contraditórias quando deixamos o plano da observação para passar ao da epistemologia: são as relações sociais que pré-configuram a sociedade. *Versus*: é a multiplicidade de interações que, no seio de um universo browniano, cria pouco a pouco as normas, as regras... que podemos observar em uma sociedade dada. E nesta última perspectiva, relativamente hegemônica nas ciências sociais atualmente, que somos levadas a falar, por exemplo, de complementaridade de tarefas e por consequência de designar prioritariamente às mulheres – e com toda “legitimidade” – o trabalho em tempo parcial. (KERGOAT, 2003, p.59).

Portanto, sob a perspectiva de Kergoat (2003), não se trata simplesmente de um debate de ordem epistemológica acerca do conteúdo da expressão “relações sociais de sexo”, mas também de ordem política, pois trata-se:

1) de compreender historicamente como as relações sociais tomaram corpo nas instituições e legislações (o casal, a família, a filiação, o trabalho, o Código Civil, etc.) que têm por função cristalizar tudo, legitimando o estado das relações de força entre os grupos em um momento dado (Scott, 1990) e 2) desvelar novas tensões geradas na sociedade e procurar compreender como elas deslocam as questões e permitem potencialmente deslegitimar as regras, normas e representações que apresentam os grupos sociais constituídos em tornos destas questões como grupos “naturais” (KERGOAT, 2003, pp. 59 e 60).

Assim, ao tornar possível pensar o social a partir da sua *sexuation*, conduz ao reconhecimento da opressão de um sexo pelo outro, tornando possível também abordar o problema da mudança e não somente do rearranjo social, cuja postura de transformação do social permanece amplamente compartilhada desde o início dos anos 1970 na França,

entre aqueles e aquelas que compõem uma parcela minoritária nas ciências sociais. Portanto, a mudança torna-se possível diante da constatação de que os “grupos de sexo não sendo mais ‘categorias’ imutáveis, fixas, a-históricas e a-sociais, podemos periodizar a relação que os constitui um pelo outro” (KERGOAT, 2003, p. 60).

Portanto, Kergoat (2003) alerta para os riscos de cair na tentação de centrar a reflexão acerca da divisão sexual do trabalho somente sobre as relações sociais de sexo, uma vez ao tecer consideração somente sobre a relação de dominação homem-mulher e sobre as lutas contra ela, não possibilita alcançar a compreensão acerca da diversidade e da complexidade das práticas sociais masculinas e femininas. Além disso, levar em conta somente a transversalidade das relações sociais de sexo sem acrescer a dimensão da interpenetração constante das relações sociais, não possibilita caracterizar de forma suficiente o fenômeno da interpretação dos fatos observados, pois é indispensável compreender a consubstancialidade das relações sociais.

Tomemos o exemplo do modo de produção capitalista: ele é construído sobre a separação dos lugares e tempos da produção e da reprodução; quanto ao que chamamos “trabalho doméstico”, é uma forma histórica particular do trabalho reprodutivo, inseparável da sociedade salarial. Em outros termos, as relações sociais são consubstanciais. Este debate não se reduz a uma querela escolástica: ele remete a posições analíticas muito diferentes do ponto de vista tanto científico quanto político. Assim, torna-se impossível isolar o trabalho ou o emprego das mulheres; trata-se, ao contrário, de operar simultaneamente, como elementos centrais explicativos, com a evolução das relações de sexo, de classe e Norte-Sul; o mesmo vale para a família, a explosão dessas formas sociais e suas tentativas de enquadramento jurídico; ou também para a evolução de formas de virilidade, paternidade/maternidade, ou os debates atuais sobre imigração e agrupamento familiar (KERGOAT, 2003, pp. 60 e 61).

A consubstancialidade das relações sociais, segundo Kergoat (2003, p. 61), permite compreender a natureza das fortes transformações que vêm repercutindo sob a ótica da divisão sexual do trabalho, a partir de dois exemplos, onde no primeiro, pode ser constatado a partir de como a divisão sexual do trabalho e do emprego se articulam de maneira recíproca com a flexibilização, culminando com o reforço de formas mais estereotipadas das relações sociais de sexo e o segundo, diz respeito ao processo de “dualização do emprego feminino”<sup>66</sup>, baseado no cruzamento de relações sociais.

---

<sup>66</sup> A divisão sexual do trabalho incide num processo de “dualização do emprego feminino” que serve de exemplo para ilustrar de forma inquestionável o cruzamento das relações sociais, em que é possível observar desde o começo dos anos 80 na França, contabilizadas pelo INSEE (*Institut National de la Statistique et des Études Économiques*), por exemplo, o crescimento significativo de mulheres executivas e profissionais diplomadas do ensino superior – estimadas em cerca de 10% das mulheres ativas nesta

O primeiro exemplo se desenvolve a partir dos “nomadismos sexuais”, produto da precarização e da flexibilização do emprego. Os nomadismos são distintos, uma vez que para as mulheres, se manifestam na forma de nomadismos no tempo, a exemplo do incremento considerável de mulheres inseridas em trabalho em tempo parcial, geralmente associada à concentração de horas de trabalho que são dispersas na jornada ou ao longo da semana, e, os nomadismos para os homens podem ser expressos no espaço, na forma de interinos, canteiros de obras públicas, bem como nucleares para os operários, na forma de banalização e da multiplicação dos deslocamentos profissionais no continente europeu e pelo mundo.

O segundo exemplo diz respeito ao aumento dos capitais econômicos, culturais e sociais de uma proporção considerável de mulheres de forma simultânea à precarização e à pobreza de um número crescente de mulheres, levando ao surgimento de uma forma inédita do capitalismo em que uma camada de mulheres emerge com interesses diretos, não mais mediados com acontecia anteriormente que seus interesses eram mediados pelos homens, sejam eles pais, esposos, amantes, etc., cujos interesses estão em oposição direta aos interesses das mulheres afetadas pela “generalização do tempo parcial, dos empregos de serviço muito mal remunerados e não reconhecidos socialmente e, usualmente, mais atingidas pela precariedade” (KERGOAT, 2003, p. 61).

Considerar que essas relações sociais não evoluem no mesmo ritmo no tempo e no espaço permite-nos perceber ao mesmo tempo a complexidade e a mudança. E, assim, as categorias sociais – evidentemente sempre definidas pelos dominantes – explodirão, dando espaço a um conjunto móvel de configurações nas quais os grupos sociais se fazem e desfazem e os indivíduos constroem sua vida por meio de práticas sociais muitas vezes ambíguas e contraditórias (KERGOAT, 2003, p. 61).

Os conceitos de consubstancialidade e coextensividade são usados por Kergoat (2010) desde os anos de 1970 e 1980 para compreender as práticas sociais de homens e mulheres, em que a divisão social do trabalho é apreendida de maneira não mecânica e sob uma tríplice dimensão: de classe, de gênero e de origem, a saber, Norte/Sul. As práticas sociais não podem ser apreendidas a partir da utilização de noções geométricas

---

categoria - mas ao lado dessa mudança extremamente positiva para o mundo do trabalho das mulheres, observa-se concomitantemente o processo em curso constante da precarização e da pobreza entre as mulheres – representada por 46% da população ativa, dentre elas constavam 52% das desempregadas e 79% dos salários mais baixos – e, portanto, “assistimos a um aumento dos capitais econômicos, culturais e sociais de uma proporção de mulheres ativas que não pode ser desconsiderada” (KERGOAT, 2003, p.61).

tais como intersecção, imbricação, adição e multiposicionalidade, dado que “elas são móveis, ambíguas e ambivalentes” (KERGOAT, 2010, p. 93). Assim, as relações sociais, pelas quais a sociedade pode ser compreendida, têm suas relações e suas propriedades definidas a partir da metáfora de “círculo” e “espiral”, em que os fenômenos sociais são apreendidos por uma perspectiva materialista, histórica e dinâmica, sendo que a propriedade essencial da consubstancialidade das relações sociais é a coextensividade

Uma relação social é uma relação antagônica entre dois grupos sociais, instaurada em torno de uma disputa [*enjeu*]. É uma relação de produção material e ideal: Colette Guillaumin mostrou, por exemplo, que a “racialização” é a construção ideológica e discursiva da natureza dos dominados, a “face mental” e cognitiva dos vínculos materiais de poder. Toda relação social é, assim, uma relação conflituosa (KERGOAT, 2010, p. 94).

Nesse sentido, ao analisar as relações sociais e suas propriedades, as relações sociais de sexo são abordadas e o paradoxo da situação da mulher é explicitado, pois quando ocorre uma melhora na vida da mulher em relação a sua situação no mercado de trabalho, simultaneamente permanece ou intensifica a divisão sexual do trabalho, levando Kergoat (2010, p. 94) a definir a situação para a mulher com a seguinte frase: “Tudo muda, mas tudo permanece igual”.

Esse paradoxo me parece bastante ilustrativo dos impasses que um tipo de pensamento que segmenta as relações sociais, que os considera isoladamente, enfrenta. A minha tese, no entanto, é: as relações sociais são consubstanciais; elas formam um nó que não pode ser desatado no nível das práticas sociais, mas apenas na perspectiva da análise sociológica; e as relações sociais são coextensivas: ao se desenvolverem, as relações sociais de classe, gênero e “raça”<sup>67</sup> se reproduzem e se coproduzem mutuamente (KERGOAT, 2010, p. 94).

Assim, o paradoxo da abordagem aponta para uma sobreposição das relações sociais de sexo, que remete à própria gênese da divisão sexual do trabalho produtivo e reprodutivo, envolvendo relações diferentes e que não são passíveis de serem abordadas da mesma forma.

Voltemos ao paradoxo. A participação da mulher no mercado de trabalho aumenta, mas as segmentações, horizontais e verticais, entre empregos

---

<sup>67</sup> Ao utilizar o termo “raça”, a autora também esclarece que o mesmo é utilizado da mesma forma que classe ou sexo, isto é, como categoria socialmente construída, resultado de discriminação e produção ideológica, cuja referência para definição é apontada como sendo a obra “*L'idéologie raciste*” (1972), de Colette Guillaumin, elucidando que em função da carga social e histórica da palavra, no entanto, a autora utiliza entre aspas. “Tal solução não é totalmente convincente, mas os debates não conduziram ainda ao estabelecimento de uma alternativa teórica e ideologicamente consensual entre os sociólogos. Portanto, faço aqui um uso estratégico da palavra raça, apontando para um conceito político, cultural e social, que evidentemente não deve ser tomado no sentido biológico” (KERGOAT, 2010, p. 94).

masculinos e femininos, perduram. As desigualdades de salário persistem, e as mulheres continuam a assumir o trabalho doméstico. A meu ver, no entanto, isso não representa nenhuma aporia ou contradição interna às relações sociais de sexo, mas aponta para o fato de que o capitalismo tem necessidade de uma mão-de-obra flexível, que empenhe cada vez mais sua subjetividade: o trabalho doméstico assumido pelas mulheres libera os homens e, para as mulheres de alta renda, há a possibilidade de externalização do trabalho doméstico para outras mulheres (KERGOAT, 2010, p. 94).

De tal modo, é necessário estabelecer a distinção entre dois níveis de realidade, conforme denomina Kergoat (2010) as relações intersubjetivas e relações sociais, onde a primeira são próprias dos indivíduos concretos entre os quais se estabelecem e a segunda é caracterizada pelas relações abstratas e que gera oposição nos grupos sociais em torno de uma disputa [*enjeu*]. Ao ilustrar como opera a distinção entre a relação social intersubjetiva e a relação social entre os sexos e entre os casais a fim de averiguar de houve alguma mudança no nível das relações estabelecidas entre os mesmos, observa-se que de fato de que em um grande número de sociedades há mudanças em curso, levando a uma reorganização das relações entre os sexos, entretanto, no nível das relações sociais persiste sua manifestação “sob suas três formas canônicas: exploração, dominação e opressão (que podem ser ilustradas pelas diferenças salariais, pela maior vulnerabilidade e maior risco de ser vítima de violências)” (KERGOAT, 2010, p. 95).

Portanto, se no nível das relações intersubjetivas ocorre um deslocamento das linhas de tensão, já no nível das relações sociais de sexo as linhas de tensão não sofrem qualquer abalo no que tange a sua permanência e sua operacionalização, e, por isso, são as práticas sociais e não as relações intersubjetivas responsáveis por darem início a formas de resistência e, conseqüentemente, conduzirem a mudanças no nível das relações sociais.

O exemplo da *Coordination Infirmière*, movimento social do fim da década de 1980 na França, é esclarecedor. Nas reuniões do movimento, o convívio era inegavelmente feminino: as integrantes faziam questão de chamar-se pelo nome, perguntar sobre a saúde, comentar uma roupa nova ou uma ida ao cabeleireiro etc. São formas de relação intersubjetiva que suavizam o clima das reuniões, mas que não afetam de maneira alguma a dinâmica da dominação masculina no interior do movimento. Assim que uma disputa surgia no horizonte, os velhos mecanismos voltavam ao seu lugar (por exemplo: quem falará à imprensa?). O que pode de fato questionar as relações sociais de sexo são as práticas sociais coletivas: por exemplo, decisões como quais as mulheres que terão as responsabilidades for- mais (presidência da associação) e práticas (responsabilidades organizacionais durante as manifestações), ou a decisão de que haja um aprendizado coletivo em situações de fala diante de um público etc. Não é por serem mulheres que as enfermeiras são subversivas quanto à relação social de sexo — vemos com este exemplo que o sujeito das lutas não se justapõe ao sujeito da dominação —, mas sim porque se transformaram em um sujeito coletivo produtor de sentido e sujeito de sua própria história. Elas saíram da imagem imposta de feminilidade para se tornarem mulheres

portadoras de poder de ação na construção e no desenvolvimento das relações sociais (KERGOAT, 2010, p. 95).

A autora francesa apresenta uma análise em que tenta mostrar como as mulheres são caracterizadas de maneira totalmente original no que diz respeito as relações sociais de sexo e de classe<sup>68</sup>, bem como em suas práticas, constituindo-se assim em sujeitos em constante transformação e sendo impossível reduzi-las a uma única categoria. A complexidade em se categorizar as relações sociais ocorre pelo fato de que essas relações sofrem um entrecruzamento das categorias “raça”, gênero e classe, mas a multiplicidade de categorias pode mascarar as relações sociais, pois não é plausível incorrer no erro de produzir a dissociação das categorias das respectivas relações sociais das quais elas foram construídas.

Assim, trabalhar com categorias, mesmo que reformuladas em termos de intersecções, implica correr o risco de tornar invisíveis alguns pontos que podem tanto revelar os aspectos mais fortes da dominação como sugerir estratégias de resistência. A noção de multiposicionalidade apresenta, portanto, um problema, pois não há propriamente “posições” ou, mais especificamente, estas não são fixas; por estarem inseridas em relações dinâmicas, estão em perpétua evolução e renegociação (KERGOAT, 2010, p. 98).

Ao analisar as relações sociais de sexo sob os termos da consubstancialidade das relações sociais, possibilita não incorrer no impasse de submeter as categorias em termos excludentes de ou isso, ou aquilo, ao passo que proporciona tratá-las de acordo com outra abordagem.

[...] de acordo com uma configuração dada de relações sociais, o gênero (ou a classe, a raça) será — ou não será — unificador. Mas ele não é em si fonte de antagonismo ou solidariedade. Nenhuma relação social é primordial ou tem prioridade sobre outra. Ou seja, não há contradições principais e contradições secundárias. Quando as mulheres da rede hoteleira Accor enfrentam conflitos, o fazem como mulheres, trabalhadoras, mulheres negras; não fazem

---

<sup>68</sup> Cabe ponderar que Kergoat (2010) ressalta que a categoria classes sociais ainda gera impasses nas abordagens sobre o entrecruzamento das categorias com as relações sociais de sexo e que os estudos feministas apelam com regularidade para a necessidade de estabelecer o cruzamento entre gênero, “raça” e classe, mas elucida que o cruzamento de categorias privilegiado na França ocorre entre “raça” e gênero, relegando a categoria classes sociais o status de mera referência carregada de sentido de citação obrigatória. Sendo que nos Estados Unidos o mesmo se dá em relação as classes sociais através da minimização dos seus conflitos ante as outras categorias e, nesse sentido, a autora discorre magistralmente analisando como o problema da categorização se apresenta diante de qualquer atividade que consista em analisar o entrecruzamento de relações sociais, assim como este tema, assim como o da universalidade e da intersecção das relações, se reverbera e se torna um dos problemas centrais com os quais se confrontam os estudos pós-coloniais e com o feminismo negro (*black feminism*) (KERGOAT, 2010, p. 96), mas que não aprofundaremos e nos limitaremos a mencionar, haja vista não ser o foco de nossa análise.

reivindicações separadas. Lutando dessa maneira, elas combatem a superexploração de todos e todas e sua luta, assim, tem alcance universal (KERGOAT, 2010, p. 99).

No entanto, é necessário atentar para a existência de alguns princípios de utilização da noção de relações sociais a fim de não confundir seu entendimento com práticas sociais e identidade, bem como para que o emprego da ideia de consubstancialidade não seja utilizada em toda e qualquer situação de forma indiscriminada. Para alcançar tal intento, Kergoat (2010, p. 99) é enfática ao explicitar que seu objetivo é o de promover a desnaturalização radical das construções que se estruturam sob a diferenciação das desigualdades sociais, mas sem que se perca a dimensão concreta das relações sociais.

Essa análise vai contra a ideia de que, por exemplo, as relações de classe se inscrevem unicamente na instância econômica, e as relações patriarcais, unicamente na instância ideológica. Cada um desses sistemas possui suas próprias instâncias, que exploram economicamente, dominam e oprimem. Estas instâncias articulam-se entre si, de maneira intra e intersistêmica (KERGOAT, 2010, p. 99).

No entanto, ao lançar mão da análise das relações sociais de sexo a partir dos princípios de relações sociais e da consubstancialidade, surge o desafio para a análise empírica da realidade no sentido de como assegurar que ela não caia no erro de trabalhar com categorias reificadas, e, por isso, a autora propõe alguns princípios e orientações metodológicas.

O primeiro princípio parte da definição de um imperativo materialista que advoga que as relações gênero, “raça” e classe são relações de produção e nelas são entrecruzadas a exploração, a dominação e a opressão.

É indispensável analisar minuciosamente como se dá a apropriação do trabalho de um grupo por outro, o que nos obriga a voltar às disputas (materiais e ideológicas) das relações sociais. Por exemplo, no que concerne às relações sociais de sexo, tais disputas são formadas pela divisão do trabalho entre os sexos e o controle social da sexualidade e da função reprodutiva das mulheres (KERGOAT, 2010, p. 99).

O segundo princípio trata-se de um imperativo histórico é um elemento central para a análise e que aponta para a dinamicidade do caráter das relações sociais, haja vista que é imprescindível que elas sejam historicizadas porque possuem uma estrutura que permite sua permanência.

[...] mas também passam por transformações que correspondem a períodos históricos e a eventos que podem acelerar seu curso. No entanto, não se deve jamais historicizar uma relação social em detrimento de outras. Isso

significaria transformar a relação em categorias caracterizadas pela metaestabilidade (KERGOAT, 2010, p. 100).

O terceiro princípio é definido como a ação de determinar quais são as invariantes presentes nos princípios de funcionamento das relações sociais.

Por exemplo, a divisão sexual do trabalho: suas formas são extremamente instáveis no tempo e no espaço, mas isso não afeta o fato de que há dois princípios organizadores — o princípio da separação (o trabalho do homem é distinto do trabalho da mulher) e o princípio da hierarquia (o trabalho do homem “vale” mais do que o trabalho da mulher) (KERGOAT, 2010, p. 100).

Finalmente, é imperioso também que se apreenda a maneira utilizada pelos dominados para reinterpretar e subverter as categorias a fim de impedir sua reificação. Nesse sentido, cabe ressaltar que somente se a subversão for coletiva incidirá sobre as relações sociais no sentido de promover alguma mudança em sua constituição.

Assim, para Kergoat (2010, p. 100), a ideia de consubstancialidade implica, antes de mais nada, num recurso utilizado que proporciona realizar a leitura da realidade social através do “entrecruzamento dinâmico e complexo do conjunto de relações sociais”, onde cada relação social imprime sua marca nas outras, ajusta-se e constrói-se reciprocamente uma em relação às outras, numa relação intrínseca umas com as outras, formando um sistema. Mas as relações sociais formam um sistema que não está isento de contradições entre elas e por isso que a metáfora a espiral ilustra a forma como a realidade não se fecha em si mesma, não se conformando numa relação harmônica e circular.

Portanto, não se trata de fazer um tour de todas as relações sociais envolvidas, uma a uma, mas de enxergar os entrecruzamentos e as interpenetrações que formam um “nó” no seio de uma individualidade ou um grupo (KERGOAT, 2010, p. 100).

Em relação à coextensividade, cabe ressaltar que sua definição aponta para o dinamismo das relações sociais, bem como para o fato de que essas relações se produzem mutuamente, conforme ilustrado pela autora sobre a coextensividade das relações sociais.

Os trabalhos de Stéphanie Gallioz<sup>69</sup> a respeito do uso da mão-de-obra feminina na construção civil mostram a emergência do estereótipo do que a autora chama de “a mulher civilizadora”, à qual opomos o homem selvagem, bruto e semianalfabeto. Vemos bem como este estereótipo leva às relações sociais de sexo. Mas vemos igualmente como, ao mesmo tempo, e mantenhemos em mente as altas taxas de imigrantes na construção civil, tal imagem reforça as

---

<sup>69</sup> Kergoat (2010) cita o estudo “*Des femmes dans les entreprises du bâtiment: une innovation en clair-obscur*” (2006), de Stéphanie Gallioz.

relações sociais racializadas/racializantes. Além disso, tal fato está de acordo com as relações entre capital e trabalho (KERGOAT, 2010, p. 100).

Outro exemplo citado que serve como recurso muito ilustrativo da coextensividade das relações sociais por Kergoat (2010) é a constatação de como os efeitos de gênero e do racismo se conjugam, ao mesmo tempo que reforçam a construção identitária e da sexualidade juvenil de algumas jovens descendentes do Maghreb.

[...] o quanto a organização das relações sociais de “raça” reforça as relações sociais de sexo — o que cria uma incompreensão entre estas jovens e seus pais, aquelas idealizando a vivência da sexualidade na sociedade francesa enquanto estes desenvolvem um sexismo identitário, de onde emerge um controle crescente —, e o quanto as relações de sexo reforçam as relações sociais de idade e de classe: a fuga do controle parental, muito mais visível entre as jovens que os jovens, perturba sua trajetória escolar e as leva a sair de casa prematuramente, o que conduz a uma situação de precariedade, em que as relações de sexo são ainda mais acentuadas (KERGOAT, 2010, p. 101 apud HAMEL, 2003, p. 643).

Outro exemplo paradigmático utilizado pela autora para demonstrar o imbricamento e o dinamismo que envolvem a coprodução das relações sociais de classe, gênero e “raça” é o trabalho de *care*, pois esta atividade profissional sofreu uma ação conjugada da crescente taxa de atividade das mulheres nos países ocidentais, da profissionalização cada vez maior do trabalho e do aumento dos fluxos migratórios, especialmente femininos, do Sul para o Norte, assim como do Leste para o Oeste, que culminaram com o efeito a externalização crescente do trabalho doméstico. Assim, o trabalho de *care* é situado no ponto de cruzamento simultaneamente das relações de classe, sexo e “raça”, sendo um dos maiores instrumentos para observar como a dinamicidade opera nessas relações, bem como de que forma ela evoluem (KERGOAT, 2010, p. 102).

(1) radicalização e extensão qualitativa e quantitativa das relações de classe entre uma nova classe servil (a nova classe operária não-industrial) e as novas mulheres empregadoras: irrupção de uma oposição de classe pela primeira vez direta — e não mais mediada pelos homens (pais, maridos, amantes) — entre as mulheres que veem seus capitais econômico, social e cultural aumentarem e as mulheres, francesas e estrangeiras, cada vez mais numerosas, que veem sua situação se precarizar e sua renda diminuir. Trata-se da aparição de novas formas de relação de classe com a aparição e o desenvolvimento de uma nova classe trabalhadora, não industrial, fortemente feminina e feminizada, e o número crescente de empregadores.

(2) Evolução da relação entre os sexos, por conta deste trabalho doméstico superexplorado que não resolve em nada os problemas do trabalho doméstico (problemas não considerados pelas sociedades ocidentais), apenas os desloca.

(3) Evolução das relações sociais de “raça”: vemos a racialização do trabalho de *care* através da naturalização das qualidades que seriam próprias a esta ou aquela etnia; além disso, essas novas relações estão no coração das famílias, por intermédio da babá, da empregada doméstica ou da cuidadora dos

membros idosos da família. O outro, o estrangeiro, não está mais somente nas periferias das grandes cidades ou nas cidades satélite. Ele/ela vive e trabalha no seio mesmo das famílias que, há não muito tempo, não eram atingidas por este fenômeno migratório. A “alterização” — construção ideológica da figura do “outro” — e a racialização tomam formas inéditas.

(4) Aparição de novas formas de concorrência entre, de um lado, os trabalhadores e trabalhadoras dos países do Sul e do Leste, e, de outro, o número crescente de trabalhadores dos países ocidentais em situação de precariedade. Ambos vivem em situações economicamente e/ou legalmente precárias, mas de formas diferentes<sup>70</sup> (KERGOAT, 2010, pp. 102 e 103).

Portanto, as três relações são indissociáveis, se reforçam e se coproduzem mutuamente.

[...] a relação de classe reforçada pelos processos de naturalização, de racialização e de “generização” do trabalho de care; a racialização, à qual os empregos domésticos estão particularmente sujeitos, reforça e legitima a precarização (e, portanto, as relações de classe) e a “generização”; a relação de gênero exacerba a relação de classe na medida em que a feminização dessas últimas é um fenômeno novo para o corpo social e, portanto, para o qual ainda não há uma resposta, e reforça as relações de raça pela sua naturalização (KERGOAT, 2010, p. 103).

Por fim, fica evidenciado a recusa a pensar a partir de ideias fixas, permite a bordar a questão do trabalho sob outra perspectiva, em que o recoloca no centro da análise o sujeito político e não a vítima de múltiplas dominações, considerando todas as suas práticas, que frequentemente são ambíguas e ambivalentes, num esforço empreendido para pensar e para fornecer um método capaz de pensar “tanto a pluralidade dos regimes de poder como a alquimia que transforma, em mais ou menos longo prazo, esta dominação interiorizada em práticas de resistência” (KERGOAT, 2010, p. 103).

Portanto, ao analisar a complexa inserção das mulheres no mercado de trabalho brasileiro, a partir dessas três distintas abordagens paradigmáticas, conforme advogam Castro e Lavinias (1992), que impulsionaram os estudos sobre as mulheres, tomando como pressuposto a perspectiva de gênero ou de relações sociais de sexo na sociologia do trabalho, podemos apreender a vasta contribuição das autoras selecionadas para elucidar essa ambígua inserção, marcada pela precariedade, principalmente em serviços tradicionalmente caracterizados por serem redutos femininos por excelência, a exemplo do magistério.

---

<sup>70</sup> Nesse sentido, a fim de apresentar com fidedignidade a proposta de Kergoat (2010) optamos por reproduzir integralmente a elucidação da complexidade de sua linha de raciocínio analítica acerca da ilustração da dinamicidade e da coextensividade presentes no trabalho de care para que não correr o risco de cometer nenhuma adulteração em sua proposta, bem como em não reduzi-la em sua complexidade.

Nesse sentido, posicionamo-nos em assumir gênero como uma categoria analítica, conforme elucida Bruschini (1992, p. 290), pois esta é uma ferramenta que possibilita referir a organização social das relações entre os sexos a partir de uma rejeição total a qualquer determinismo biológico, que se assenta sob a busca das explicações para a sujeição da mulher em sua capacidade procriativa ou na força física masculina, que adota gênero para enfatizar as qualidades fundamentalmente sociais das distinções baseadas no sexo, pois gênero é uma categoria relacional. Assim, apesar de tomarmos Saffioti (2015) como um dos referenciais em nossa abordagem, adotamos a categoria gênero e não relações sociais de sexo, conforme ela adota.

Assim, se para Marx e Engels o trabalho é parte fundante da sociabilidade humana, cuja atividade diferencia o homem do animal, “e em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2004, p. 01), pois o homem atua sobre a natureza externa e a modifica, ao mesmo que modifica a sua própria natureza (MARX, 2014, p. 211), contraditoriamente a essa concepção, sob a égide do sistema capitalista, o trabalho torna-se alienado e degradante, levando Marx (2014, p. 487) se referir a Fourier, quando este denominava as fábricas de “penitenciárias abrandadas”.

Mas o foco que Marx concebeu ao “modo de produção capitalista e as correspondentes relações de produção e de circulação” (MARX, 2014, p. 16), conforme ele definiu em *O Capital*, bem como quando o mesmo elucida que “as pessoas só interessam na medida em que representam categorias econômicas, que simbolizam relações de classe e interesses de classe” (MARX, 2014, p. 18), provocam críticas acerca de uma possível visão homogênea sobre a classe trabalhadora no que dizia respeito a sua composição de sexo, pois em grande parte, as críticas foram dirigidas a uma suposta natureza *sex-blind* (assexuada) das categorias marxistas.

A maior parte dessas críticas fundam-se sob a concepção adotada por Marx (2004) acerca do seu entendimento sobre trabalho produtivo, pois o mesmo demarcou que o produto por excelência da produção capitalista é a mais-valia, e o trabalho produtivo é o que diretamente produz mais-valia, restringindo, portanto, a categoria de produtivo somente aquele trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas a valorização do capital, apesar de reconhecer que o processo capitalista absorve o

trabalho não pago, transformando inclusive os meios de produção no que ele denominou de “meios de extorsão de trabalho não pago” (MARX, 2004, p. 132).

Diante dessa constatação de Marx (2004), Saffioti (1984) empreende sua análise ao destacar que o trabalho realizado pelas mulheres em seus lares é fundamental para a reprodução do capital em escala ampliada, mesmo que o valor dessa força de trabalho feminina não possua valor de troca, mas é imprescindível ao modo de produção capitalista a presença e a manutenção de bolsões pré-capitalistas, preservando a organização arcaica de certas atividades pré-capitalistas, cuja articulação entre estas formas arcaicas e as formas essencialmente capitalistas de produção são importantes para a compreensão da condição das mulheres no mundo do trabalho, haja vista que esses bolsões pré-capitalistas absorvem grandes contingentes femininos.

É de suma importância a articulação dessas duas dimensões para a compreensão da condição das mulheres no mercado de trabalho, pois as esferas não produtivas estão atreladas a produção capitalista, vista sob a perspectiva de sua totalidade, já que de acordo com as análises marxistas, as atividades voltadas para a manutenção dos trabalhadores podem ser concebidas com sendo indispensáveis para a manutenção do sistema como um todo, pois sob o modo de produção capitalista, “produção e reprodução apresentam-se como partes do mesmo processo global de valorização” (ANDRADE, 2011, p. 295).

Nesse sentido, sua concepção parte do objeto da produção, cuja faceta da exploração do capital não só contra as mulheres, mas também contra as crianças, foi constantemente denunciada e conforme encontramos exposto em Saffioti (1979), o caminho para a emancipação feminina seria fora da vigência do capitalismo porque ele alija ou insere precariamente o contingente de mulheres de acordo com as necessidades que este sistema tem para se reproduzir. Assim, se “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita” (MARX, 2011, p. 25), entendemos que Marx, dentro das circunstâncias que lhe foram possíveis, não ignorou a condição de exploração da mulher pelo sistema capitalista.

Dessa forma, Marx (2014) já continha embrionado em sua abordagem a complexidade do trato da inserção feminina no mercado de trabalho, conforme advogamos insistentemente no primeiro capítulo deste trabalho, tanto que encontramos no Prefácio da 1ª Edição de “*O Capital*”, datado de 25 de julho de 1867, sua preocupação

sobre a precária situação em relação as estatísticas sociais da Alemanha e dos demais países da Europa Ocidental em comparação com a inglesa da época, que criticava a monstruosidade da realidade das condições de trabalho vigentes na Alemanha, dando ênfase para a situação das mulheres assim como para as crianças e acusava que estava em curso ações voltadas para “tapar olhos e ouvidos” para essa catástrofe.

Portanto, sob o ponto de vista da classe social trabalhadora, Marx sempre esteve atento e sempre foi crítico, assumindo a postura do verdadeiro filósofo que não se limitava a interpretar o mundo, conforme expõe na XI tese sobre Feuerbach (MARX; ENGELS, 1987), mas que parte de uma postura de transformação da realidade que sempre incluiu as mulheres, haja vista o caráter de denúncia das condições que as mesmas estavam submetidas na sociedade capitalista.

Apesar disso, chega para descerrar o véu, o suficiente para que se pressinta, atrás dele, um rosto de Medusa. Estremeceríamos diante da nossa própria situação, se nossos governos e parlamentos, como ocorre na Inglaterra, constituíssem comissões de inquérito periódicas sobre as condições econômicas, dando-lhes plenos poderes para apurar a verdade, e se se conseguissem, para esse fim, homens competentes, imparciais, rigorosos, como os inspetores de fábrica da Inglaterra, seus médicos informantes sobre saúde pública, seus comissários incumbidos de investigar a exploração das mulheres e das crianças, as condições de habitação e de alimentação, etc. Perseu tinha um capacete que o tornava invisível, para perseguir os monstros. Nós, de nossa parte, nos embuçamos como nosso capuz mágico, tapando nossos olhos e nossos ouvidos, para poder negar as monstruosidades existentes (MARX, 2014, p. 17).

Em Engels, encontramos a análise de que a primeira forma de antagonismo de classe foi a dos homens contra as mulheres na monogamia, sendo a primeira opressão de classe coincidente com a opressão do sexo feminino pelo masculino, e, portanto, demonstra a necessidade de estabelecer uma análise das relações entre classe e sexo, pois esses antagonismos não coincidiram como produto de uma determinação natural, mas era conveniente a fim de garantir a manutenção dos interesses dominantes de garantia da reprodução da propriedade privada e da força de trabalho. Portanto, neste trabalho posicionamo-nos conforme o entendimento de que a marca do sexo esteve presente na origem do antagonismo de classe, assim como ainda se faz profundamente presente (CISNE, 2015).

Dessa forma, encontramos em Saffioti (2015) a relação entre subordinação e dominação que perpassam os papéis de homens e mulheres em distintas instâncias da sociedade, haja vista a condição de protagonista do sistema de dominação patriarcal que

os homens ocupam na sociedade, colocando-os em postos privilegiados de poder em diferentes esferas da vida social, culminando com um sistema de exploração-dominância, pois ambos são faces de um mesmo processo, cuja engrenagem ainda encontra-se em pleno vapor.

Para Souza-Lobo (1991), o capitalismo expropria o trabalho e os saberes de mulheres e homens de forma assimétrica, de forma que individualiza e divide esse trabalho, mas as relações que se estabelecem entre homens e mulheres não podem ser concebidas como puro reflexo das relações econômicas, mas devem se traduzir em representações e símbolos com que os homens e mulheres enfrentam sua vida cotidiana, já que são relações assimétricas porque são assimétricas suas relações com a sociedade.

A autora enfatiza que as relações sociais são também relações de poder, regidas por leis, normas, tradições e hábitos e vaticina que a divisão sexual do trabalho “produz e reproduz a assimetria entre as práticas femininas e masculinas, constrói e reconstrói mecanismos de sujeição e disciplinamento das mulheres, produz e reproduz a subordinação de gênero dominação” (SOUZA-LOBO, 1991, p. 174).

Já Saffioti (2015) enfatiza o patriarcado como elemento central em sua abordagem, pois ninguém inserido na sociedade passa ileso do esquema do gênero patriarcal, podendo o indivíduo não ser alcançado pelo esquema dominação-exploração das classes sociais ou de raça/etnia, mas do poder do patriarcado ninguém escapa, porque no que diz respeito a ordem de gênero, o poder patriarcal dissemina-se por todo corpo social.

Castro e Lavinas (1992, p. 236), elucidam que a utilização do conceito de patriarcado assume uma definição nos textos no Brasil para “explicar situações de discriminação e subordinação que vitimizam a mulher”, apontando Saffioti (1976) como a maior referência nos estudos feministas sobre o patriarcado no Brasil, pois para ela, patriarcado e capitalismo representam duas faces do modo de produção e reprodução da vida, ou seja, o patriarcado é consubstancial ao capitalismo, assim como aos outros modos de produção que o precederam.

Souza-Lobo (1992) não adota o patriarcado, além de repudiar o estabelecimento de relações mecanicamente determinadas e ao adotar o uso do gênero como uma categoria analítica, justifica sua escolha justamente por entender que esse conceito constrói de maneira simultânea uma relação social e uma relação simbólica, sem a presença de uma

mecânica de determinação, pois ela buscava fugir de dualismos e de conceitos fundados em relações estruturais que levam a sociologia do trabalho a constituição de representações simbólicas e linguagens neutras, tanto linguagens de classe como de trabalho.

Por isso, ela enfatiza que apesar do conceito classe social, do campo da sociologia marxista ortodoxa, apontar para um paradigma que se pretendia universal, os estudos sobre as práticas e a consciência operárias se fundavam numa generalização das práticas masculinas (SOUZA-LOBO, 1992, p. 08) e por isso defendia que era necessário reconhecer que “a classe operária tem dois sexos”, daí o pioneirismo de sua produção no campo da sociologia do trabalho que contribuiu para o estabelecimento dos estudos sobre a mulher ou mulheres nesse campo de investigação no Brasil desde o início da década de 1990.

Souza-Lobo (1991) enfatiza que a divisão sexual do trabalho está submetida aos objetivos do capital, mas assim como Saffioti (2015) advoga, cremos que o elemento que está na base da construção social de práticas sociais relaciona-se com a permanência do patriarcado, vicejando nas relações estabelecidas entre homens e mulheres e que sustenta a opressão contra elas.

Assim, apesar de nos alinharmos com a abordagem de Saffioti (2015) em relação a utilização do patriarcado como elemento explicativo para a manutenção da exploração e da opressão contra as mulheres no sistema capitalista, reconhecemos que Souza-Lobo (1991, 1992) foi uma das pioneiras ao enfatizar a abordagem do trabalho sob a perspectiva comparativa fundada nas relações de gênero ou de sexo, bem como sua produção sobre as práticas sociais impulsionou estudos posteriores no campo do trabalho e gênero, inclusive o nosso. De Kergoat (2003), adotamos a perspectiva de que a elaboração teórica da divisão sexual do trabalho parte do pressuposto que as relações sociais de sexo, conforme ela denomina, assim como todas as relações sociais, se estruturam sob uma base material, bem como apreendemos da autora a concepção de que as práticas sexuadas são construções sociais, produto de relações sociais e que as relações sociais de sexo são verdadeiros paradigmas das relações de dominação.

As transformações que se repercutem na divisão sexual do trabalho podem ser compreendidas a partir da consubstancialidade das relações sociais, segundo Kergoat (2003), já que centrar a visão somente acerca da divisão sexual do trabalho sobre as

relações sociais de sexo sem acrescentar a dimensão da interpenetração constante das relações sociais das categorias raça/etnia, gênero, classe, que são indissociáveis, e como elas se reforçam e se coproduzem mutuamente, bem como não levar em conta a coextensividade que imprime em sua definição um dinamismo nas relações sociais, incorre-se no erro de trabalhar com categorias reificadas e não alcança a complexidade das relações.

Assim, as mulheres adentraram em atividades de prestação de serviços, em grande parte delas operando na informalidade, produzindo uma estrutura ocupacional feminina com segmentos diferenciados de qualificação, prestígio e remuneração (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2001, p. 177), culminando com um processo de feminização no mundo do trabalho (YANNOULAS, 2013), a exemplo do que demonstraremos posteriormente: a feminização do trabalho docente na atividade de tutoria, tomando como referência esse fenômeno no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), cuja composição laboral de trabalhadoras é assinalada pela dupla dimensão da estratificação da carreira do magistério, acompanhada do consequente rebaixamento da remuneração, bem como pela dimensão dos significados de gênero que foram historicamente concebidos e que marcam as atividades docentes em seus diferentes níveis, suas identidades e suas práticas docentes (VIANNA, 2013).

No entanto, antes de chegarmos a essa análise, faremos uma breve abordagem sobre a situação das mulheres durante a Pandemia da Covid-19 no Brasil, a partir da abordagem da feminização docente, cujas profissionais foram duramente afetadas, bem como focalizaremos de maneira breve sob algumas das consequências para as mulheres sob aspectos profissionais, familiares e econômicos, pois dada a gravidade da pandemia e a vinculação direta com nosso objeto de trabalho, a saber a feminização docente no contexto da educação a distância, esse tema não poderia ser negligenciado, uma vez que nossa pesquisa desenvolveu-se no bojo dessas catastróficas ocorrências históricas.

#### **2.4. Feminização, trabalho docente e as consequências da Pandemia da Covid-19 para as mulheres.**

Conforme informamos na seção anterior, abriremos uma breve abordagem sobre a situação das mulheres durante a Pandemia do Covid-19, haja vista que consideramos ser impossível negligenciar esse tema já que estamos tratando de trabalho, docência, sob a

perspectiva da educação a distância e gênero, privilegiando a complexa integração das mulheres ao mundo do trabalho produtivo, sem com isso desvincular-se de suas “responsabilidades” reprodutivas.

Assim sendo, num contexto pandêmico sem precedentes históricos, provocado pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) que é o vírus causador da doença Covid-19, declarada como pandemia da Covid-19 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em março de 2020, que afetou todos os países em escala global e que provocou a maior política de isolamento já registrada, impôs a necessidade de reconfiguração social em todas as esferas da vida, não se limitando a uma crise sanitária, mas se reverberou nas esferas econômica, política, cultural, tecnológica e, sobretudo na esfera educacional brasileira. O setor educacional foi profundamente afetado pela crise instaurada pela Covid-19, pois com o fechamento das instituições de ensino em todos os níveis e modalidades educacionais, bem como com a imposição não planejada de oferta de ensino e atividades pedagógicas não presenciais, pôde-se constatar uma das mais nefastas consequências da pandemia: “a maior parte dos custos e efeitos negativos foi atribuído às mulheres” (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020, p. 756).

Seja em razão do papel de cuidadoras na divisão sexual do trabalho (com a atual sobrecarga e intensificação das tarefas domésticas, sem apoio das redes ou instituições, como creches e escolas), seja por sua presença massiva em atividades econômicas e profissões tidas socialmente como “feminizadas”, como aquelas das áreas da saúde, da educação, da administração pública, entre outras, as mulheres foram desafiadas a se reinventar na batalha contra a pandemia do vírus SARS-CoV-2, nos mais diversos âmbitos (particular, familiar, social; profissional, entre outros). [...] Os cuidados, profissionais ou não, foram desafiados intensamente, e colocados mais uma vez sob a responsabilidade das mulheres. Seja por lacuna ou por déficit histórico das políticas públicas, na pandemia, o Estado está mais ausente ainda com relação à sua responsabilidade com os direitos sociais, assumindo deliberadamente uma posição subsidiária, na melhor das hipóteses, mas predominantemente omissa (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020, pp. 756 e 757).

Nesse contexto dramático, a família reafirmou-se como instituição central e articuladora das demais instituições e arranjos das práticas sociais de cuidado, e essa reafirmação é produto da hábil combinação do neoconservadorismo e do neoliberalismo vigentes, que de forma inescapável, seja de pertencimento de classe social ou da qualidade da inserção das mulheres no mercado de trabalho, produz uma sobrecarga para as mulheres, principalmente para as que são diretamente responsáveis pelos arranjos de cuidado, pois isso é determinante para seu acesso e permanência no mercado de trabalho, haja vista que a necessidade de combinar a jornada de trabalho dentro e fora do âmbito

doméstico torna as mulheres mais vulneráveis às diversas formas de precarização (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020, p. 757).

Araújo e Yannoulas (2020), ao apontarem a agudização dos problemas de gênero imperantes antes da instauração da pandemia nos remete à reflexão da sociologia do trabalho da década de 50 do século XX, que considerava, e, que segundo as mesmas autoras por vezes ainda considera, as profissões classificadas como “femininas”, profissões estas herdeiras de uma forte conotação moralista de higienista no século XIX - tais como o magistério, a enfermagem, o serviço social, etc. - , como semiprofissões ou “profissões subalternas”. Isso se deve pelo fato dessas profissões estarem intrinsecamente vinculadas ao cuidado com outros seres humanos e na pandemia os aspectos negativos predominantes da feminização de certos trabalhos, ocupações e profissões tornam-se mais evidentes, e, portanto não passíveis de serem ignorados.

Araújo e Yannoulas (2020), apresentam os resultados de uma pesquisa<sup>71</sup> realizada pelas organizações feministas Sempreviva (SOF) e Gênero e Número, entre abril e maio do ano de 2020, sobre a feminização e os cuidados no contexto da pandemia e que abrangeu mais de 2.600 mulheres de todas as regiões do Brasil, demonstrou que 50% das mulheres entrevistadas passaram a cuidar de outra pessoa no período de isolamento social e esse cuidado foi predominantemente realizado unicamente por uma mulher, sendo que entre as mulheres rurais e negras esse cuidado foi mais significativo.

Ainda de acordo com a pesquisa referenciada, a maioria das respondentes indicou a redução do envolvimento de outras pessoas nos cuidados dispensados a crianças, enfermos ou idosos, e entre aqueles que contribuía esporadicamente viam sua participação meramente como “colaboração”, sem o mesmo o nível de comprometimento e responsabilidade. Dentre as mulheres que continuaram a trabalhar durante o período da pandemia, o período de isolamento social se mostrou mais angustiante pelo fato delas não

---

<sup>71</sup> A pesquisa demonstrou que durante o período de confinamento no espaço doméstico, as situações de violência doméstica contra as mulheres e crianças aumentou vertiginosamente, onde Araújo e Yannoulas (2020) suscitam o questionamento se o isolamento social protegeu ou confinou as mulheres a uma situação em que elas se encontravam em sofrimento e em solidão em relação aos cuidados e às tarefas domésticas, ao mesmo tempo que se viram obrigadas a criar e reinventar “vários avatares para que participem dos diversos trabalhos remotos (aulas, reuniões, etc.), fingindo ignorar os estragos da violência doméstica, seja física ou simbólica, representando e atuando um avatar eficiente, concentrado e eternamente disponível” (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020, p. 758), sendo que essa disponibilidade era viabilizada pelo uso de computador ou celular.

terem se desvinculado das responsabilidades de realização das tarefas domésticas e muitas das vezes seus rendimentos eram a única fonte de sustento da casa, em que a situação das mulheres foi descrita da seguinte forma: “exaustão é a palavra mais utilizada pelas mulheres em tempo de pandemia” (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020, p. 758).

Análises sobre a feminização de diversos setores e atividades produtivos relacionados com o uso intensivo de tecnologia digital também podem ser importantes para compreender o atual momento de instauração massiva do trabalho não presencial (docente ou não). Constituem exemplos da divisão sexual do trabalho na configuração do capitalismo contemporâneo, intensificando e precarizando o trabalho feminino de maneira inédita. [...] a tecnologia digital se apresenta como principal mecanismo de extração de sobretrabalho, fator imprescindível para acumulação do capital de maneira duplicada: pela intensificação do trabalho remunerado das mulheres e pela manutenção do trabalho doméstico realizado predominantemente por elas (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020, p. 759).

Em relação ao trabalho docente na educação básica durante a pandemia do Covid-19, a pesquisa intitulada “Trabalho docente em tempos de pandemia”, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), buscou apreender os efeitos da referida pandemia para o trabalho docente na educação básica pública nos estados, no Distrito Federal e municípios do Brasil e as análises dos dados da pesquisa sob a perspectiva das relações de gênero apontam aspectos de suma importância e preocupação que explicitam problemas que já existiam antes da pandemia, mas que foram potencializados com a instauração da crise sanitária e provocou impactos nefastos para as docentes do sexo feminino.

Citando a pesquisa anteriormente referida, Araújo e Yannoulas (2020) elucidam que a investigação alcançou 15.654 docentes da educação básica das redes públicas que participaram respondendo um questionário de pesquisa, que as mulheres representavam 78% dos respondentes e a metade dessas mulheres tinham entre 30 e 49 anos de idade. A maioria dos respondentes não tinham nenhuma experiência anterior em aulas não presenciais, correspondendo a 90,1% das mulheres respondentes e 83,5% dos homens que tiveram de se adaptar ao uso intensivo de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's) durante o contexto pandêmico sem nenhuma experiência pretérita com as ferramentas baseadas em tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) ou treinamento pedagógico para desenvolver suas atividades docentes através do ensino

remoto e entre as professoras foi verificada uma dificuldade maior em relação a familiaridade com o uso de ferramentas digitais do que entre os professores homens.

Um aspecto extremamente importante apontado pela pesquisa é o tempo dedicado em horas de trabalho para a preparação das aulas não presenciais, pois a percepção da maioria dos respondentes é que houve um aumento nas horas de trabalho gastas na preparação das aulas não presenciais para a grande maioria em todas as etapas da educação básica, e entre as mulheres essa percepção foi maior do que entre os homens, correspondendo a 83,3% das mulheres e 79,6% dos homens. Em relação a questão da subjetividade e dos sentimento em relação ao seu trabalho no momento pandêmico, entre as mulheres, correspondendo a 80,2% foi constatado medo e insegurança por não saberem quando e como seria o retorno à normalidade, ou seja, a maioria das mulheres eram mais afetadas pelos sentimentos de angústia em relação ao futuro, abrangendo sentimentos de angústia, apreensão, medo, insegurança, solidão, tranquilidade. Já entre os homens, a apreensão era maior em relação à perda de direitos e garantias, correspondendo a 25,5% dos respondentes, sendo que entre eles havia o sentimento de mais tranquilidade em relação ao retorno à normalidade (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020).

No contexto pandêmico, a intensidade e a auto intensificação do trabalho docente foram percebidos, especialmente entre as professoras, pois a maioria delas assumem mais de uma jornada de trabalho em diferentes escolas e além das atividades pedagógicas do trabalho docente remunerado, cujas responsabilidades e funções assumiram inesperadas reconfigurações ligadas a adaptação ao ensino remoto, à produção de recursos digitais e de não reprovação dos estudantes, cabe a elas as atividades domésticas de cuidado que aumentou na pandemia, especialmente o cuidado com as crianças, idosos e pessoas com deficiência. Assim, coube às mulheres, praticamente sem nenhuma rede de proteção, a responsabilização majoritária dos cuidados, agudizando os problemas de gênero que são inerentes ao trabalho docente na educação básica e que já estavam cristalizados antes do contexto pandêmico, mas que acentuou as desigualdades preexistentes de classe, gênero e raça da realidade educacional brasileira (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020).

O aumento das tarefas, a instalação de horários atípicos, a aceleração no desempenho das atividades, a dimensão privada sendo desvelada pelas TDIC e a ausência de condições materiais efetivas afetaram em cheio a produção docente e sua subjetividade, tendo como principal alvo as professoras no exercício de suas funções docentes, maternas, de cuidadoras, entre outros “avatares” que precisam utilizar na múltipla jornada de trabalho, e uma

“presença” cada vez mais multiplicada (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020, p. 768).

Essa realidade experimentada de forma inesperada pelas docentes do ensino básico no contexto pandêmico desvelam não só o despreparo para enfrentar situações emergenciais no âmbito escolar, mas também a falta de investimento em recursos tecnológicos e de qualificação profissional dos docentes no Brasil, sobretudo, desvelam também um processo de intensificação do trabalho docente realizado através de plataformas educacionais que já é conhecido pelos tutores, e, em especial, pelas tutoras a distância do sistema UAB. Há anos, desde nossa incursão em pesquisa no mestrado em 2014 neste mesmo programa de pós-graduação, insistimos em trazer à tona as nefastas condições de trabalho impostas à realização do trabalho docente na educação a distância que arregimenta de forma significativa mulheres professoras da rede básica de ensino, que não se orienta por uma separação de tempos de trabalho e não trabalho, pela necessidade de disponibilidade *full time*, entre tantos outros predicados característicos da atividade docente via plataformas educacionais.

Assim, com vistas a enfrentar um contexto pandêmico e atendendo as medidas sanitárias, muitas instituições educacionais adotaram o modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) para evitar que o ano letivo fosse perdido, bem como para evitar atrasos no desenvolvimento do aprendizado dos estudantes e no andamento das atividades curriculares cotidianas. O ERE então surge logo nos primeiros meses da pandemia como uma alternativa viável num contexto de urgência e de risco para tentar proporcionar o prosseguimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes como uma emergencial, por meio de adaptações ao isolamento social, através do fornecimento de acesso aos conteúdos e apoio educacional, mediante o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) (GHISLENI; BARRETO; BECKER, 2020).

A origem desta dinâmica, no entanto, também é um pouco mais antiga para outras sociedades. A prática de ensino remoto já é bastante comum entre países e populações que possuem ou enfrentaram dificuldades no acesso ao ensino devido a situações de adversidades como conflito civil ou localizações remotas, como no Afeganistão, Bósnia-Herzegovina e Libéria [...]. Além disso, instabilidades sísmicas e geográficas também são fatores que já influenciaram na utilização de ensinos remotos por países como a China e o Japão. Em vista disso, não é de todo correto afirmar que o ensino remoto, no Brasil, foi criado em decorrência da pandemia: seu formato já existia antes desta realidade sob outras situações, em outras sociedades; ele apenas foi adotado como medida emergencial, também, em nosso país, culminando em sua popularização entre a sociedade acadêmica e escolar (GHISLENI; BARRETO; BECKER, 2020, p. 301).

No Brasil, a implantação do Ensino Remoto Emergencial pelo Ministério da Educação seguiu uma cronologia de publicações de várias regulações jurídicas<sup>72</sup> desde março de 2020, com vistas a regular as atividades escolares tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, até que em abril de 2020 houve a determinação que a suspensão das atividades escolares presenciais fosse prorrogada pelo período de mais sessenta dias, prorrogáveis a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital, através da publicação da Medida Provisória 934 de 1º de abril de 2020 (ALVES, 2020). Em janeiro de 2022, O Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou uma Nota de Esclarecimento que considerava a necessidade premente de retorno à presencialidade das atividades de aprendizado em todos os níveis, etapas ou modalidades de ensino, priorizando o retorno das aulas presenciais.

---

<sup>72</sup> No mês de março de 2020, no dia 17 do referido mês, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, por meio da Portaria nº 343, enquanto durasse a situação de pandemia da Covid-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nºs 345 e 356/2020. No dia 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da Covid-19. Após isso, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais. Ainda no mês de março do mesmo ano, no dia 20, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 6 que reconhece, para os fins do artigo 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934 que estabelece normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Por fim, em 3 de abril de 2020, o MEC publicou a Portaria nº 376 que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19. Em caráter excepcional, a portaria autoriza as instituições integrantes do sistema federal de ensino quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais por até 60 (sessenta) dias, prorrogáveis a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital (BRASIL, 2020e).

Em janeiro de 2022, O Conselho Nacional de Educação (CNE) divulga uma Nota de Esclarecimento que considerava a necessidade premente de retorno à presencialidade das atividades de aprendizado em todos os níveis, etapas ou modalidades de ensino, bem como a permanente obrigação dos sistemas de ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal e das redes e instituições abrangentes em todos os níveis educacionais, públicos ou particulares, de zelarem pela segurança e manutenção da saúde da comunidade escolar e do conjunto da sociedade inclusiva. Assim, a nota é fundamentada a partir da consideração das implicações recentes do então acirramento da Pandemia da Covid-19, especialmente no fluxo do calendário escolar do ano de 2022, em todos os níveis de ensino, em virtude de ações preventivas ao aceleração rápida da nova onda de contágio, em que o CNE vinha a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, bem como às instituições públicas e particulares, de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que tenham necessidade de reorganizar as atividades escolares, acadêmicas ou de aprendizagem em face da possibilidade de suspensão temporária das atividades escolares ou acadêmicas (BRASIL, 2022).

Conforme dito num momento anterior, existem confusões na distinção de ambos estes formatos, o que traz à muitos docentes, profissionais e órgãos educacionais - tais como o próprio MEC - a importância de salientar a ideia: o Ensino Remoto Emergencial não é a mesma coisa que o EaD. Apesar de suas semelhanças com o uso da tecnologia, existem certas diferenças estruturais nas formas e execuções das atividades. Rodrigues (2020) relembra que no EaD, todo o planejamento, de exercícios e atividades até as grades curriculares completas e execuções de aulas já é pensado desde o início para o intermédio tecnológico, a distância, bem como é elaborado por uma equipe já atuante neste meio e especializada. Já Rabello (2020) aponta que no ensino remoto, todo o planejamento seguido é o mesmo do ensino presencial tradicional, no entanto, tendo sido apenas adaptado (ou “transferido”) para uma execução pelo intermédio digital, e que todo este processo é feito - por vezes - pelos próprios professores do ensino presencial que se deparam com as situações de adaptação.

O termo remoto se refere apenas à mudança do espaço físico que outrora era presencial e agora, temporariamente, é remoto (digital), termo muito utilizado na área de Tecnologia de Informação (TI) para se referir à não presencialidade (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p.14).

Na educação a distância, a atividade docente é compartilhada com outros especialistas como o designer educacional, os professores conteudistas, os produtores de multimídia, os ilustradores, os gestores de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's), dentre outros, sendo que essa atividade é planejada em distintos modelos pedagógicos, assim como são utilizadas diferentes tecnologias para proporcionar a possibilidade de atividades síncronas e assíncronas. Enquanto que na educação remota, o professor, na maioria das vezes, o responsável por tudo, desde a seleção de conteúdos, produção de videoaulas, implementação de aulas em AVA's, quando isso é possível (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p.14). A falta de investimentos em educação e o despreparo dos docentes para o uso das TIC's impôs ao ensino remoto emergencial inúmeros desafios, que

No Brasil, o corpo docente parte para o improviso usando redes sociais, fazendo uma produção ineficiente de videoaulas postadas no *YouTube*; enviando atividades previamente selecionadas dos livros didáticos enviadas através de grupos de *WhatsApp*, criados pelas gestões escolares; fazendo videoconferências utilizando aplicativos como o *Google Meet* ou o *Zoom Meeting*, entre outros, ou recorrendo às redes sociais como *YouTube* e *Instagram*, as quais, às vezes, nem sempre são muito eficazes, mas que, neste momento, estão sendo o caminho adotado haja vista o celular está substituindo

o computador como objeto de acesso à internet no contexto local (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p.19).

De acordo com García Aretio (2021), não há registro na história de que tenha havido um fechamento universal de instalações educacionais presenciais como o que aconteceu em 2020 devido a pandemia causada pela Covid-19 e para corroborar sua afirmação, o autor utiliza dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que demonstra que governos de quase 200 países decretaram o fechamento total ou parcial dos centros educacionais pelo mundo. Segundo a organização internacional, cerca de 1,6 bilhão de crianças, adolescentes e jovens foram afetados em todo o mundo por essa circunstância, representando 91% do total, além de mais de 60 milhões de professores que foram fadados a uma mudança radical e abrupta (UNESCO, 2020).

Os dados apontados pela UNESCO (2020) também mostram as disparidades de acesso ao mundo digital em nível global, uma vez que a metade total dos alunos, estimado em cerca de 826 milhões de estudantes ficaram fora da sala de aula pela pandemia do Covid-19, sendo que eles não tinham acesso a um computador doméstico e 43%, ou seja cerca de 706 milhões de estudantes não tinham acesso à internet em casa, num momento em que o ensino a distância digital tinha função indispensável para garantir a continuidade educacional na grande maioria dos países. Nos países de baixa renda, as disparidades são avassaladoras, a exemplo do que ocorreu na região da África Subsaariana, em que 89% dos alunos não tinham sequer acesso a computadores domésticos e 82% não tinham acesso à internet e cerca de 56 milhões de alunos viviam em locais que não eram cobertos por redes móveis, representando quase a metade da África Subsaariana, segundo os dados da UNESCO (2020).

A dificuldade gerada pela pandemia do Covid-19 também afetou os professores devido a rápida transição para a aprendizagem online, gerando intensas dificuldades, mesmo para aqueles que tiveram que desenvolver suas atividades docentes em países que usufruíam de infraestrutura confiável de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e que tinham acesso a conectividade doméstica. Para os professores em regiões que não contavam com ampla ou nenhuma cobertura das TIC's ou outras metodologias de ensino a distância ou online, a transição foi muito dramática ou inexistente. Os professores também não receberam treinamento suficientemente, sendo essa situação ainda mais

problemática em países de baixa renda. Segundo a UNESCO (2020), em quase toda África Subsaariana, apenas 64% dos professores primários e 50% dos professores secundários receberam um mínimo de treinamento, mas isso frequentemente não incluía habilidades em TIC's.

No Brasil, a falta de investimento crônico na educação se reverberou de maneira desastrosa durante a pandemia do Covid-19, gerando disparidades atroz e isso pode ser evidenciado em várias pesquisas, mas aqui ressaltamos a Pesquisa do Instituto Península (2020) que revelou que após seis semanas de isolamento os professores brasileiros não receberam suporte eficiente para desenvolverem suas atividades docentes através do ensino remoto, bem como não receberam nenhum tipo de suporte emocional das escolas. Assim, após seis semanas de isolamento social, cerca de 83% dos professores brasileiros não se sentiam nada ou pouco preparados para o ensino remoto. A pesquisa foi realizada com 7.734 mil professores de todo país entre abril e maio de 2020, revelando que 55% dos professores não receberam qualquer suporte ou capacitação durante o período do isolamento social para ensinar em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), e, por isso, sentiam-se despreparados para o ensino remoto, mas 75% deles gostariam de receber apoio e treinamento. No início da pandemia, a pesquisa apontou que mais de 70% dos docentes precisaram mudar muito ou totalmente suas rotinas pessoais e profissionais, sendo que 1 em cada 3 profissionais da Educação básica relataram ter piorado em certos aspectos da vida, como a prática de atividades de lazer e cultura, condicionamento físico e qualidade do sono.

Após 10 meses de isolamento, a Pesquisa do Instituto Península (2020) também revelou que 91% dos professores acreditavam que os estudantes mais pobres sofreriam consequências mais negativas pelo fato de terem mais dificuldades para estudar em casa e demonstravam muita preocupação com seus alunos, pois reconheciam que quanto mais tempo eles ficavam fora da escola, maior seria a desigualdade entre os estudantes mais pobres e aqueles que tinham acesso a condições adequadas de ensino híbrido de qualidade. Outro dado preocupante revelado pela pesquisa é que apenas 40% dos professores concordavam que os alunos apresentavam evolução com o aprendizado em casa.

Assim, a realidade imposta pela pandemia do Covid-19 mostrou que os educadores brasileiros precisaram lidar com os desafios não só da tecnologia, mas também do próprio

processo de aprendizagem no ensino remoto, devido à falta de familiaridade com TIC's e isso se revela pelo dado mostrado na Pesquisa do Instituto Península (2020) que antes da paralisação das aulas presenciais, 88% dos professores nunca tinham dado aula a distância de forma remota, 84% não se sentiam preparados para o ensino remoto, e apesar de 63% enxergarem na tecnologia uma fonte de apoio para o uso de diferentes metodologias de aprendizagem, apontaram como a falta de infraestrutura e a dificuldade para engajar os alunos aparecem como os principais desafios relacionados do ensino remoto.

Após a prática ter sido imposta pela pandemia e gestores de escolas públicas e privadas criarem formas para capacitar os docentes mesmo a distância, em agosto 94% dos professores indicaram que agora enxergam a tecnologia como muito ou completamente importante no processo de aprendizagem dos alunos. Antes, apenas 57% tinham essa percepção. Os professores foram obrigados a se reinventar e a se adequar a ferramentas tecnológicas e perceberam como elas podem ajudar no processo de ensino e aprendizagem, o que podemos considerar um legado positivo do momento que vivemos. De fato, apesar de um esforço imenso das escolas, redes famílias e professores em manter a aprendizagem dos alunos durante o ensino remoto, os resultados esperados para um ano letivo não se concretizaram, salvo exceções (PESQUISA DO INSTITUTO PENÍNSULA, 2020, p. 18).

A Pesquisa do Instituto Península (2020) apontou a falta de infraestrutura e conectividade dos alunos como sendo o principal desafio relacionado ao ensino remoto e isso fica evidente quando analisamos a situação brasileira em relação ao acesso à internet, pois de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) sobre TIC com base no ano referência de 2019, cujos resultados foram apresentados pelo IBGE em 2021, ainda observamos as disparidades de acesso, pois cresceu a proporção de domicílios brasileiros com acesso à internet, uma vez que o índice subiu de 79,1% para 82,7%, na comparação com 2018, um aumento de 3,6 pontos percentuais. No entanto, 40 milhões de pessoas não têm acesso à internet no país, sendo o equipamento mais usado para acessar a internet continuou sendo o celular, encontrado em 99,5% dos domicílios que acessavam a rede. O segundo foi o microcomputador (45,1%); seguido pela televisão (31,7%) e pelo tablet (12,0%) (IBGE/PNADC, 2021).

As disparidades de acesso à internet entre estudantes de escolas públicas e privadas ajudam a compreender o agravamento e a precariedade enfrentada pelos professores e professoras, em especial pelos docentes das escolas públicas, no período da pandemia do Covid-19 no Brasil, pois em 2019 81,8% dos estudantes da rede privada acessavam a internet pelo computador, enquanto que apenas 43,0% da rede pública, apontando para a

evidente falta de acesso a esse equipamento. O uso da televisão para acesso à internet ocorria para 51,1% dos estudantes da rede privada, o dobro do apresentado entre estudantes da rede pública (26,8%), podendo denunciar a falta de acesso a serviço de banda larga de internet em casa para o segundo grupo. No uso do tablet, a diferença chega a quase três vezes, enquanto que o celular foi o principal equipamento utilizado para acessar a internet pelos estudantes nas redes pública (96,8%) e os da rede privada (98,5%) (IBGE/PNADC, 2021), apontando a situação privilegiada dos últimos, pois em qualquer recurso tecnológico disponível para acesso à internet os estudantes da rede privada tinham maior acesso e talvez isso seja uma fator que tenha colaborado para outro problema apontado pelos professores e professoras participantes da Pesquisa do Instituto Península (2020, p. 19), que foi a dificuldade para engajar os alunos e o distanciamento, bem como a perda de vínculo com os discentes.

Dados divulgados pelas Notas Técnicas “*Mercado de Trabalho. Conjuntura e análise*”, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em abril de 2021, através do trabalho empírico de Barbosa, Costa e Hecksher (2020), cujo objetivo foi o de investigar a evolução de três dimensões relevantes da desigualdade brasileira no mercado de trabalho, gênero, raça/cor e idade, no período de 2012 a 2020, e analisar como essas estatísticas foram afetadas pela crise associada à pandemia da Covid-19 em 2020<sup>73</sup>, apontam que as desigualdades nas taxas de participação, desemprego, ocupação e informalidade não se reduzem durante a crise, mas ampliam-se, especialmente no caso da taxa de ocupação por raça/cor e idade. Os resultados indicam ainda o aumento intenso nas chances de sair da condição de ocupado para inatividade e a redução das chances de conseguir um emprego, principalmente para as mulheres, os negros e os jovens, que possuem maiores chances de perder a ocupação.

O estudo foi realizado a partir da base de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e apresentou um dado até então inédito em relação ao nível de ocupação, pois pela primeira vez, desde de 2012, que marca o início da Pesquisa Nacional

---

<sup>73</sup> Também foi realizada a comparação de tais indicadores com os mesmos fluxos de períodos anteriores (em especial, no período 2015-2016) na medida em que a intensidade da crise tende a ser compreendida de forma mais clara. Em particular, o estudo comparou os fluxos do primeiro para o segundo trimestre de cada ano, além de ter identificado como sexo, raça/cor e idade afetam os indicadores de transição mesmo ao controlar por outras características observáveis, sendo utilizada a base de dados é proveniente da PNAD Contínua, do IBGE (BARBOSA; COSTA; HECKSHER, 2020).

por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais da metade da população brasileira em idade de trabalhar ficou sem emprego, já que o nível de ocupação ficou em, para a segunda quinzena de março e o mês de abril, 48,8% e 48,5%, respectivamente (BARBOSA; COSTA; HECKSHER, 2020, p. 02).

Em relação as mulheres, cabe ressaltar que de acordo com os dados apresentados Barbosa, Costa e Hecksher (2020), antes da pandemia de 2020, elas já se encontravam em uma situação de grande desvantagem em relação aos indicadores de participação do mercado, haja vista que a taxa de participação é um relevante marcador das diferenças por sexo, e a desigualdade além de se manter, as deixou ainda mais expostas. A proporção de ocupadas entre o total de mulheres ficou pouco abaixo de 40%, sendo que a diferença em relação aos homens representa um pouco menos de 20 pontos percentuais. O estudo também mostrou que entre 2012 e 2019, a passagem da situação de ocupada para a inatividade é maior entre as mulheres do que entre os homens, bem como é entre elas que a taxa de entrada nas ocupações é menor, mas em 2020, "os reveses sofridos nesses indicadores mantiveram a elevada desigualdade" (BARBOSA; COSTA; HECKSHER, 2020, p. 11). Em 2020, a diferença na participação entre homens e mulheres era de 19 pontos percentuais, mas com o advento da pandemia, houve uma queda de 6 pontos para o sexo masculino e 7 pontos para o feminino, nas respectivas taxas de participação.

Entre a proporção de ocupados sobre o total da população, o estudo demonstrou que a intensidade da queda da taxa de ocupação em 2020 foi a maior do que as que ocorreram em todos os anos anteriores e que além da amplitude da taxa de desocupação ter sido maior em 2020, a análise realizada por Barbosa, Costa e Hecksher (2020) apontam que essa queda se deu principalmente pelo aumento da inatividade em 2020, enquanto que as quedas sofridas em períodos anteriores, incluindo períodos de crise econômica, as quedas ocorreram pelo aumento do desemprego. Cabe ressaltar a grande diferença na taxa de ocupação entre homens e mulheres, que oscila ao redor de 20 pontos percentuais e que se mantem com tendência de queda ou de permanência entre os anos de 2012 e 2020, mas ainda assim as mulheres apresentam a menor taxa de ocupação com 39,7% e os homens com 58,1% em 2020, cuja diferença representa 18,4%.

A crise pandêmica de 2020 também se refletiu nos indicadores de desemprego, que marca relevantes diferenças por sexo e raça/cor, uma vez que entre os homens a taxa

de desemprego foi de 12% e entre as mulheres 15%, mas a diferença entre brancos e não brancos apresenta a maior distância, sendo 10% e 16% respectivamente. Se houvesse um recorte de taxa de desemprego, por sexo e raça/cor, certamente as mulheres negras ficariam alocadas nos piores índices de desemprego durante o ano de 2020, mas o estudo não apresenta esse dado.

A taxa de informalidade, em que são apresentadas as proporções de trabalhadores sem carteira assinada<sup>74</sup> entre os que estão ocupados, também mostra a disparidade entre homens e mulheres, pois entre os que estão na informalidade os homens representam 14,6% e as mulheres 20,4% em 2020.

Em relação ao indicador de saída de ocupação, ao longo de todo o período abrangido pela pesquisa, observa-se que o principal diferencial entre homens e mulheres está na proporção de indivíduos que migram para a inatividade. Esse percentual para as mulheres é sempre superior, mas estava reduzindo entre 2012 e 2015 e em 2020 – a diferença ficou em 4 pontos percentuais. Com a crise ocorrida em 2020, houve uma elevação significativa da proporção de ocupados que transitam para a inatividade, sendo que a taxa de inatividade para os homens foi de 7,8% e para as mulheres de 11,8%.

No que diz respeito ao fluxo de entrada nas ocupações, em relação às desigualdades no período como um todo, a pesquisa de Barbosa, Costa e Hecksher (2020) destaca que as mulheres possuem menores chances de conseguir uma ocupação, enquanto negros e jovens de 18 a 29 anos possuem maiores chances e essa aparente vantagem de negros e jovens não se explica por fatores otimistas, mas sim por sua entrada está associada tanto a uma maior rotatividade no mercado de trabalho, quanto a uma maior facilidade de entrar em ocupações informais. A taxa de entrada nas ocupações sofreu uma redução bastante abrupta em 2020, não se equiparando a reduções ocorridas nos anos anteriores, segundo os pesquisadores. A proporção de pessoas inativas/desempregadas que conseguiram uma ocupação no segundo trimestre sofreu redução de 12,6% em 2019 para 4,5% em 2020 e a queda foi sentida em todos os grupos, mas foi maior em termos absolutos para homens que caiu 10,2 pontos percentuais, enquanto que para as mulheres caiu 6,8 pontos percentuais, pois em 2019, a taxa de entrada na ocupação para as mulheres

---

<sup>74</sup> De acordo com a pesquisa, são considerados os empregados sem carteira assinada tanto no setor público quanto no setor privado. Entre os ocupados, foram incluídos todos os que possuem ocupação, independentemente de qual seja.

era de 10,4%, caindo absurdamente em 2020 para 3,6%. Para negros, taxa de entrada nas ocupações caiu 9,2 pontos percentuais e para brancos a queda foi menor, sendo 6,8 pontos percentuais, e entre jovens de 19 a 29 anos caiu de 13,2 pontos percentuais para 10,8 pontos percentuais para o grupo de 30 a 59 anos (BARBOSA; COSTA; HECKSHER, 2020, p. 21).

O estudo também buscou demonstrar os determinantes da perda da ocupação, cujo objetivo se norteou em analisar em que medida os diferenciais por sexo, raça/cor e idade permanecem mesmo ao controlar por outras características tanto dos indivíduos quanto dos seus postos de trabalho, sendo consideradas as características: escolaridade, posição na ocupação, área de atividade, remuneração e tipo de jornada. De acordo com Barbosa, Costa e Hecksher (2020, p. 22), a literatura aponta que sexo, raça/cor e idade dos trabalhadores estão associados a diferentes qualificações e inserções no mercado de trabalho e essas características também podem ser determinantes da perda da ocupação.

Dessa maneira, o estudo aponta que de forma geral, para todos os anos, as maiores proporções de ocupados que perdem o emprego estão entre os indivíduos com menor escolaridade (que não possuem ensino médio completo), os trabalhadores em ocupações sem carteira assinada ou conta própria, os ocupados em atividades de agricultura, construção ou serviços domésticos, e também aqueles que estão no terço inferior da distribuição de salários ou que possuem jornada parcial. Mas ainda assim, de acordo com os autores do estudo, 2020 foi atípico, mesmo ao comparar com os anos da crise anterior e se diferencia por um proeminente aumento da chance de migrar para o desemprego ou a inatividade entre os trabalhadores sem carteira no setor privado, aqueles com baixa escolaridade e remuneração, e aqueles nos setores de alojamento e serviços domésticos aparecem com maior chance de perder o emprego.

Barbosa, Costa e Hecksher (2020, p. 24), advertem que como muitas dessas características estão associadas a sexo, raça/cor e idade dos trabalhadores, então é importante verificar se tais desigualdades permanecem mesmo após controlar por essas outras características e apresenta os efeitos marginais de um modelo estimado para a probabilidade de perder o emprego em 2020, ressaltando que mesmo diante do controle de outras características associadas à produtividade e à forma de inserção no mercado de trabalho, as variáveis que representam sexo, raça/cor e idade permanecem significativas e positivas, e concluem que ser mulher, ser negro e estar entre os 19 e os 29 anos significa

ter uma chance entre 2 e 3 pontos percentuais mais elevada, mesmo após controlar por diversas características como escolaridade, tipo de ocupação, área de atividade, nível salarial e tipo de jornada.

Ao apresentarem os coeficientes marginais da probabilidade de transição da ocupação para desemprego ou inatividade para mulher, entre os anos de 2012 até 2020, Barbosa, Costa e Hecksher (2020, p. 26) elucidam que entre 2012 e 2018, ser mulher tinha efeito condicional maior sobre as chances de perder emprego. Já em relação ao ganho de ocupações, são apresentados os coeficientes marginais e a probabilidade de se tornar ocupado no segundo trimestre entre aqueles que estavam inativos ou desempregados no primeiro de 2020, incluindo além das variáveis que identificam sexo, raça/cor e idade, também foi considerada a escolaridade, chegando-se à conclusão de que as mulheres possuem cerca de 3 pontos percentuais a menos em transitar para ocupação.

Assim, o estudo de Barbosa, Costa e Hecksher (2020) dá-nos uma amostra do cenário dramático da situação das mulheres no mercado de trabalho brasileiro que foi profundamente agravado após a pandemia da Covid-19 em 2020 e que não pode ser desconsiderado, haja vista que suas consequências ainda se reverberam na atualidade, conforme pode ser observado nos dados apresentados em setembro de 2022 pela Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (Peic), da Confederação Nacional do Comércio (CNC), que de acordo com a Rede Brasil Atual, as mulheres contraíram dívidas sobretudo para conseguirem colocar comida na mesa de suas famílias, haja vista que as mulheres brasileiras estão em situação mais desfavorável no mercado de trabalho, recebendo salários em média 25% mais baixos que os homens e entre as mulheres negras essa diferença pode chegar a 40% e correspondem a aproximadamente 46% da chefia dos domicílios brasileiros. Outro dado apontado pela pesquisa da CNC/Peic é que pela primeira vez na história da pesquisa, a proporção de endividados entre os consumidores de menor renda ultrapassou a marca de 80%.

Dessa forma, o endividamento é o maior entre as mulheres (76,5%) do que entre os homens e que desde 2021, avançou muito mais entre as mulheres, chegando a 10,5 pontos percentuais. A pesquisa mostra o endividamento avançou entre as mulheres, de agosto para setembro +0,9 pontos percentuais, enquanto caiu ligeiramente entre os homens -0,1 pontos percentuais, sendo que no intervalo de um ano, as mulheres também contrataram mais dívidas do que os homens +5,9 pontos percentuais e +5,1 pontos percentuais,

respectivamente, principalmente no cartão de crédito e no cheque especial, as duas modalidades em que houve crescimento da proporção de mulheres endividadas (CNC, 2022).

Conforme noticia na chamada da reportagem da Rede Brasil Atual, no Brasil que voltou ao Mapa da Fome da Organização das Nações Unidas, mulheres ganham salários insuficientes para pagar as despesas com alimentos, gás e outras contas da casa que sustentam em grande parte sozinhas. Para alimentar suas famílias, 80% das brasileiras estão endividadas e com a inflação, que no ano já está acumulada em 12%, tem impacto negativo sobre o rendimento que já vinha caindo nos últimos anos, afetando diretamente as mulheres, que fora justamente as mais afetadas pelas consequências da pandemia de Covid-19, como o desemprego. A maioria perdeu seu posto de trabalho com a pandemia e para as que conseguiram voltar para o mercado de trabalho, a média de rendimentos era de 11 a 15% menor (Rede Brasil Atual, 2022).

As consequências da pandemia do Covid-19 afetaram diferentemente as mulheres em sua condição no mercado de trabalho, na sobrecarga de trabalho reprodutivo e em especial, representou uma experiência amargamente vivida pelos professores e professoras durante a vigência do ensino remoto no contexto pandêmico do Covid-19, o que provocou muito assombração diante dos desafios de um trabalho docente não presencial, mediado por tecnologias, que dissolve os espaços geofísicos de trabalho e do lar, bem como dissolve os tempos de trabalho e descanso/lazer, mas que é uma realidade muito conhecida dos trabalhadores e trabalhadoras docentes da educação a distância. No entanto, sua própria “existência” continua praticamente ignorada e sem previsão concreta a curto prazo de ser alterada.

Portanto, após abordamos as calamitosas consequências da pandemia do Covid-19 para as mulheres, em especial para as docentes, nos deteremos em abordar a educação a distância, a partir de um breve percurso histórico, enfatizando a expansão da oferta dessa modalidade de educação no contexto brasileiro, tomando como referência a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), bem como analisaremos como se deu o processo de constituição da categoria laboral denominada tutor a distância, que para nós assume maior significado a constituição e atuação da tutora a distância, dada sua importância central para nossa pesquisa que se orienta sob o enfoque sobre da sociologia do trabalho e gênero.

## **CAPÍTULO 3**

### **TRABALHO DOCENTE NA TUTORIA A DISTÂNCIA DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB).**

#### **3.1 Educação a Distância (EaD) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil.**

Desde os anos 1970 está em curso um conjunto de mudanças que subordinou os seres vivos a uma intensificação invasão pela lógica do capital, através de uma junção com o mundo informacional e comando financeiro, produto da explosão das tecnologias informacionais e digitais. Somando-se a esse movimento atual do capital a terceirização, que se tornou um instrumento fundamental para aumentar os lucros, com destaque para os setores de *telemarketing*, *call-center*, hotelaria, *fast-food*, hipermercados etc., através

da ampliação do proletariado gerador de lucro e, de mais-valor (ANTUNES, 2020, pg. 16).

Com a reestruturação capitalista de alcance global iniciada a partir do início dos anos 1970, como consequência da crise estrutural pela qual os países capitalistas centrais sofreram, profundas transformações atingem a esfera do mundo do trabalho (ANTUNES, 2018), forçando a América Latina a um processo de redefinição diante da nova divisão internacional do trabalho, especialmente a partir dos anos 1980, numa fase em que o capital financeiro começava a ampliar sua hegemonia no mundo do capital, culminando com um reestruturação produtiva na América Latina que foi acompanhada por profundas consequências para o mundo do trabalho dos países que compõem o continente (ANTUNES, 2011, pp. 38 e 39).

No Brasil, o avanço do neoliberalismo ocorreu a partir de 1990 com a ascensão de Fernando Collor e, posteriormente Fernando Henrique Cardoso à presidência, culminando tanto com o processo de reestruturação produtiva quanto na efetiva implantação do receituário neoliberal, alterando o tripé de sustentação da economia brasileira que era formado pelo capital nacional, capital estrangeiro e pelo setor produtivo estatal, produzindo diretrizes econômicas, políticas e sociais alinhadas e sintonizadas com o Consenso de Washington, o que levou a uma subordinação ainda mais acentuada do país aos interesses financeiros internacionais e à desorganização do padrão produtivo estruturado durante o regime getulista (ANTUNES, 2011).

Na década de 1990, as reformas que se orientaram pelos novos paradigmas neoliberais também reverberam em quase todos os países da América Latina e do Caribe através da implantação de reformas educacionais, que em grande medida emergiram como produto de um processo de indução externo diretamente vinculado e liderado por organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, que condicionaram a concessão de empréstimos aos países da região à implantação de reformas educacionais orientadas a partir de uma lógica diametralmente oposta às funções sociais dos Estados Nacionais e do modelo de desenvolvimento keynesiano, como resposta à crise do processo de acumulação capitalista que afetou a região de maneira singular (KRAWCZYK, 2010 a).

Dourado (2002), ao analisar as reformas educacionais implantadas no Brasil a partir da década de 1990 se reporta de forma enfática à atuação do Banco Mundial, pois considera que este organismo internacional merece um posto de liderança no processo de reestruturação e abertura das economias aos novos marcos do capital sem fronteiras, bem como enfatiza o notório papel que esse organismo exerceu na América Latina e, em particular, no Brasil, haja vista que difundiu em seus documentos novas orientações para a articulação entre educação e produção do conhecimento através do binômio privatização e mercantilização da educação.

Das orientações gerais do Banco Mundial é possível depreender a prescrição de políticas educacionais que induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural (DOURADO, 2002, pp. 238 e 239).

Em consonância com o receituário dessas agências internacionais, orientados por esse modelo neoliberal selvagem aplicado aos países periféricos, o campo educacional emerge como uma nova fatia de mercado extremamente promissora em que o avanço técnico em telecomunicações permite uma intensa expansão globalizada com altas taxas de retorno para investimentos privados transnacionais, favorecendo somente as iniciativas mercadológicas de larga escala, pois colocam nos mercados periféricos produtos educacionais de baixa qualidade a preços nem sempre tão baixos. É nesse contexto que se abre o mercado da educação a distância, combinando o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) com técnicas de gestão e marketing, gerando formas inéditas de ensino (BELLONI, 2002).

No contexto da crise estrutural do capitalismo, a conjuntura econômica, política e tecnológica tornou favorável a implementação da EaD. Ela passou a ocupar posição instrumental estratégica para satisfazer amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas, para contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais e, no âmbito ideológico, para traduzir a crença de que o conhecimento está disponível a quem quiser (PRETI, 2009, p. 25).

Para Belloni (2009), a formação ao longo da vida (*lifelong educacion*), emerge como um novo campo que exige da participação de todos os atores sociais e especialmente do estreitamento da relação entre o campo educacional e o econômico, no sentido de promover estruturas de formação continuada vinculadas aos ambientes de trabalho, exigindo, portanto, a necessidade de expansão da oferta de serviços dos sistemas de educação, através da ampliação efetiva de estudantes em formação inicial e continuada.

A educação aberta e a distância aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica (BELLONI, 2009, p. 03).

Não há uma definição única ou pacificada em relação a Educação a Distância (EaD), bem como o debate acerca da definição da terminologia é longa e complexa<sup>75</sup>, mas utilizando a definição de Moore e Kearsley (2013), partindo da ideia básica de que a Educação a Distância (EaD) baseia-se na premissa de que alunos e professores estão em locais distintos durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam, e devido essa distância geográfica/espacial exigem alguma forma de tecnologia de comunicação para o estabelecimento da interação entre eles (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 02).

A educação a distância possui uma natureza multidimensional, cujo processo de ensino-aprendizagem ocorre através da mediação por tecnologias, em que professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente, sendo caracterizada pelo “aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 03).

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. [...] o aprendizado que é planejado, e não acidental (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 02).

No entanto, cabe de antemão esclarecer que há uma diferença conceitual entre os termos EaD e Educação Aberta e a Distância (EAD), pois as definições não são sinônimas e essa diferença decorre do fato de que o termo “educação aberta” surgiu no contexto das Universidades Abertas (UA), ligado a movimentos de educação aberta como os REAs, que são Repositórios Educacionais Abertos e Software Livre com valores associados à filosofia *opensource*, como o livre acesso, colaboração e participação do usuário. Assim, EAD, definida como Educação Aberta e a Distância (com a letra “A” maiúscula se referindo a “Aberta”), caracteriza o contexto das Universidades Abertas europeias, como a *Open University* (OUUK), no Reino Unido, e a *Universidad Nacional de Educación a*

---

<sup>75</sup> Nos limitaremos a nos nortear pela definição de Moore e Kearsley (2008 e 2013), mas para aprofundar na história da Educação a Distância, sugerimos a leitura integral de Moore e Kearsley (2008 e 2013) e García Aretio (1999).

*Distancia* (UNED), na Espanha. Já no modelo adotado pelas instituições brasileiras que oferecem ensino superior, o termo adotado é EaD, Educação a Distância (com “a” minúsculo, que significa conduzir), como é o caso da Universidade Aberta do Brasil (UAB), modelo público de EaD vigente nas universidades públicas e nosso objeto de pesquisa, que não é propriamente aberta (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

De acordo com Preti (2003), o sentido de “aberta”, que a *Open University* da Inglaterra difundiu pelo mundo no campo da EAD é muito diferente do termo “aberta” adotada pelo sistema UAB, pois quando utiliza o termo, parte-se do pressuposto que não há pré-requisitos, nem impedimentos legais para ingresso na universidade, que a instituição acolhe todo cidadão desejoso em se matricular em qualquer curso, conforme ocorre na *Open University*, mas a denominação utilizada pela UAB possui um sentido mais restritivo, pois, para ingressar na universidade, o cidadão necessita passar por processo seletivo e ter concluído o ensino médio, além de em alguns casos exigir que o candidato seja professor ou professora da rede básica de ensino. É restritivo também quanto ao número de vagas, pois oferece o número que as instituições envolvidas na parceria dão conta de atender, de acordo com recursos humanos e financeiros. Assim, o termo “aberta” para a UAB está muito mais no sentido de que é a Universidade que sai de seu *campus* e vai ao lugar em que o aluno estiver, no sentido de que a Universidade que se “abre”, saindo de seus muros.

Cabe mencionar também que Preti (2009) elucida que não há modelos organizacionais homogêneos para a oferta de educação a distância, pois de acordo com o Centro Internacional de Ensino a Distância da Universidade das Nações Unidas (ICDL/UNU), as instituições que atuam na educação a distância podem ser classificadas em termos de estrutura organizacional de três maneiras:

- aquelas que atuam exclusivamente através desta modalidade (como a UNED e a *Open University*);
- aquelas que são duais, em que as instituições tradicionais têm em seu interior algum Departamento voltado para a EaD (como nos EUA, Austrália e Brasil);
- as tradicionais que oferecem cursos a distância, mas sem uma estrutura e um sistema em EaD implantado em seu interior.

No entanto, também surgiu as instituições que funcionam como Universidades e consórcios virtuais, organizadas por múltiplas instituições que se reúnem e formam parcerias (MOORE; KEARSLEY, 2013).

De acordo com Belloni (2011), a educação a distância é uma modalidade de oferta de ensino<sup>76</sup>, um meio de acesso à informação e à formação geral ou profissional, que pode ser direcionada para as pessoas que não podem frequentar presencialmente um curso universitário ou de formação continuada, e a principal característica que define a educação a distância é a separação física, no tempo e no espaço, entre professores e estudantes. Exigindo com isso, o uso intensivo de tecnologias, o desenvolvimento da autoaprendizagem e autonomia pelos indivíduos em seu decurso de estudos, além do desenvolvimento do trabalho coletivo de diferentes profissionais envolvidos no processo.

Há vinte anos, Belloni (2002), já prospectava a tendência em curso de modelos híbridos<sup>77</sup> na oferta de ensino, cujo modelo combina práticas pedagógicas do ensino presencial e do ensino a distância, sendo que metodologia híbrida se origina da expressão inglesa “*blended learning*” ou “*b-learning*”, cujo objetivo do aprendizado híbrido ou semipresencial é promover a complementariedade entre o on-line e o presencial, rompendo assim com modelos dicotômicos que segregam a educação a distância da educação presencial.

[...] esse conceito tende a se transformar, pois uma das macro-tendências que se pode vislumbrar no futuro próximo do campo educacional é uma “convergência de paradigmas” que unificará o ensino presencial e a distância, em formas novas e diversificadas que incluirão um uso muito mais intensificado das TIC (Belloni, 2002, p. 124).

No entanto, também é imprescindível contextualizar o percurso jurídico do estabelecimento da educação a distância nos instrumentos normativos legais, pois no Brasil, foi apenas em 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, que a educação a distância foi incluída na legislação educacional, reconhecendo a EaD como uma modalidade de educação no artigo 80<sup>78</sup> da referida lei,

---

<sup>76</sup> Belloni (2011) enfatiza que a educação a distância é uma modalidade de oferta, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e não uma metodologia de ensino.

<sup>77</sup> Se essa prospecção tivesse sido incluída com a devida seriedade nas políticas educacionais brasileiras e se tivesse havido investimento em educação e tecnologia, certamente teríamos enfrentado com menores dificuldades a questão do ensino remoto durante a traumática situação no contexto pandêmico do Covid-19, por exemplo, conforme abordamos em seção anterior.

<sup>78</sup> No entanto, a educação a distância no Brasil não surge quando a LDB em 1996 e o art. 80 entram em vigor, pois segundo Araújo e Jesus (2012, p. 121 a 122 apud Alves 2009 e Nunes 2009) no Brasil, a história da educação a distância começa mesmo antes de 1900, no Rio de Janeiro, com o oferecimento de cursos

cujo teor é assim definido; “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, art. 80, 1996), mas a EaD passou por diversas alterações devido a imposição da necessidade de aperfeiçoamentos realizados por diversas leis, decretos, portarias e resoluções, que buscaram definir e detalhar as regras de aplicação dessa modalidade educacional.

Dessa forma, foi que em 2006 surgiu a política pública nacional brasileira de formação através do uso da metodologia da educação a distância denominada de Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>79</sup>, instituída pelo Decreto n° 5.800, em 08 de

---

profissionalizantes por correspondência. Em 1904, tem-se o marco de referência oficial desse tipo de educação, com a instalação das escolas internacionais, cujo foco era o oferecimento de cursos voltados para adultos que estavam buscando emprego, especialmente nos setores do comércio e serviços e a operacionalização do processo de ensino se dava por meio de correspondência, com o envio do material didático pelos correios. Em 1923, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, cuja função era possibilitar a educação popular, os programas educativos se multiplicaram e repercutiram em outras regiões do país. Dessa forma, verifica-se que, além da correspondência, o rádio foi o segundo veículo utilizado na educação a distância. A televisão, por sua vez, também passou a ser utilizada com essa finalidade em nosso país, principalmente a partir das décadas de 1960 e 1970. E, na década de 1970, os computadores adentraram no campo educacional brasileiro por meio das universidades, e hoje é indiscutível o seu papel, juntamente com a internet, na educação, especialmente a distância. De acordo com Preti (2009), as instituições pioneiras a oferecerem ensino através da metodologia a distância foram o Instituto Monitor, que surgiu em 1939 e também o Instituto Universal Brasileiro, emergente a partir de 1941. Além destes, vários programas foram desenvolvidos no Brasil e alguns deles são muito conhecidos, como o Movimento de Educação de Base (MEB, 1956), projeto Minerva (1970), Logos (1977), Telecurso 2º grau (1978), Mobral (1979), Um Salto para o Futuro (1991), Telecurso 2000 (1995), TV Escola (1996), PROFORMAÇÃO (1999). Com a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) em 1995, o Ministério da Educação (MEC) acenou o caminho para a formulação de uma política nacional para atender a esta modalidade, iniciando suas atividades com os programas TV Escola e o Programa Nacional de Informática na Educação. Portanto, a partir dessa breve digressão histórica podemos ter uma dimensão que a educação a distância em nosso país possui um histórico que antecede o surgimento da UAB.

<sup>79</sup> É importante reforçar mais uma vez que o sistema UAB não foi a única articulação de implantação de oferta de ensino superior a distância e nem a única política pública educacional ofertada pela metodologia a distância no Brasil. No ano 2000, a criação da Universidade Virtual Pública do Brasil (atualmente denominada Associação Universidade em Rede - UniRede), um consórcio de instituições públicas de ensino superior que tem por objetivo democratizar o acesso à educação de qualidade, por meio da oferta de cursos a distância. Em 2007, foi idealizado o programa e-Tec Brasil, entrando em vigor em 2009, com objetivo de contribuir para a democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino técnico de nível médio a distância, público e gratuito, especialmente para o interior do País e para a periferia das áreas metropolitanas e de grandes centros urbanos. Os cursos são ministrados por instituições públicas e cabe ao Ministério da Educação a responsabilidade pela assistência financeira na elaboração dos cursos. Em 2010, foi criado pelo Ministério da Saúde o Sistema Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS), para atender às necessidades de capacitação e educação permanente dos profissionais da saúde que atuam no SUS. O Sistema é composto por três elementos: a Rede colaborativa de instituições de ensino superior, que em 2017 contava com 35 instituições de ensino superior; o Acervo de Recursos Educacionais em Saúde (ARES) e a Plataforma Arouca. Um dos objetivos da UNA-SUS é a educação permanente, visando à resolução de problemas presentes no dia a dia dos profissionais de saúde que atuam no SUS, sendo considerado uma política pública educacional e da área da saúde (IFSC, 2017).

junho de 2006<sup>80</sup>, do Ministério da Educação (MEC), como a mais evidente e vultosa política pública de educação superior a distância no país (FERREIRA; CARNEIRO, 2015, p. 229).

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006).

O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância e não constitui em uma nova instituição para o Ministério da Educação, pois na verdade ela apresenta uma configuração de rede, envolvendo as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), que no caso, representam as universidades estaduais, incluídas a partir do segundo edital para a UAB (VIDAL E MAIA, 2010), assim como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFS).

O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. Atualmente, o Sistema é

---

<sup>80</sup> De acordo com Schneider e Moraes (2010, p. 316), o projeto que idealizou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) teve origem no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação em 2005, cujo principal objetivo era o de capacitar professores da Educação Básica e buscar interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior, prioritariamente para formação inicial e continuada de professores com a utilização de metodologias de educação a distância. As autoras posicionam-se criticamente sobre a falta de diálogo e de políticas sérias de formação de professores quando se referem ao contexto de criação da UAB, em que segundo elas, “surge como uma estratégia exponencial de oferta de vagas no ensino superior, elevando o nível de atendimento sem aumentar recursos necessários” (SCHENEIDER; MORAES, 2010, p. 316).

coordenado pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (CAPES/UAB, 2022).

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006).

Posteriormente, a Lei Nº 11.502, de julho de 2007 modificou as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), autorizou a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica e atribuiu à referida autarquia a responsabilidade pela formação de professores da educação básica – uma prioridade do Ministério da Educação e atribuiu à referida autarquia a responsabilidade pela formação de professores da educação básica – uma prioridade do Ministério da Educação.

Recorrendo aos dispositivos jurídicos que regulam a educação a distância no Brasil, encontramos na Resolução Nº 1, de 11 de março de 2016, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que apresenta as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, e que atualmente norteia o sistema Universidade Aberta do Brasil, que é nosso foco de análise, a educação a distância sendo definida conforme apresentado abaixo no art. 2º da referida resolução, e que tomaremos como referência conceitual de EaD, por ser um documento oficial que procura proporcionar segurança jurídica sobre o tema e que está em vigor.

Art. 2º Para os fins desta Resolução, a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade e entre a presencialidade e a virtualidade "real", o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1, DE 11 DE MARÇO DE 2016).

Quando analisamos os dados do Censo da Educação Superior de 2022, ano base 2021, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), podemos ter um panorama da situação da educação superior no país, que reafirma o

predomínio do setor privado na oferta de vagas no nível superior, e, em especial, em relação a educação a distância, que possui dados insuficientes, mas que no referido censo apresentam dados dessa modalidade e apontam situações preocupantes.

Iniciando nossa análise, podemos constatar que dentre as instituições de educação superior no Brasil, 87,6% são privadas e apenas 12,2% são públicas. Entre as IES privadas, predominam as faculdades com 81,0% e a maioria das universidades é pública com 55,4%. Entre as IES públicas 42,8% são estaduais, 38,0% são federais e 19,2% são municipais. Sobre o número de oferta de vagas, as instituições privadas demonstram a superioridade numérica de alcance de oferta, pois em 2021, foram oferecidas mais de 22,6 milhões de vagas em cursos de graduação, sendo que a rede privada ofertou 96,4% do total de vagas em cursos de graduação e a rede pública correspondeu a 3,6% das vagas ofertadas pelas IES (BRASIL, INEP, 2022).

Cabe enfatizar o crescimento vertiginoso na educação a distância no Brasil nos últimos anos e em 2021, de acordo com o censo do INEP, o volume de ingressos teve um aumento significativo na modalidade a distância, enquanto que na modalidade presencial houve uma queda. De acordo com os dados, o aumento do número de ingressantes entre 2020 e 2021 é ocasionado, exclusivamente, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 23,3% entre esses anos; já nos cursos presenciais houve um decréscimo de -16,5%.

A rede privada continua com a expansão do número de ingressantes, sendo que em 2020/2021 houve uma variação positiva de 6,6% e no mesmo período, houve uma queda no número de ingressantes na rede pública (-6,6%). Em 2021, quase 4,0 milhões de alunos ingressaram em cursos de graduação. Desse total, 87,5% em instituições privadas e a título de comparação, o INEP nos apresenta uma dimensão do poder da rede privada no Brasil na oferta de vagas em nível superior, pois no período compreendido entre 2011 e 2021, a rede privada cresceu 86,0%, enquanto que a rede pública aumentou apenas 0,3% no mesmo período (BRASIL, INEP, 2022).

O censo do INEP 2022 mostra que o número de matrículas na modalidade a distância continua crescendo, atingindo mais de 3 milhões em 2021, o que já representa uma participação de 41,4% do total de matrículas de graduação no Brasil. O número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu -5,5% entre 2020 e 2021,

enquanto que na modalidade a distância, o aumento foi de 19,7% no mesmo período, porém, menor que o crescimento registrado no período 2019-2020 (26,8%). O dado que mais chama a atenção é para o referido crescimento da educação a distância no Brasil, cujos dados explicitam essa realidade, pois entre 2011 e 2021, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 274,3%, enquanto na modalidade presencial não houve crescimento, queda de -8,3%, demonstrando que a oferta de cursos em nível superior é um nicho de mercado promissor no Brasil para o setor privado e, especialmente, para a oferta através da modalidade EaD.

Na educação a distância, o fenômeno da *uberização* ou *plataformização* da educação pode ser compreendida a partir de seu crescimento exponencial no último decênio, que utiliza plataformas educacionais que permitem que aprendizagem seja mediada pelos AVA's (ambientes virtuais de aprendizagem), proporcionando que várias fontes de informação e conhecimentos sejam criadas e socializadas através da utilização de conteúdos apresentados nos hipertextos, multimídias e demais recursos e metodologias de ensino interativas e colaborativas (MELO, 2020).

Os ambientes virtuais de aprendizagem são espaços interativos no ciberespaço, construídos para propiciar o processo de ensino-aprendizagem a distância. Esses são ambientes repletos de significação onde pessoas e grupos interagem potencializando a construção de conhecimento e a aprendizagem por meio das novas tecnologias de comunicação e informação. Essas tecnologias permitiram digitalizar a informação e fazê-las circular rapidamente no ciberespaço por meio da rede mundial de computadores, a internet. O ciberespaço reúne e integra uma infinidade de mídias (jornais, revistas, rádio, cinema, tv) e interfaces (chats, listas, fóruns, blogs, etc.) (MELO, 2020, p. 22).

*Uberização* do trabalho pode ser definida como um processo em que as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas sob a aparência de “prestação de serviços”, escamoteando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho. O processo de *uberização* é impulsionado pela expansão informacional-digital e “sob comando dos capitais, em particular o financeiro, vêm impondo sua trípole destrutiva sobre o trabalho” (ANTUNES, 2020, p. 11), a saber, a terceirização, a informalidade e a flexibilidade.

[...] pejotização, trabalho intermitente, infoproletariado, cibertariado, professor delivery, frilas fixos, precári@s inflexíveis, etc.. [...] E foi assim que o trabalho uberizado adquiriu o mesmo traço pejorativo que a walmartização do trabalho ostentou quando se falava das condições laborais presentes nos hipermercados nos Estados Unidos. [...] Utilizando-se largamente dos algoritmos, da inteligência artificial e de todo arsenal digital, canalizado para fins estritamente lucrativos, tudo isso vem possibilitando a criação de novas modalidades de trabalho que, como já indicamos, passam ao largo das relações

contratuais vigentes. Os trabalhadores assalariados transfiguram-se, então, em “prestadores de serviços”, o que acaba por resultar na sua exclusão da legislação social protetora do trabalho. [...] intensificando o processo de escravidão digital (ANTUNES, 2020, pp. 19 e 20).

Assim, um dos elementos mais inovadores na organização do trabalho introduzida pelas novas tecnologias de informação e comunicação, além da produção e lucros e extração de mais-valor exponencialmente maior, é a capacidade de permitir que as empresas utilizem ferramentas com um instrumental sofisticado de controle da força de trabalho, através do controle do registro em tempo real da realização de cada tarefa e da velocidade, do local da atividade, dos movimentos realizados, além da mensuração e avaliação do trabalho através do uso de algoritmos (ANTUNES; FILGUEIRAS, 2020).

Desse modo, para as empresas há ampla flexibilidade, mas para os/as trabalhadores/as a flexibilidade (como escolher horários, periodicidade, locais e forma de trabalho) é apenas aparente, já que na prática, são obrigados/as a trabalhar mais para garantir sua sobrevivência e manutenção de seus instrumentos de trabalho exatamente como a empresa indica. Apesar de não gozar da flexibilidade aludida pelas empresas, trabalhadores/as (e as instituições) são fortemente influenciados por esse discurso, interiorizando-o em suas práticas e em suas subjetividades. E, mais uma vez, a “neutra” tecnologia digital emerge para aperfeiçoar o controle e mesmo a sujeição ao oferecer uma radiografia completa de como atuam os/as trabalhadores/as, com uma precisão inimaginável pelo próprio Frederick Taylor (ANTUNES; FILGUEIRAS, 2020, p. 69).

Portanto, constatamos o surgimento de um novo proletariado de serviços em expansão na era digital, cujo trabalho realizado em plataformas submete-se a um intenso controle e exploração, sob uma aparente contradição, pois poucas vezes o trabalho esteve sob o controle tão estritamente controlado possibilitado pelo desenvolvimento de tecnologias informacionais-digitais, num contexto de propagação cada mais alastrada de um discurso apologético das benesses do trabalho autônomo, livre e empreendedor, etc. (ANTUNES; FILGUEIRAS, 2020).

Embora existam diferentes ambientes ou plataformas que possibilitem a interação e a aprendizagem a distância, grande parte das universidades federais, incluindo o sistema UAB, comumente utiliza-se o *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*, pois trata-se de uma das plataformas de aprendizagem a distância (ambiente virtual de aprendizagem), baseada em software livre, mais utilizadas por usuários de todo o mundo, desenvolvido sob a filosofia GNU<sup>81</sup> de software livre. O

---

<sup>81</sup> GNU é um sistema operacional tipo Unix cujo objetivo desde sua concepção é oferecer um sistema operacional completo e totalmente composto por software livre - isto é, que respeita a liberdade dos usuários. Foi concebido por Richard Stallman em 1983, como um sistema operacional que seria montado por pessoas que trabalhavam juntas pela liberdade de todos os usuários de software para controlar sua

ambiente *Moodle* oferece diferentes recursos e possibilidades para as atividades docentes (MELO, 2020).

O *Moodle* dispõe de uma variedade de ferramentas que podem aumentar a eficácia de um curso online, sendo possível e de forma fácil compartilhar materiais de estudo, montar listas de discussões, aplicar testes de avaliação e pesquisas de opinião, coletar e revisar tarefas, acessar e registrar notas, entre outras. A plataforma *Moodle* possibilita potencializar a sala de aula virtual e a interação entre os participantes, cujos recursos educacionais disponíveis são ferramentas usadas pelo professor e tutor para disponibilizar objetos de aprendizagem na sala de aula virtual, são identificados por ícones, conforme especificado no quadro abaixo (IFPB, 2014, p. 03).

Tabela 1 - Recursos do *Moodle*

Ícone	Recurso	Descrição
	Arquivo	Possibilita disponibilizar um arquivo (em vários formatos) diretamente na semana ou tópico do curso, para consulta e/ou <i>download</i> pelos participantes.
	Livro	Exibe conteúdos divididos por capítulos e subcapítulos. Pode conter textos, links de sites/vídeos, imagens e outros elementos multimídia.
	Página	Exibe uma página (tipo WEB) que pode conter textos, links de sites/vídeos, imagens e outros elementos multimídia.
	Pasta	Exibe uma pasta com vários arquivos, para consulta ou <i>download</i> pelos participantes. É utilizada para, principalmente, criar a biblioteca da disciplina.
	Rótulo	Permite inserir textos, imagens e vídeos no meio dos links de uma semana ou tópico. Pode ser utilizado como cabeçalho ou separador.
	URL	Disponibiliza um link para uma página da Internet.

Fonte: Programa de Capacitação Continuada em EAD. UAB/CAPES/UFPA, 2014.

A plataforma de aprendizagem virtual *Moodle* também disponibiliza as Atividades, que são as ferramentas que permitem que o professor solicite ao aluno a realização de um trabalho e/ou possibilitam uma interação entre professores/tutores e alunos. As ferramentas para inserção de atividades, assim como os recursos, vêm associadas a ícones que servem para facilitar a sua identificação (IFPB, 2014, pp. 02 e 03).

Tabela 2 – Quadro de descrição de atividades do Moodle

---

computação. O objetivo primário e contínuo do GNU é oferecer um sistema compatível com Unix que seria um software 100% livre (WIKIPÉDIA).

Ícone	Atividade	Descrição
	Base de dados	Ferramenta de colaboração, construída pelos participantes, que possibilita criar, atualizar, consultar e exibir uma lista de registros sobre determinado tema, utilizando uma estrutura pré-definida.
	Chat	Possibilita conversação entre os participantes, em tempo real.
	Escolha	Permite ao professor fazer uma pergunta e especificar opções de múltiplas respostas. Os resultados podem ser publicados depois que os alunos responderam, ou após uma determinada data.
	Laboratório de avaliação	Possibilita a criação de um trabalho sobre um tema escolhido, que pode ser um texto online, ou um arquivo enviado (pdf, vídeo, imagem, etc.), ou ainda ambos, podendo a avaliação ser feita pelo professor e pelos estudantes entre si, mediante um formulário de avaliação construído pelo professor.
	Fórum	É uma discussão assíncrona sobre temas escolhidos pelo professor ou pelos demais participantes. Pode ser um único tema ou vários tópicos com temas diferentes. Pode ser uma discussão por grupos (no caso, participantes de um mesmo Polo) ou sem grupos (todos juntos).
	Glossário	Possibilita criar uma lista de termos e respectivas definições, envolvendo o conhecimento compartilhado e a colaboração sobre determinado tema.
	Lição	É um conjunto de páginas que podem conter informações em vários formatos para o aluno estudar e questões para responder, seguindo uma sequencia não linear, determinada pelos resultados alcançados pelo aluno em cada etapa da mesma.
	Pesquisa	É uma ferramenta para obter opinião sobre determinado assunto.
	Questionário	É um conjunto de questões de vários formatos. O mesmo é criado pelo professor, respondido pelo aluno e corrigido automaticamente pelo sistema (com base no gabarito previamente definido pelo professor). Pode configurar-se como uma atividade de auto-avaliação, uma lista de exercícios para verificação de aprendizagem, um teste rápido ou ainda uma prova virtual.
	Tarefas	Permitem que os alunos submetam textos ou arquivos em vários formatos para avaliação pelo professor. As tarefas podem ser de envio de arquivo, de texto <i>online</i> ou <i>off-line</i> , dependendo da configuração escolhida.
	WIKI	Ferramenta interativa de construção de uma base de conhecimentos. Tem como resultado um texto colaborativo e construído de forma assíncrona pelos participantes de uma disciplina. Geralmente não é avaliado com nota.

Fonte: Programa de Capacitação Continuada em EAD. UAB/CAPES/UFPB, 2014.

Quando tratamos de *uberização* ou *plataformização* do trabalho educacional, mais especificamente sobre os profundos reflexos desses fenômenos para a educação a distância, devemos levar em consideração as transformações pelas quais o setor educacional no Brasil vem passando nos últimos anos, mas merece ressaltar que se os dados da *plataformização/uberização* da educação no setor público é vultuosa, cujo maior

representante é o sistema UAB, nem chega perto da magnitude do setor privado, pois de compararmos público e privado, o setor público ainda possui uma participação tímida em relação ao privado em termos de plataformação/*uberização* educacional, o que ascende o questionamento acerca das condições e da quantidade de trabalhadores docentes envolvidos nesse processo, que merece estudos posteriores para aprofundar a análise sobre a situação desses trabalhadores e trabalhadoras do setor privado.

Esse fenômeno se torna ainda mais evidente com o surgimento das *Edtechs*. *Edtechs* são empresas que desenvolvem soluções tecnológicas para a oferta de serviços relacionados à educação, como plataformas de ensino, cursos online, jogos educativos, sistemas de gestão de aprendizado, entre outros, e a palavra é uma abreviação do termo “*educational technology*”, que, em inglês, quer dizer tecnologia educacional. Embora algumas *edtechs* sejam organizações sem fins lucrativos, na maioria dos casos, são *startups* que enxergam a educação como oportunidade de negócio, pois que desenvolvem soluções tecnológicas para a oferta de serviços relacionados à educação. As *startups* criam alternativas para tornar o ensino e a aprendizagem mais eficientes com o objetivo de fazer com que os usuários aprendam mais rapidamente, com maior retenção de conteúdo. As *edtechs* desenvolvem soluções de aprendizagem e não somente conteúdos (FIA Business School, 2019).

Não há um marco histórico preciso sobre a criação da primeira *startup* da área educacional, pois com o advento e disseminação da internet comercial, o mercado educacional se transformou rapidamente, mas a *Blackboard Inc.* é considerada a primeira *edtech* que surgiu em 1997, cujo nome em inglês significa quadro negro, evidenciando a vocação educacional da empresa e é uma referência quando se pensa em *edtechs*. A *Blackboard* foi criada em um modelo chamado de *Learning Management System* (Sistema de Gestão de Aprendizagem), conhecido pela sigla LMS, modelo utilizado por diversas startups de educação e que permite, por exemplo, a hospedagem de cursos, aulas, vídeos e outros tantos recursos multimídias. Alguns anos depois, em 2001, a Wikipedia, outra plataforma que não é uma *edtech*, mas que deu uma imensa colaboração para o que se chama hoje de *e-learning*, por ser uma empresa que se considera uma enciclopédia aberta e colaborativa, se tornou um exemplo prático de que investir em conhecimento na internet é uma opção válida para a sociedade (STARTUPS, 2020).

Atualmente, a *Blackboard*, *Campus Labs*, *Campus Management* e *iModules* se uniram para formar a *Anthology* e criar um ecossistema abrangente de soluções Edtech para atender instituições e alunos em todo o mundo. A *Anthology* oferece suporte a alunos e instituições e se autointitula com sendo o maior ecossistema Edtech em escala global, cujos números alcançam as cifras de 150 milhões de alunos, educadores e administradores, 80 que países usam soluções *Anthology* e mais de 60 produtos e serviços SaaS (ANTHOLOGY, 2022), que Software como serviço, do inglês *Software as a service* (SaaS)<sup>82</sup>, é uma forma de distribuição e comercialização de software (WIKIPÉDIA, 2022).

Segundo um levantamento realizado pela Abstartups (Associação Brasileira de Startups), o mercado de *edtechs* no Brasil está em grande expansão e atualmente as *edtechs* são o maior segmento de *startups* do Brasil, representando 17,3% do total e são apontados diversos fatores que influenciaram nessa decisão de abrir as portas para a união entre a tecnologia e a educação, principalmente quando a pandemia paralisou grande parte das instituições, escolas e empresas, que se viram sem uma estrutura adequada para o novo modelo de ensino. A distribuição geográfica no Brasil se concentra na região Sudeste com 58,7% das *edtechs*, 37,5% estão localizadas em São Paulo, mas as *edtechs* estão presentes em todo o país, com Rio de Janeiro (9,7%) e Minas Gerais (9,5%), entre outros estados. Os segmentos mais trabalhados no mercado de *edtechs* no Brasil são:

- Ensinos específicos (22,4%);
- Novas formas de ensino (22,2%);
- Plataformas para a educação (20%);
- Ferramentas para instituições (17,5%);
- Foco no estudante (11,1%);

---

<sup>82</sup> No modelo SaaS, o fornecedor do software se responsabiliza por toda a estrutura necessária à disponibilização do sistema (servidores, conectividade, cuidados com segurança da informação), e o cliente utiliza o software via internet, pagando um valor pelo serviço. O modelo SaaS oferece software como serviço com propósitos específicos que estão disponíveis para os usuários na Internet. Os sistemas de software são acessíveis a partir de vários dispositivos por meio de uma interface cliente em uma rede de modelo cliente-servidor como um navegador Web (WIKIPÉDIA, 2022).

- Conteúdo educativo (4,1%); e
- Financiamento do ensino (2,7%) (PLUSOFT, 2022).

Em uma escala global, quem lidera o mercado de *edtechs* são os Estados Unidos, país que conta com um riquíssimo ecossistema de startups, referência para o resto do mundo. De acordo com dados da Associação da Indústria de Software e Informação (SIIA, na sigla em inglês) do país, o mercado das *edtechs* americanas vale mais de US\$ 8,38 bilhões, mas o Reino Unido, China e Índia, também merecem destaque, pois a expectativa é de que o mercado da educação online quadruplique nos próximos anos nesses países (FIA, 2022).

No Brasil, nos últimos dez anos houve uma expansão maciça da atuação de fundos de investimentos para novos setores, incluindo destacadamente a educação, que culminou com um processo de mercadorização do setor, a partir da atuação no setor educacional dos quatro maiores grupos de capital aberto no país que são a Kroton Educacional, Estácio Participações, Ser Educacional AS e a Anima Holding AS. Esse processo de mercadorização é produto da expansão de empresas de serviços educacionais, cuja finalidade é o lucro e está diretamente vinculada ao momento em que a Organização Mundial do Comércio (OMC), criada em 1995, salienta a liberalização comercial, reforçando teses privatizantes da educação do Banco Mundial, e em que empresas transnacionais e fundos de investimento lançam-se no mercado de educação superior (TURMENA; NUNES, 2022, p. 04), conforme abordamos anteriormente.

Esse setor vem assumindo uma importância crescente no Brasil e conta com a composição acionária de quatro grandes fundos de investimentos presentes no controle dos grupos educacionais: *BlackRock*, *The Vanguard Group*, *Morgan Stanley* e *The Fidelity*, que estão presentes nos maiores grupos educacionais, guiados pela lógica de redução de custos por meio da adoção de tecnologias educacionais, o que vem provocando alterações na configuração do ensino superior, principalmente no setor privado no Brasil, que elevou a utilização de tecnologias educacionais como uma forma de reduzir a necessidade de trabalho direto dos professores (horas-trabalho) (TURMENA; NUNES, 2022).

Esse processo, impulsionado pelas políticas de Estado que beneficiaram este setor, como é o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do

Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) [...] resultou na explosão do ensino superior privado no Brasil, de forma mais expressiva por meio da educação a distância (EaD) (TURMENA; NUNES, 2022, p. 17).

Cabe esclarecer que existem diferentes modelos pedagógicos de cursos a distância, que se diferenciam em razão dos objetivos e da metodologia da formação, definidos como: modelos colaborativos e autoinstrucionais. É justamente a partir da definição do modelo pedagógico que emerge a necessidade de compreender o papel do tutor nas plataformas virtuais de aprendizagem, pois é a partir do modelo adotado, que o tutor desempenhará ou não o seu papel, em decorrência do desenho pedagógico adotado pelo curso a distância (MELO, 2020).

No modelo autoinstrucional, a aprendizagem é centrada nos conteúdos, com primazia para a compreensão de textos, para a capacidade de selecionar, de comparar e de interpretar ideias e situações, com conteúdos disponíveis em ambiente virtual de aprendizagem, em textos impressos ou outras mídias que permitam o acesso on-line ou off-line e a interação do participante com um conteúdo estruturado é organizado de forma autoexplicativa. Esse modelo autoinstrucional é muito utilizado em ambientes cooperativos e voltado para cursos em larga escala, proporcionando ao participante ter ciência das datas de início e término do curso e ter autonomia para avançar nas unidades pedagógicas previstas de acordo com o seu ritmo e dedicação (MELO, 2020, p. 20).

Em uma abordagem autoinstrucional, o papel do tutor muda consideravelmente, em muitos cursos essa figura deixa de existir, sendo substituída pelo apoio técnico ou o monitor de aprendizagem, uma vez que toda a organização do curso busca tornar o percurso de aprendizagem mais autônomo. O tutor, nesse caso, orienta acerca dos usos da plataforma on-line, a configuração das atividades, as dúvidas de conteúdo etc. (MELO, 2020, p. 21).

Já no modelo colaborativo, utilizado como modelo pedagógico adotado nos cursos da UAB, possibilita a conexão multidirecional entre os diferentes participantes do curso, em que o aluno se conecta à plataforma virtual de aprendizagem e encontra diversos materiais disponíveis, conta com a tutoria e há outros discentes a partir de projetos e atividades que são priorizadas para serem realizadas de forma colaborativa, sendo o objeto central desse modelo o desenvolvimento da aprendizagem ativa e compartilhada, aliás, sendo essa uma das principais características desse modelo pedagógico, destacado por Melo (2020).

O conteúdo é disponibilizado em diferentes mídias, através de atividades síncronas e assíncronas, incentivando os discentes a participarem de grupos, de debates com outros

discentes e com os tutores, sendo todas essas estratégias de aprendizagem combinadas entre atividades individuais e em grupo sob a orientação permanente do tutor. Por isso, na maioria das vezes, há um calendário preestabelecido (MELO, 2020) e as atividades vão sendo liberadas gradativamente, de acordo com o plano de trabalho estabelecido.

No modelo colaborativo, o tutor não somente orienta e acompanha o aluno, ele intervém e avalia o processo de aprendizagem. Nesse sentido, não é apenas um apoio adicional na rede de aprendizagem a distância, mas parte integrante da equipe docente e da metodologia de aprendizado em rede, cujas funções envolvem assistência didática e motivacional de aluno. Também orienta e acompanha os cursistas durante todo o percurso e exerce a função social, buscando integrar os diferentes perfis, valorizar e motivar a participação e tornar a sala virtual um ambiente agradável e confiável (MELO, 2020, p. 34).

Assim, num contexto em que a difusão dos programas de formação de professores em um número significativo de instituições ocorrem em escala nacional, mediante a organização e gestão da EaD nas instituições públicas, emerge a figura do tutor a distância, pois nessa modalidade de ensino torna-se imprescindível que o professor assuma um novo papel no processo de ensino/aprendizagem através da mediação tecnológica (LAPA E PRETTO, 2010).

E é sobre o trabalho que os tutores e tutoras a distância desempenham nas plataformas virtuais de aprendizagem que vamos tratar na seção a seguir, pois trata-se de um personagem central para a incursão bem-sucedida dos discentes na educação a distância, bem como apresenta-se como elemento central de nossa pesquisa e por isso reservamos uma seção específica para a abordagem do seu surgimento no percurso histórico da EaD, os dispositivos legais que relacionam-se com a atividade, mais especificamente, os que amparam juridicamente o sistema UAB e a atual situação da tutoria em nosso país.

### **3.2 Trabalho docente da tutoria na educação a distância.**

A atividade de tutoria surge no campo acadêmico no final do século XV, no interior das universidades inglesas de Oxford e Cambridge, que buscaram seu sentido no campo jurídico a partir da função de tutelar, de proteger o menor, de administrar seus bens até alcançar a maioridade. No entanto, no campo acadêmico a função que o tutor exerce é a de assessorar grupos de alunos, de modo individualizado, cuidando de seu comportamento e de seus estudos, sempre sobre a coordenação de um professor titular. No século XIX, em virtude da eficácia desse modelo de apoio à aprendizagem, o tutor

passou a ser institucionalizado nas universidades, compondo parte do quadro docente das instituições. Esse modelo tutorial presencial influenciou muito a configuração da tutoria implementada pela primeira universidade a distância, a *Open University* (1969), que serviu de “modelo” para as universidades a distância que surgiram depois dela, a exemplo da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) da Espanha (1972), a Anadolu University da Turquia (1978), a University of South Africa (1973), bem como para a Indira Gandhi National Open University da Índia (1985).

Na educação a distância os tutores são profissionais que assumem a função de agentes centrais da mediação entre o conhecimento e o aprendiz nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), desempenhando um papel crucial para uma incursão bem-sucedida do aluno no mundo da educação a distância, pois ele trabalha na ponta do processo ensino/aprendizagem, desenvolvendo suas atividades através da interação via ambiente virtual com o aprendiz. Ele desempenha atribuições pedagógicas, de gerenciamento, de suporte técnico e de suporte social.

De acordo com Preti (2003, p. 03), as funções básicas do tutor podem ser definidas como:

1. ver o que o estudante realizou por ele mesmo numa determinada disciplina, assegurando-se que compreendeu e pode argumentar o que escreveu;
2. clarear as dúvidas, corrigir e ampliar a compreensão e informação do estudante, mediante o diálogo e a realização de exercícios práticos;
3. animar o estudante a fazer outras leituras e a realizar trabalhos práticos que lhe facilite a compreensão dos conteúdos teóricos;
4. assessorar sobre os conteúdos e os enfoques em que o estudante deverá trabalhar durante a semana e que deverão ser apresentados na sessão tutorial seguinte; e
5. realizar função avaliativa formativa permanente, comprovando os avanços do estudante e suas dificuldades durante o processo de aprendizagem.

Na Resolução CD/FNDE nº 26/2009 (BRASIL, 2009), encontramos as seguintes atribuições no item 2.5 das atribuições gerais que definem as atividades a serem desenvolvidas pelos tutores:

- mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
- estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;

- colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
- elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável; e
- apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações (BRASIL, Resolução CD/FNDE nº 26/2009, 2009).

No entanto, essas definições e atribuições da atividade de tutoria não são suficientes, pois seu melhor desempenho laboral exige o envolvimento do trabalhador e da trabalhadora, sua subjetividade, a integração de suas iniciativas afetivo-intelectuais e as habilidades afetivo-comunicacionais necessárias para a consecução das redes informacionais que constituem as equipes de trabalho e o trabalho em rede (ALVES, 2011).

Os melhores professores a distância têm empatia e capacidade para entender as personalidades de seus alunos, mesmo quando filtradas pelas comunicações transmitidas tecnologicamente. [...] O instrutor tem de ser capaz de identificar tais emoções e lidar com elas, e precisa identificar maneiras de proporcionar apoio motivacional para aqueles que precisam, mas também fazer com que todos os alunos sejam o mais independente possível (MOORE; KEARSLEY, 2008, p.148).

Uma das funções mais exaltadas da atividade de tutoria é a de suporte emocional dos cursistas, partindo do pressuposto de Dal Rosso (2008), que elucida que os setores que mais apelam à inteligência, à afetividade, à capacidade de representação cultural, à capacidade de relacionar-se são os serviços de educação e cultura, os de saúde, os serviços sociais, os de comunicação e telefonia e outros que surgiram com a revolução informática, ou seja, justamente setores que apresentam altas taxas de feminização laboral e talvez essa seja uma das características que aproxime o êxito da tutoria a distância às imputadas “capacidades das mulheres”, fruto de representações sociais criadas em torno da existência de uma suposta feminilidade que agrega as características do cuidar, tutorear, ensinar, sob a tutela da sensibilidade, docilidade e empatia.

As exigências e complexidades em torno do trabalho de tutoria são grandes, não cabendo falar em trabalho desqualificado para justificar o modo de arregimentação no qual o Estado brasileiro emprega para utilizar a mão de obra de trabalhadores e trabalhadoras no sistema UAB e podemos constatar isso ao observar as atribuições

atribuídas aos tutores nos editais de seleção das IES. Um exemplo disso pode ser visto no EDITAL Nº 003, UAB/CEAD/2021 01, ABERTURA PROCESSO Nº 23106.039358/2021-82, da Universidade de Brasília (UnB), por meio da Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que regeu o processo seletivo de bolsistas para construir a equipe de tutores a distância da UAB/UnB e formação de cadastro reserva para o curso de Licenciatura em Pedagogia, da UAB/UnB, disponível no sítio do Centro de Educação a Distância (CEAD). Tomamos aqui o referido edital como exemplo por se tratar de um dos cursos pioneiros e mais importantes da UAB/UnB. Assim, podemos observar que o nível de exigência<sup>83</sup> e complexidade das atribuições dos tutores vão desde o domínio de funções técnicas, pedagógicas e de suporte social/emocional.

- a) Cumprir todas as atribuições e determinações previstas no Termo de Compromisso;
- b) Acessar diariamente a disciplina no ambiente *Moodle*;
- c) Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os alunos;
- d) Acompanhar as atividades, conforme o cronograma do curso;
- e) Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades do curso;
- f) Acompanhar o desenvolvimento teórico-metodológico do curso;
- g) Atender e orientar os alunos nas questões teórico-metodológicas do curso;
- h) Assegurar a qualidade do atendimento aos alunos, observando as suas necessidades referentes ao curso;
- i) Acompanhar o trabalho dos alunos, orientando, dirimindo dúvidas e favorecendo o diálogo;

---

<sup>83</sup> Interessante registrar que nos últimos processos seletivos para tutores a distância do sistema UAB em várias instituições de ensino e não somente na UAB/UnB, tem havido cobrança de pagamento de taxa de inscrição por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU) no valor de R\$ 30,00 (trinta reais). No caso da UAB/UnB, a GRU deve ser emitida em nome da Unidade Gestora (UG): 154040, da Fundação da Universidade de Brasília, com o Código de Recolhimento: 28838-1, referente a Serviços de Estudos e Pesquisas. Exige-se também que o candidato ou a candidata tenha seu currículo cadastrado na Plataforma *Lattes* atualizado a, no mínimo, 90 (noventa) dias antes da data de inscrição, pois há avaliação de prova de títulos e a documentação comprobatória deve ser fornecida mediante uma Declaração de Cópias Autênticas, devidamente preenchida e assinada, de acordo com o Formulário de Pontuação da Prova de Títulos que abrange a Formação e Titulação Acadêmica, compreendendo Diploma da Graduação em área específica, Título de especialização *lato sensu*, com carga horária mínima de 360 horas, em outras áreas do conhecimento, na área ou em área afim a de seleção, Título de mestre em outras áreas do conhecimento ou em área afim a de seleção e Título de doutor em outras áreas do conhecimento ou em área afim a de seleção. Além disso, o Formulário de Pontuação consta Formação Complementar - Curso de formação em tutoria e/ou moodle e Curso de aperfeiçoamento profissional ou extensão na área de educação a distância ou tecnologias educacionais, Experiência Docente - Tempo de experiência no magistério básico ou superior – e Experiência na EaD - Tempo de experiência em atividades técnicas, de ensino, tutoria, pesquisa e gestão na Educação a Distância (EaD). (UAB/UnB, EDITAL Nº 003, UAB/CEAD/2021).

j) Acompanhar a avaliação dos trabalhos acadêmicos, quando solicitado, em no máximo 7 (sete) dias, além dos trabalhos de recuperação paralela e final dos alunos; e

k) Interagir com outros tutores, auxiliando-os em suas dúvidas e definindo estratégias pedagógicas (UAB/UnB, EDITAL Nº 003, UAB/CEAD/2021).

Dentre os requisitos exigidos aos candidatos a bolsista para suprir as vagas do referido Edital, o que é fator comum aos demais processos seletivos dessa natureza e que merece nossa ênfase é a exigência em possuir experiência profissional de, pelo menos, 01 (um) ano completo no magistério do ensino básico ou superior<sup>84</sup>, caracterizando, portanto, a atividade de tutoria como de natureza docente, haja vista que exige-se especificamente a familiaridade com a atividade dessa natureza para mediação do processo ensino/aprendizagem via modalidade EaD.

Além da carga horária de 20 (vinte) horas semanais de trabalho, compreendidas na mediação da disciplina no AVA, encontros com docente da disciplina e a participação em reuniões com a Coordenação do Curso, e da exigência que o bolsista da equipe de tutoria da UAB/UnB, para que seja remunerado mensalmente, entregue relatórios de atividades desenvolvidas, enumeram-se outras exigências que traçam o perfil do candidato ou da candidata a tutoria, que são exigências comuns a todos os editais de seleção de tutoria a distância:

- a) Experiência em Educação a Distância e domínio do ambiente *Moodle*;
- b) Capacidade de reflexão teórica sobre os temas e conceitos da área escolhida;
- c) Conhecimento atualizado de teorias e metodologias de ensino e de aprendizagem;
- d) Disponibilidade de 20 (vinte) horas semanais para a realização de atividades do curso (compatível com a exigência da função);
- e) Disponibilidade para acesso diário ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
- f) Domínio das ferramentas de navegação na internet;
- g) Domínio de softwares básicos de computador (editor de textos, planilhas eletrônicas e editores de apresentações);
- h) Domínio da produção escrita (produção textual);
- i) Capacidade de comunicação (escrita e leitura);
- j) Disponibilidade para participação de encontros presenciais nos polos EaD;
- k) Disponibilidade para atendimento aos alunos, bem como para a avaliação de atividades;

---

<sup>84</sup> Sendo que para magistério superior também será considerado o tempo de tutoria a distância.

- l) Dedicção, liderana e motivaa contínua para incentivar os estudantes sob sua tutoria;
- m) Bom relacionamento para o trabalho colaborativo em equipe;
- n) Capacidade de interagir com os estudantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem;
- o) Capacidade de agir com cordialidade, paciência e civilidade no trato com os estudantes, professores e demais integrantes da equipe UAB/UnB; e
- p) Disponibilidade para participar de encontro presencial semanal na UnB com os professores da disciplina (UAB/UnB, EDITAL N  003, UAB/CEAD/2021).

É, portanto, sob um conjunto complexo de leis, portarias e decretos que Universidade Aberta do Brasil (UAB) arregaenta, através de processo seletivo de títulos e/ou prova e títulos, esse profissional, preferencialmente professor da rede básica de ensino, então denominado de tutor e tutora a distância, cuja definio em seus editais de seleo é descrito conforme se segue:

Art. 8  Os profissionais da educao, que atuarem na EaD, devem ter formao condizente com a legislao em vigor e preparao específica para atuar nessa modalidade educacional.

  2  Entende-se por tutor da instituio, na modalidade EaD, todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formao, como suporte às atividades dos docentes e mediao pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD (BRASIL, RESOLUO CNE N  1, DE 11 DE MARO, DE 2016).

Os editais de seleo deixam muito claro que a atuao como bolsista tutor nas vagas previstas não originam qualquer vínculo empregatício com as instituio de ensino, sendo sua atribuio e contrapartida definidas pela Portaria Capes n  183, de 21 de outubro de 2016<sup>85</sup>, que regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparao e execuo dos cursos e programas de formao superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e define os valores das bolsas no art. 4 , concedidas de acordo com critérios e modalidades gerais dispostas, bem como seus valores especificados, mostrando que entre todas as modalidades de bolsas, a de tutoria é a mais baixa, conforme pode ser constatado no inciso III.

- I. Professor Formador I: valor de R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais) concedido para atuao em atividades típicas de ensino, participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formao inicial e continuada de professores de educao básica no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior;
- II. Professor Formador II: valor de R\$ 1.100,00 (mil e trezentos reais) concedido para atuao em atividades típicas de ensino, de desenvolvimento

---

<sup>85</sup> Vide valores atualizados conforme Portaria CAPES N 33, acrescentada em anexo na data da defesa.

de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior;

III. Tutor: valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) concedido para atuação em atividades típicas de tutoria desenvolvidas no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior;

IV. Professor Conteudista I: valor de R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais) concedido para atuação em atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior;

V. Professor Conteudista II: valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) concedido para atuação em atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um)ano no magistério;

VI. Coordenadoria de Polo: valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) concedido para atuação em atividades de coordenação e supervisão de infraestrutura a ser disponibilizada em perfeitas condições de uso para viabilizar atividades realizadas no âmbito do polo, sendo exigida a condição de discente da Educação Básica com, no mínimo, 1 (um) ano de experiência no magistério e formação de nível superior. VII. Coordenadoria de Tutoria I: valor de R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais) concedido para atuação em atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.

VIII. Coordenadoria de Tutoria II: valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) concedido para atuação em atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1(um) ano no magistério.

IX. Coordenadoria de Curso I: valor de R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) concedido para atuação em atividades de coordenação dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.

X. Coordenadoria de Curso II: valor de R\$ 1.100,00 (mil e quatrocentos reais) concedido para atuação em atividades de coordenação dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1(um) ano no magistério.

XI. Coordenadoria de Geral: valor de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) concedido para o (a) bolsista responsável institucional pelos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos de todas as ações no âmbito do Sistema UAB, assim como desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.

XII. Coordenadoria Adjunta: valor de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) concedido para o(a)bolsista que auxiliará a coordenadoria geral nas suas atividades atinentes, assim como desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.

XIII. Assistente à Docência: valor de R\$ 800,00<sup>86</sup> (oitocentos reais) concedido para atuação em atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos

---

<sup>86</sup> Atualmente, Portaria Nº 101, de 8 de maio de 2018, que estabelece atribuições, formas de ingresso e parâmetros atinentes aos Assistentes à Docência regulamentados pela Portaria CAPES nº 183 de 21 de outubro de 2016, alterada pela Portaria CAPES nº 15 de 23 de janeiro de 2017 e pela Portaria nº 139 de 13

e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério (PORTARIA Nº 183, DE 21 DE OUTUBRO DE 2016, grifo nosso).

Cabe ressaltar que o valor da bolsa de tutoria vigente foi estabelecido pela Resolução/CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010, que já foi revogada, mas que estabeleceu à época as orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), mas cujo valor continua sem atualização ou correção desde 2010, conforme podemos constatar no inciso VIII.

- VIII. Tutor: profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais, enquanto exercer a função. Cabe às IPES determinar, nos processos seletivos de tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos (RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 8 DE 30 DE ABRIL DE 2010).

Atualmente, o salário mínimo no Brasil é de R\$ 1.302,00, sendo que o valor que os trabalhadores e trabalhadoras na tutoria do sistema UAB ganham uma remuneração mensal em forma de “bolsa” o corresponde a 58,75% do salário mínimo, sem fazerem jus a adicional de férias, décimo terceiro salário, bem como por não gerar nenhum vínculo empregatício, a tutoria também não prevê a cobertura para licença de saúde ou maternidade, cabendo à coordenação de cada curso avaliar e decidir se o bolsista continuará desenvolvendo suas atividades, e, claro, recebendo a bolsa, durante o período que estiver de licença, em caso desse bolsista possuir condições de manter seus compromissos junto ao programa e em condições de continuar a atender aos cursistas no período em que estiver de licença. Ou seja, se e somente se, receberá a bolsa de R\$ 765,00 se manter a atividade laboral, mesmo se estiver enfermo ou em período que seria efetivamente assegurado perante a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), como período de licença-maternidade ou paternidade.

A atividade de tutoria permite o acúmulo para bolsistas da Capes e do CNPq selecionados para atuar nas instituições públicas de ensino superior como tutores da

---

de julho de 2017, reajustou o valor mensal da bolsa de Assistente à Docência para R\$ 1.100,00 (mil e cem reais). O valor da bolsa de tutoria não sofreu reajuste e continua R\$ 765,00.

Universidade Aberta do Brasil (UAB), de que trata o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, nos termos da Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007, resguardando a preservação das respectivas bolsas pelas duas agências, pelo prazo de sua duração regular, que são os casos salvaguardados pela Portaria Conjunta Nº 2, de 22 de julho de 2014, que abre então o precedente para que estudantes bolsistas de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado possam acumular bolsa, juntamente com a bolsa de tutoria na UAB.

No entanto, o acúmulo é possível desde que a autorização seja formulada pela coordenação do curso ou programa de pós-graduação em que o bolsista estiver matriculado, com a devida anuência de seu orientador, conforme art. 1º, § 1º da referida portaria, bem como também prevê a possibilidade de acúmulo de bolsa para os demais bolsistas, cuja autorização para atuar como tutor deverá ser emitida pelo coordenador do projeto ao qual a bolsa estiver vinculada (PORTARIA CONJUNTA CAPES/CNPq Nº 2, DE 22 DE JULHO DE 2014).

Nos Editais de seleção de tutores, de responsabilidade de cada curso que realiza a oferta através da educação a distância, são estabelecidos os critérios de seleção, onde todos os deveres dos tutores são apresentados. Interessante ressaltar que o tutor assina um documento chamado “Termo de Compromisso”<sup>87</sup>, que firma a obrigatoriedade do tutor cumprir os termos do compromisso elencados, assumido com a agência de fomento concedente da bolsa, ao invés de assinar um contrato de trabalho, garantindo a impossibilidade de exigir direitos trabalhistas e de formar vínculo com a instituição.

A proposta inicial do programa da Universidade Aberta do Brasil de democratizar e universalizar a educação aparece mais como uma política de formação precária de trabalhadores na educação, organizada para o mercado de trabalho (pós-fordista) com características de racionalização e produção em massa (SCHNEIDER E MORAES, 2015, p. 315).

As diretrizes para o desenvolvimento da EaD no sistema UAB e para o trabalho de tutoria contam com esse complexo conjunto de portarias, decretos e resoluções<sup>88</sup> que ao

---

<sup>87</sup> Modelo em Anexo.

<sup>88</sup> O Decreto Nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, regulamentou o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), através da apresentação de critérios para realização da EaD, indicando nível de ensino em que pode ser implementada, bem como as indicações para a aplicação de avaliações e realização de cursos por meio de programas de pós-graduação a distância. O Decreto Nº 5.773, de 09 de maio de 2006, alterou os dispositivos do Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, bem como dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. O Decreto Nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, estabelece a alteração dos dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e do Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006, sendo que entre as mudanças estabelecidas estão diretivas sobre a regulação, credenciamento, regras de avaliação, supervisão e avaliação de instituições de

longo do tempo foram alterando e aperfeiçoando o entendimento acerca dos temas em questão, tal como ocorre com os Referenciais de qualidade para educação superior a distância (2007), em cujo dispositivo consta expresso que o corpo docente compõe um quadro distinto do corpo de tutores, sendo considerados docentes os professores e professoras vinculados à instituição de ensino que ofertarão cursos na modalidade EaD pelo sistema UAB, enquanto que os tutores, formam um quadro cuja definição se torna vaga e praticamente indeterminada, acompanhada da exigência de apenas possuir qualificação adequado ao projeto do curso.

a) Corpo docente, vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância;

b) Corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso (BRASIL, 2007).

Da mesma forma, na Resolução N° 1, de 11 de março de 2016, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que apresenta as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, que trata-se de um documento relevante, pois a atividade de tutoria aparece no art. 2° como constitutiva entre os profissionais da educação que desenvolvem as atividades educativas, mas no Capítulo IV, quando trata “Dos Profissionais Da Educação”, o tutor aparece expressamente distinto da função de corpo docente, configurando-se como um “suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica”, junto aos estudantes na modalidade de EaD. Portanto, contraditória e melindrosamente os dispositivos legais garantem que tutores e tutoras EaD não sejam classificados no rol do corpo docente, ficando incontestavelmente configurada no § 2° do art. 8°, haja vista o reconhecimento formal no documento de sua função na mediação pedagógica.

Art. 8° Os profissionais da educação, que atuarem na EaD, devem ter formação condizente com a legislação em vigor e preparação específica para atuar nessa modalidade educacional.

§ 1° Entende-se como corpo docente da instituição, na modalidade EaD, todo profissional, a ela vinculado, que atue como: autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina, e outras funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica, interação e mediação pedagógica, junto aos estudantes, descritas no PDI, PPI e PPC.

§ 2° Entende-se por tutor da instituição, na modalidade EaD, todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE N°

---

educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino (IFSC, 2017).

1, DE 11 DE MARÇO, DE 2016).

Em termos de legislação, ainda há a Portaria N° 1.134, de outubro de 2016, que revoga a Portaria MEC N° 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema, que diz respeito ao art. 87<sup>89</sup>, parágrafo único, inciso II, considerando o disposto no art. 81<sup>90</sup> da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto n° 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Assim com a revogação da Portaria N° 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e após as alterações acima citadas, a nova redação da Portaria N° 1.134, de outubro de 2016, passa a versar sobre a regulamentação da oferta de disciplinas na modalidade a distância e prevê a realização de encontros presenciais, incluído a atividade de tutoria, bem como contempla a previsão do entendimento do profissional da tutoria para trabalhar nas disciplinas ofertadas pela modalidade da educação a distância, constando a exigência de que sejam profissionais da educação e que devem possuir formação na área do curso que se vincularão, reafirmando o caráter pedagógico da atividade laboral.

Art. 1º As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância.

§ 1º As disciplinas referidas no caput poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Art. 2º A oferta das disciplinas previstas no Art. 1º deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria. Parágrafo único. Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade a distância implica na existência de profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico (BRASIL PORTARIA N° 1.134, OUTUBRO DE 2016).

O Decreto N° 9.057<sup>91</sup>, de 25 de maio de 2017, traz mudanças nas permissões de realização de cursos na modalidade da educação a distância, pois com a regulamentação

---

<sup>89</sup> Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (BRASIL, 1996).

<sup>90</sup> Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei (BRASIL, 1996).

<sup>91</sup> Republicação do art. 9º do Decreto N° 9.057, de 25 de maio de 2017, por ter constado incorreção, quanto ao original, na Edição do Diário Oficial da União de 26 de maio de 2017, Seção 1.

do referido dispositivo, as instituições passaram a poder oferecer, exclusivamente, cursos a distância, sem a necessidade de credenciamento para a oferta simultânea de cursos presenciais. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), sua estratégia visava ampliar a oferta de ensino superior no país com vistas a atingir a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), cujo teor consiste na exigência de elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 e 24 anos (BRASIL, MEC/UAB, 2022).

Assim, as instituições poderiam oferecer exclusivamente cursos na educação a distância nos níveis de graduação e pós-graduação *latu sensu*, bem como poderia atuar também na modalidade presencial, além de regulamentar a oferta de cursos a distância para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio, flexibilizando a oferta para outras modalidades educacionais na educação básica. Cabe ressaltar que nas disposições gerais do decreto fica expresso o entendimento do que seja educação a distância, assim como mais uma vez separa o corpo docente dos tutores no art. 19, § 1º, incisos II e III.

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Art. 2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados.

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Art. 19. A oferta de cursos superiores na modalidade a distância admitirá regime de parceria entre a instituição de ensino credenciada para educação a distância e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações da instituição de ensino, exclusivamente para fins de funcionamento de polo de educação a distância, na forma a ser estabelecida em regulamento e respeitado o limite da capacidade de atendimento de estudantes.

§ 1º A parceria de que trata o caput deverá ser formalizada em documento próprio, o qual conterá as obrigações das entidades parceiras e estabelecerá a responsabilidade exclusiva da instituição de ensino credenciada para educação a distância ofertante do curso quanto a:

I - prática de atos acadêmicos referentes ao objeto da parceria;

II - corpo docente;

III - tutores;

IV - material didático; e

V - expedição das titulações conferidas (DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017).

Em 2017, a Portaria N° 3, de 05 de janeiro, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando a necessidade de articular a Institucionalização da Universidade Aberta do Brasil (UAB), no seu art. 1º cria o Grupo de Trabalho com o objetivo de Institucionalizar a UAB junto as Instituições de Ensino Superior, integrantes do Sistema UAB, sendo que no art. 2º estabelece que o Grupo de Trabalho<sup>92</sup> responsável pela confecção de um documento conjunto (PORTARIA N° 3, DE 5 DE JANEIRO DE 2017, COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR/CAPES), dando origem ao documento "*Referenciais para o Processo de Institucionalização da Educação a Distância (EaD) no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)*", em agosto de 2017.

O Grupo de Trabalho criado com o intuito de estabelecer referenciais para a institucionalização da EAD nas IES do Sistema UAB inicia a apresentação dos resultados com dados que explicitavam a enorme proporção de alcance da UAB, e, que portanto, não pode ser ignorada, ao demonstrar que após mais de uma década de atuação, o referido sistema no ano de 2017 reunia 106 Instituições de Ensino Superior (IES), entre universidades federais, estaduais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia, destacando que entre os dados mais relevantes, as 106 IES ofereciam naquele momento mais de 630 cursos de aperfeiçoamento, graduação e pós-graduação, ampliando o acesso e utilizando tecnologias para mais de 173 mil estudantes em todo o país (CAPES, Referenciais para a Institucionalização da Educação a Distâncias no Sistema UAB, 2017a).

De acordo com dados da CAPES de junho de 2021, quando o sistema UAB completou 15 anos, o programa contava com 890 polos espalhados pelo Brasil, estimulado pela parceria governamental federal, estadual e municipal, o sistema computava 133 instituições de ensino superior e tinha 121 mil alunos matriculados. Nos 15 anos de UAB, o objetivo de contribuir para a Política Nacional de Formação de

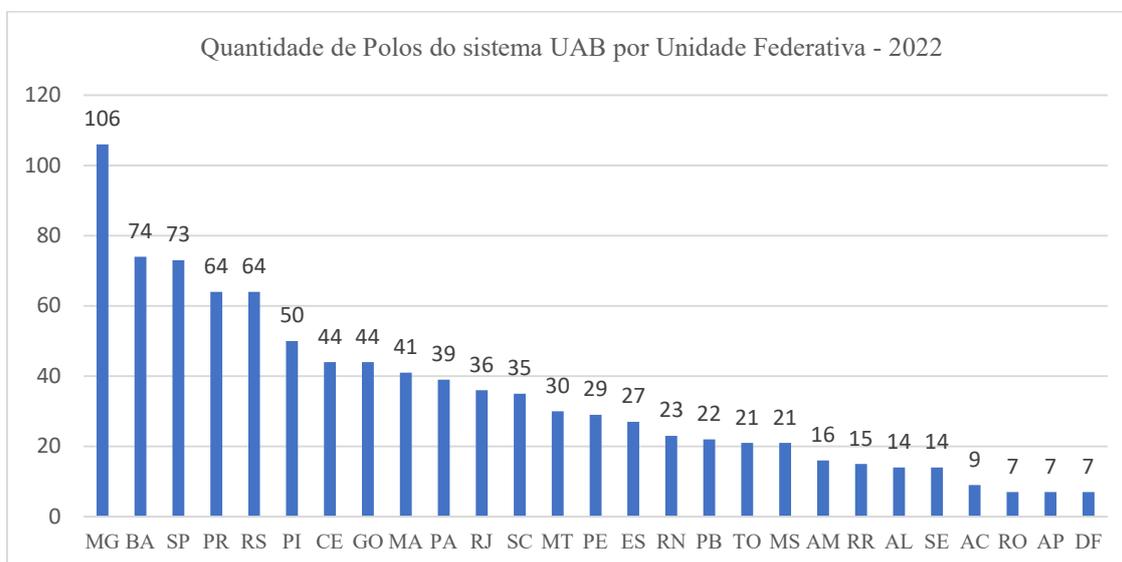
---

<sup>92</sup> O Grupo de Trabalho (GT) foi composto pelas seguintes instituições: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Universidade Federal Rural do Pernambuco, Universidade Federal do Mato Grosso, Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal da Educação Profissional (CONIF), Científica e Tecnológica, Instituto Federal Espírito Santo, Instituto Federal Catarinense, Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual do Ceará, Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior / Diretoria de Educação a Distância (CAPES/DED) e Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior (MEC/SESu). No art. 3º da portaria ficava estabelecido o prazo de 120 dias (cento e vinte) para o Grupo de Trabalho apresentar a conclusão de seus trabalhos (PORTARIA N° 3, DE 5 DE JANEIRO DE 2017, COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES)

Professores, com ofertas de vagas prioritariamente voltadas aos profissionais que trabalham na educação básica é enfatizada. Cabe mencionar que o sistema UAB foi o responsável por três mestrados no formato semipresencial do país, através dos programas seguintes: Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat), criado em 2010; o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e o Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física – MNPEF (ProFis), lançados em 2013 (CAPES/2021).

De acordo com dados fornecidos pela CAPES em fevereiro de 2022, através da Lei de Acesso à Informação, Lei nº 12.527/11, o sistema UAB contava com 932 polos distribuídos pelo território brasileiro, sendo destaque a quantidade de polos existentes no estado de Minas Gerais com 106 polos. No entanto, não obtivemos mais acesso a informações sobre o programa e todas as tentativas de obtê-las foram frustradas diante da negativa da autarquia responsável que se justificava ao não fornecer as informações solicitadas, estar em atendimento à “observância Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709/2018”.

Gráfico 1 – Quantidade de polos do sistema UAB por unidade federativa em 2022.



Fonte: Elaboração da própria autora a partir dos Dados institucionais CAPES/UAB.

Em março de 2022, houve um evento em Londrina, no Paraná, em que a CAPES promoveu um debate acerca das perspectivas para a UAB, contando com a participação de Carlos Lenuzza, seu então diretor de Educação Básica da Fundação, falou sobre o mais recente edital do programa Edital nº 9/2022, lançado em fevereiro de 2022, cuja

expectativa de oferta pelas instituições de ensino participantes na primeira fase é oferecer 129.090 vagas em 369 cursos de graduação (licenciatura) e 220 de especialização, para atenderem, principalmente a formação de professores para a educação básica. A segunda fase, tinha previsão de divulgação para maio do mesmo anos com uma novidade que ampliava a oferta de vagas para além da formação de professores da rede básica e incluía mas a área de formação pública, através da destinação de vagas para o processo produtivo, sob a justificativa de atender quem buscava empregabilidade (CAPES/2022).

Sobre essa novidade na oferta de cursos e a expansão de vagas pelo sistema UAB, em fevereiro de 2022 o então governo federal tinha anunciado esse novo edital para seleção de cursos para a Universidade Aberta do Brasil e ironicamente a abertura da chamada integrou a cerimônia “Valorização dos professores da educação básica”, no Palácio do Planalto, em que o então mandatário do executivo oficializou o reajuste de 33,24% do piso para os professores da educação básica, que é o principal público da UAB (CAPES, 2022), bem como fornecedor de mão de obra barata também, haja vista que há uma preferência nesses editais de seleção pela seleção de professores da rede básica para atuarem como bolsistas na tutoria a distância.

No evento, foi anunciado que a UAB/CAPES selecionaria cursos para 156.120 vagas durante três anos, trazendo em seu edital a novidade de inclusão de formação de agentes públicos e para o desenvolvimento da economia local regional. A primeira fase seria tradicional da UAB, voltada para a formação de professores e demais profissionais da educação básica, sendo 136.120 vagas: 91 mil para graduação, em cursos de licenciatura, 39 mil para especialização de professores em exercício, e 6.120 para parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC). Já a segunda etapa, traz a anunciada novidade nos editais UAB, que além da formação de professores e demais profissionais da educação, havia a previsão de outras duas demandas: a de agentes públicos municipais, estaduais e federais e o desenvolvimento local ou regional, sendo 20 mil vagas. O então diretor de Educação Básica da CAPES Carlos Lenuzza, classificou o edital como um “edital histórico” (CAPES, 2022).

Nem mesmo com a nova legislação brasileira que estatuiu o Novo Marco Regulatório da Educação a Distância, através da Portaria Normativa MEC Nº. 11, de 20 de junho de 2017, que estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta

de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto N° 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei N° 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, não dirimem a situação da tutoria a distância e não colaboram com reconhecimento formal da atividade. Muito pelo contrário, no documento do novo marco regulatório da EaD, permanece de forma expressa a separação entre o que seja corpo docente de tutores, conforme incisos II e III, respectivamente, promovendo assim a manutenção da invisibilidade e da falta de reconhecimento dessa atividade como sendo de natureza docente dentro das instituições de ensino públicas no Brasil.

Art. 19. A oferta de cursos superiores na modalidade a distância admitirá regime de parceria entre a instituição de ensino credenciada para educação a distância e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações da instituição de ensino, exclusivamente para fins de funcionamento de polo de educação a distância, na forma a ser estabelecida em regulamento e respeitado o limite da capacidade de atendimento de estudantes.

§ 1º A parceria de que trata o caput deverá ser formalizada em documento próprio, o qual conterá as obrigações das entidades parceiras e estabelecerá a responsabilidade exclusiva da instituição de ensino credenciada para educação a distância ofertante do curso quanto a:

I - prática de atos acadêmicos referentes ao objeto da parceria;

II - corpo docente;

III - tutores;

IV - material didático; e

V - expedição das titulações conferidas (BRASIL, PORTARIA NORMATIVA MEC N° 11, DE 20 DE JUNHO DE 2017).

Ainda em relação a Portaria Normativa MEC N°. 11, de 20 de junho de 2017, que estabelece o marco regulatório da EaD, somente encontramos mais duas menções sobre tutoria em seu texto no art. 8º que descreve as atividades e inclui a tutoria e no art. 11, inciso IV, que aponta a necessidade de haver nos polos presenciais uma sala de tutoria.

Art. 8º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas no PDI e PCC, serão realizadas na sede da IES, nos polos EaD ou em ambiente profissional, conforme definido pelas DCN.

Art. 11. O polo EaD deverá apresentar identificação inequívoca da IES responsável pela oferta dos cursos, manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada ao projeto pedagógico dos cursos a ele vinculados, ao quantitativo de estudantes matriculados e à legislação específica, para a realização das atividades presenciais, especialmente:

I - salas de aula ou auditório;

II - laboratório de informática;

III - laboratórios específicos presenciais ou virtuais;

IV - sala de tutoria;

V - ambiente para apoio técnico-administrativo;

VI - acervo físico ou digital de bibliografias básica e complementar;

VII - recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação -TIC; e

VIII - organização dos conteúdos digitais (BRASIL, PORTARIA NORMATIVA MEC N° 11, DE 20 DE JUNHO DE 2017).

Com o Decreto N° 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, contém até a previsão de um denominado Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para a organização acadêmica das instituições, que entre outras exigências, nos incisos VI e VII, fazem menção ao perfil do corpo docente, conforme ocorre com documentos anteriores, separando mais uma vez tutores de educação a distância do corpo docente, mas destacando a necessidade de experiência no magistério superior para ambos, bem como a previsão da participação dos tutores nos órgãos colegiados, o que representa um avanço, mas a institucionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil, assim como a atividade de tutoria seguem sem nenhuma previsão de concretização.

Art. 21. Observada a organização acadêmica da instituição, o PDI conterà, no mínimo, os seguintes elementos:

VI - perfil do corpo docente e de tutores de educação a distância, com indicação dos requisitos de titulação, da experiência no magistério superior e da experiência profissional não acadêmica, dos critérios de seleção e contratação, da existência de plano de carreira, do regime de trabalho, dos procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro e da incorporação de professores com comprovada experiência em áreas estratégicas vinculadas ao desenvolvimento nacional, à inovação e à competitividade, de modo a promover a articulação com o mercado de trabalho;

VII - organização administrativa da instituição e políticas de gestão, com identificação das formas de participação dos professores, tutores e estudantes nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos, dos procedimentos de autoavaliação institucional e de atendimento aos estudantes, das ações de transparência e divulgação de informações da instituição e das eventuais parcerias e compartilhamento de estruturas com outras instituições, demonstrada a capacidade de atendimento dos cursos a serem ofertados (DECRETO N° 9.235, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2017).

A Portaria N° 1.428, de 28 de dezembro de 2018, dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior (IES), de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial e versava sobre a flexibilização do percentual do uso da modalidade EaD nos cursos de graduação da modalidade presencial. A referida portaria estabelecia que o requisito para a IES poderem introduzir a oferta de disciplinas na modalidade EaD na organização pedagógica e curricular dos cursos de graduação presencial regularmente autorizado era possuir pelo menos um curso de graduação reconhecido, cujo limite era de 20% da carga total do curso, sendo que havia previsão de que esse limite poderia ser ampliado, na maioria dos cursos, para até 40% para cursos de graduação presencial, desde que atendidos uma série de requisitos.

No entanto, o art. 6º da portaria previa que essa possibilidade de flexibilização não incluía a ampliação de oferta de disciplinas na modalidade EaD para cursos de graduação presencial das áreas da saúde e das engenharias. Em relação ao papel do tutor e da atividade de natureza docente desempenhada exigida para sua atividade laboral, constava no art. 7º a previsão expressa da exigência somente de tutores e de profissionais da educação como condição para alcançar a realização dos objetivos pedagógicos das disciplinas, mas não constava a exigência de docentes para a mediação pedagógica.

Art. 7º A oferta das disciplinas previstas nos arts. 2º e 3º desta Portaria deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação - TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico, bem como a mediação de tutores e profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso - PPC e no plano de ensino da disciplina, que deverão descrever as atividades realizadas a distância, juntamente com a carga horária definida para cada uma, explicitando a forma de integralização da carga horária destinada às atividades on-line (PORTARIA Nº 1.428, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018).

A Portaria MEC Nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino, revogou a Portaria MEC Nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, prevê que as IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais até o limite de 40% da carga total do curso, mas essa oferta de carga horária na modalidade EaD em cursos de graduação presenciais não se aplica ao curso de medicina.

Ao contrário da omissão em relação aos docentes, conforme Portaria revogada Nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, no art. 4º da Portaria MEC Nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019, a mediação para fins de alcance dos objetivos pedagógicos agora fica a cargo de docentes, profissionais de educação e inclui expressamente os tutores, reafirmando a natureza docente da atividade de tutoria.

Art. 4º A oferta de carga horária a distância em cursos presenciais deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico bem como para a mediação de docentes, tutores e profissionais da educação com formação e qualificação em nível compatível com o previsto no PPC e no plano de ensino da disciplina (PORTARIA MEC Nº 2.117, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019).

A importância da atividade de tutoria fica evidente também na Portaria MEC Nº

2.117 de 2019, já que tanto na fase de Parecer Final dos Processos de Autorização de Cursos Presenciais, quanto na fase de Parecer Final dos Processos de Reconhecimento e Renovação de Cursos Presenciais, as atividades desempenhadas pela tutoria aparece de forma expressa como um dos indicadores cujo conceito igual ou superior a três é uma exigência para a autorização, reconhecimento e renovação de cursos presenciais.

Art. 7º Na fase de Parecer Final dos processos de autorização de cursos presenciais, a possibilidade da oferta de carga horária a distância, até o limite de 40% da carga horária total do curso, além dos critérios estabelecidos pela Portaria Normativa MEC nº 20, de 21 de dezembro de 2017, está sujeita à obtenção, pelo curso, de conceito igual ou superior a três em todos os indicadores a seguir:

I - Metodologia;

II - Atividades de tutoria;

III - Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA; e

IV - Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC.

Art. 8º Na fase de Parecer Final dos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos presenciais, será analisada a possibilidade de manutenção da oferta de carga horária a distância, até o limite de 40% da carga horária total do curso, se, além de atendidos os critérios estabelecidos pela Portaria Normativa MEC nº 20, de 2017, o curso obtiver conceito igual ou superior a três em todos os indicadores a seguir:

I - Metodologia;

II - Atividades de tutoria;

III - Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA; e

IV - Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC (PORTARIA MEC Nº 2.117, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019).

Nesse sentido, vale a pena ressaltar que o nível de formação dos tutores e tutoras, bem como suas possíveis vinculações a cursos de pós-graduação *strictu sensu* de mestrado e doutorado colaboram com maior pontuação dos programas em suas fases de autorização, reconhecimento e renovação de cursos, e, justificando assim a única possibilidade de acúmulo de bolsa no sistema UAB para arregimentação de mão de obra qualificada, ou seja, é considerado lícito o acúmulo mediante a atividade de tutoria e concomitantemente receber bolsa de programa de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado da CAPES, conforme tratado anteriormente.

Para fins de comprovação de experiência na atividade de tutoria, os bolsistas recebem uma declaração de atuação como bolsista do sistema UAB, mediante solicitação à coordenação do programa ao qual o mesmo esteve vinculado, sendo descrito no documento declaratório a função que o bolsista exerceu na disciplina que atuou e no respectivo curso, constando o período e o número de horas, cuja declaração é assinada

pelo coordenador ou coordenadora do curso. Sendo, portanto, essa a única forma de comprovar experiência profissional, já que não há registro em carteira e em nenhum outro local, a não ser no Sistema de Controle de Bolsas e Auxílios (SCBA) da CAPES, que consta no relatório do histórico de pagamentos por beneficiários os períodos de bolsas autorizados para recebimento.

A precarização e a invisibilidade do trabalho são tão aviltantes que nem mesmo quando a atividade de tutoria é desempenhada de forma irretocável, rendendo elogios à ouvidoria da Reitoria da instituição educacional a qual o tutor se vincula, encontra local de registro, pois tutores não tem assentamentos funcionais, conforme documento abaixo registra o ocorrido, cujos nomes e número do memorando foram ocultados por uma questão de ética e de preservação das identidades dos envolvidos.

Memorando nº XXX/2021/OUV

Para: Faculdade de Educação Física / CEAD.

Assunto: elogio apresentado junto à Ouvidoria da UnB.

Encaminho, para ciência de Vossa Senhoria, elogio apresentado a Ouvidoria, destinado aos tutores do XXXX, XXXX e XXXX da Licenciatura em Educação Física EAD-UAB.

RELATO (*ipsis litteris*): Gostaria de registrar junto à Faculdade de Educação Física da UnB o elogio a XXXX, XXXX e XXXX que atuam como Tutores no curso de Licenciatura em Educação Física EAD-UAB. Não apenas o desempenho técnico, mas seu trato atencioso e acolhedor com os estudantes são merecedores de reconhecimento perante a Instituição. Nós, estudantes, temos sorte de contar com pessoas como a XXXX, XXXX e XXXX durante nosso percurso formativo. Que sua atuação sirva como modelo aos demais Tutores.

Após a identificação e ciência dos servidores do setor citado no relato, solicito o encaminhamento deste elogio ao DGP para que seja efetivado o registro em seus assentamentos funcionais.

Atenciosamente,

XXXXXXXXXXXX. Ouvidora (SEI N° 6593342, DE ABRIL DE 2021).

Se não há assentos funcionais para registros de elogios ou para anotações de boas práticas funcionais, o contrário também merece reflexão, haja vista que em caso de

descumprimento dos termos acordados no Termo de Compromisso do Bolsista assinado pelo tutor ou tutora, ou mesmo em caso de ação ilícita ou disciplinar, merece questionar sob qual esfera a responsabilidade recai, seria sob a penal ou cível, pois administrativamente o que poderia ser feito em caso de ilicitude ou de improbidade do agente? Diante dessas hipóteses, quais seriam os parâmetros utilizados na esfera administrativa para averiguar a conduta de uma pessoa vinculada a uma instituição de ensino nessas condições, haja vista que não há previsão de instauração de processo administrativo disciplinar ou sindicância, conforme os casos previstos para demais servidores, empregados e prestadores de serviços, de acordo com suas respectivas legislações.

A Portaria CAPES N° 102, de 10 de maio de 2019, passou a regulamentar o art. 7° da Portaria CAPES N° 183, de 21 de outubro de 2016, que prevê a realização de processo seletivo com vistas à concessão das bolsas UAB, envolvendo todas contratações cujo pagamento é realizado por bolsa e separou as modalidades de bolsas em grupos distintos, colocando a tutoria como uma atividade à parte das atividades de natureza pedagógica no grupo 3, como se tratasse de uma atividade *sui generis* na educação a distância.

Art. 2° Para efeitos desta Portaria considera-se:

I - Grupo 1, as modalidades de bolsa de Coordenadoria Geral e Coordenadoria Adjunta;

II - Grupo 2, as modalidades de bolsa de Coordenadoria de Curso e Coordenadoria de Tutoria;

III - Grupo 3, a modalidade de bolsa de Tutoria;

IV - Grupo 4, as modalidades de bolsa de Professor Formador e Professor Conteudista;

V - Grupo 5, as modalidades de Assistência à Docência e Coordenador de Polo (PORTARIA N° 102, DE 10 DE MAIO DE 2019).

Os processos seletivos regidos pela Portaria CAPES n° 102, de 10 de maio de 2019, em seu parágrafo único do art. 2°, consideraram processo seletivo como sendo a sequência de atos administrativos que operacionalize, escolha criteriosa e fundamentada de indivíduos para atuarem como bolsistas nas atividades diretamente relacionadas aos propósitos do sistema UAB, mas deixa uma ambiguidade quando se refere a maneira de realização “independentemente do método”, porém, desde que respeitando a legislação

vigente, em especial o Art. 37<sup>93</sup> da Constituição Federal, os normativos da CAPES e de cada instituição de ensino superior que o conduz.

A Portaria CAPES nº 102, de 10 de maio de 2019, também estabelece no art. 3º que validade dos processos seletivos será de até 4 (quatro) anos, mas no art. 4º, define prazo de validade distinto para o Grupo I, garantindo que o bolsista poderá permanecer atuando na modalidade por até 8 (oito) anos, respeitando processos seletivos quadrienais. Essa distinção é estratégica e perfeitamente compreensível quando analisamos as orientações do art. 6º, pois o sistema UAB também arregimenta os professores e professoras presenciais, vinculados efetivamente aos quadros funcionais das instituições educacionais e não somente tutores e tutoras, que se enquadram no grupo 3, e, portanto, abrindo o precedente de entre os tutores poderem ser selecionadas pessoas que não pertençam aos quadros efetivos de docentes das instituições e com isso, arregimentam além dos professores efetivos das IES, preferencialmente professores da educação básica para a tutoria.

Art. 6º Os processos seletivos para os Grupos 1 e 2 seguirão as seguintes orientações:

§ 1º No caso do Grupo 1, os processos seletivos deverão ser realizados por colegiado superior ou equivalente na instituição.

§ 2º No caso do Grupo 2, os processos seletivos deverão ser realizados pelo colegiado do departamento do curso ou órgão equivalente.

§ 3º No caso do Grupo 3, os processos seletivos deverão ser realizados pela instituição de ensino e abertos à participação da comunidade em geral, atendidos os requisitos previstos nos respectivos editais.

§ 4º No caso do Grupo 4, os processos seletivos deverão ser realizados pela instituição de ensino, com participação restrita aos docentes concursados do quadro da instituição, sendo excepcionalmente admitida a participação de professores externos nos casos de não preenchimento das vagas.

Art. 7º Para as modalidades de Professor Formador e Coordenador de Curso, os processos seletivos deverão observar os critérios e as exigências de qualidade previstas nos instrumentos de regulação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), assim como a proporção mínima entre docentes do quadro permanente e docentes externos de acordo com os normativos internos dos respectivos cursos contemplados pela seleção.

Art. 8º Os processos seletivos dos Grupo 5 serão normatizados por portarias específicas da CAPES (PORTARIA Nº 102, DE 10 DE MAIO DE 2019).

Segundo Mendes (2012), os documentos de criação da UAB já indicavam uma clara flexibilização nos requisitos dos profissionais que coordenariam e conduziriam os cursos na modalidade a distância, onde três aspectos contidos nesses materiais podem ser

---

<sup>93</sup> Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência [...] (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998) (BRASIL, 1988).

destacados: a não menção ao tripé Ensino, Pesquisa e Extensão como condição central da formação universitária, não atendendo ao princípio da indissociabilidade desses três elementos, conforme estabelecido de forma não facultativa no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988): “As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Além disso, Mendes (2012) destaca a possibilidade de exercício docente nos cursos sem uma previsão de professores com titulação, como a exigida nos cursos presenciais; e, a mais grave, a indicação de que o vínculo dos profissionais que atuariam em cursos a distância poderia ocorrer por meio de bolsas e não por contrato formal de trabalho, conforme ocorre com a contratação de profissionais para atuarem na atividade docente da tutoria a distância.

O sistema UAB se assenta sob a égide da diminuição da autonomia didático-pedagógica e administrativa das IES, pois os objetivos, as metas e os orçamentos são previamente determinados pelos editais das Diretorias de Educação a Distância, vinculadas a CAPES (GOULART; SILVA; FERREIRA, 2016), promovendo uma universidade dos “projetos” e de “editais” (MILL; FERREIRA; FERREIRA, 2018).

Quando em 2019, o Ministério da Educação tentou implantar o programa “*Future-se*”, lançado em 17 de julho de 2019, pelo então ministro da educação da época e tinha como objetivo principal dar maior autonomia financeira a universidades e institutos por meio do fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo, as IES, em sua maioria esmagadora rejeitam veementemente a adoção ao programa, pois a maior crítica e temor das instituições era a possibilidade da perda da autonomia acadêmica e financeira, via captação de recursos junto ao setor privado, através de fundos de investimento, parcerias público-privadas e privatização do patrimônio imobiliário das instituições educacionais, bem como a gestão passaria a ser feita por Organizações Sociais, de caráter privado. De acordo com Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Programa Future-se representava a extinção da Educação Federal Pública, pois colocava fim ao sentido público das universidades, institutos federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET’s).

No entanto, o sistema UAB atua nestas mesmas instituições de ensino desde 2006,

utilizando ações desenvolvidas em paralelo às universidades e institutos federais, com ações geralmente estranhas e invisíveis dos demais setores das universidades (MILL; FERREIRA; FERREIRA, 2018), sem gerar maiores constrangimentos ou questionamentos junto à comunidade acadêmica, assim como permanece sem nenhuma perspectiva de institucionalização e reconhecimento formal das atividades laborais realizadas pelas e pelos profissionais que levam esse programa a frente, em especial, as tutoras e tutores.

Assim, a UAB é sustentada por um modelo de gestão que se aproxima de um modelo de administração gerencial, tal qual defendido pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado em 1995 (BRESSER PEREIRA; SPINK, 1998), onde serviços não-exclusivos, podem ser oferecidos também pelo setor privado e pelo setor público não-estatal. Os serviços não-exclusivos são definidos pelos serviços de educação, de saúde, culturais e de pesquisa científica, são como todos aqueles serviços que o Estado se encarrega de prover, mas que não envolvem o exercício controverso do Estado (BRESSER PEREIRA; SPINK, 1998). Dentro dessa lógica de reforma, descentralização e enxugamento do Estado, podem ser oferecidos de três maneiras, a saber: podem ser controlados pelo Estado, podem ser privatizados ou podem ser financiados e subsidiados pelo Estado, mas controlados pela sociedade e transformados em organizações públicas não-estatais.

O primeiro modelo conduzido pelo burocratismo e estaticismo, assim como o segundo modelo defendido pelos neoliberais radicais não encontram coerência com o Estado gerencial. Já o último modelo, seria compatível com o Estado gerencial, onde o mesmo passaria de “produtor” para “subsidiador” dos serviços não-exclusivos, mediante subsídio dado diretamente à organização pública não-estatal, através de dotação orçamentária, que no Brasil tem sido chamada de Organizações Sociais, ou o Estado poderia prover os serviços não-exclusivos diretamente ao cidadão sobre a forma de vouchers (BRESSER PEREIRA; SPINK, 1998).

Nesse sentido, as ações da educação a distância se orientam por uma lógica organizacional distinta dos princípios das instituições de ensino públicas como instituição social, gerando campos de disputa contrapostos pelas noções de “eficiência” das organizações sociais e de “qualidade” nas instituições sociais, principalmente do que tange a questão do trabalho dos envolvidos na operacionalização do sistema UAB, em

especial, os tutores e tutoras, haja visto que a remuneração por bolsa de R\$ 765,00 se contrapõe tanto com a possibilidade de se vislumbrar o desenvolvimento de ensino de qualidade e de pesquisa de alto nível, como também reforça uma lógica economicista, pois exclui qualquer possibilidade de continuidade com investimentos em estrutura, formação e reconhecimento do trabalho formal desses trabalhadores.

O trabalho de tutoria a distância está submetido a um processo de fragmentação, pois quem planeja a disciplina, os conteúdos e avaliações são os professores conteudistas, que se apresenta como uma estratégia eficiente de o desfigurar de sua verdadeira essência que é o de trabalho docente e reduzindo seu labor a uma atividade mal remunerada e sem vínculo trabalhista. De acordo com Bresser Pereira (1996), a extensão da estabilidade a todos os servidores públicos no Brasil, implica num forte aumento da ineficiência do setor público, já que entende que a estabilidade de funcionários é uma característica das administrações burocráticas e foi um recurso eficiente para proteger os funcionários e o próprio Estado contra práticas patrimonialistas que eram dominantes nos regimes pré-capitalistas.

O trabalho de tutoria a distância sequer é legalmente reconhecido na legislação trabalhista brasileira, já que nem a legislação, nem a doutrina brasileira definiu ou conceituou esse vocábulo e não delimitou com rigor suas abrangências. No Brasil, também não existe legislação específica que abranja todas as particularidades do teletrabalho e como o assunto é relativamente novo, não existe doutrina teórica a respeito das formas de remuneração das tutoras e tutores (SCOTTINI, 2012).

Em 2011, foi apresentado o Projeto de Lei 2.435/2011, pelo então deputado Ricardo Izar, cuja ementa dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância e que atualmente está aguardando Designação de Relator na Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (CTASP) e cuja última movimentação ocorreu em 10/03/2021. O PL 2.435/2011. Em sua justificação, apresenta uma conceituação de tutoria a distância como sendo mais amplo que o de regência, já que a tutoria não se limita às intempéries do tempo e do espaço, e nem as adversidades do cotidiano, em que segundo o relator da proposta “trata-se de uma importante ferramenta de absorção, aprimoramento, promoção e motivação do ensino-aprendizagem” (PROJETO DE LEI Nº 2.435, DE 2011), centrando a definição da atividade na metodologia e nos meios de executá-la e não em sua natureza docente. Ao

apresentar o entendimento sobre o que seja tutoria a distância no art. 3º é possível perceber que os métodos da modalidade prevalecem sobre a própria natureza da atividade, pois “interação, mediação e facilitação do processo de ensino-aprendizagem” aparecem como meios a serem empregados para alcançar um intento e não como os sustentáculos da própria atividade de tutoria a distância.

Art. 3º Entende-se por tutoria na educação a distância a interação, a mediação e a facilitação do processo de ensino-aprendizagem, com foco nas seguintes ações:

- I - inserção dos recursos tecnológicos na cultura de valores dos discentes;
- II - aprimoramento dos conhecimentos tecnológicos e seus processos de verificação da aprendizagem a distância;
- III - adaptação do contexto educativo às novas ferramentas de ensino que são as tecnologias para o novo século (PROJETO DE LEI Nº 2.435, DE 2011).

Ao fundamentar o projeto de lei, o então deputado Ricardo Izar elucida que a jornada não excederá 40 horas semanais, sendo facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho, bem como no art. 8º deixa clara a natureza docente do trabalho de tutoria ao indicar que fica facultado a cada uma das instituições de ensino, públicas ou privadas, a atestarem o tempo de docência do trabalho exercido pelo Tutor em Educação a Distância, respeitado o projeto político pedagógico de cada curso, mas no art. 6º, quando são atribuídas as funções dos tutores na EaD, há sempre menção dessas atribuições em várias esferas de atuação e em diferentes níveis educacionais não a partir de uma atuação docente, mas sim de uma atuação que seja “própria da tutoria”, como se fosse distinta de atividades próprias da docência.

Art. 6º São atribuições do Tutor em Educação a Distância:

- I - coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de tutoria;
- II - planejar, organizar e administrar programas e projetos em instituições e unidades de ensino;
- III - assessoria e consultoria e órgãos da Administração Pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de tutoria;
- IV - realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria tutoria;
- V - assumir, tanto nos cursos livres, nível médio, de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios da tutoria;
- VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários em tutoria;
- VII - dirigir e coordenar unidades de ensino e cursos de tutoria, em nível de formação e pós-graduação;
- VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa

em tutoria;

IX - elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para tutores, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes a tutoria;

X - coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de tutoria;

XI - fiscalizar o exercício da atividade através dos Conselhos Federal e Regionais;

XII - dirigir e prestar serviços técnicos de tutoria em entidades públicas ou privadas (PROJETO DE LEI Nº 2435, DE 2011).

O projeto apresenta dados de 2011, que segundo o texto havia naquele ano trinta e cinco mil tutores a distância no Brasi, sendo que dez mil estavam vinculados a UAB e que tinham sob sua “tutoria” duzentos mil alunos, ao passo que os outros vinte e cinco mil tutores eram responsáveis pela tutoria de um milhão e duzentos mil alunos. Outro aspecto que chama atenção no texto do projeto de lei é a insatisfação dos tutores da educação a distância em relação aos tutores presenciais, pois segundo a fundamentação do então deputado, os tutores a distância são menos remunerados que os presenciais, sofrem preconceitos e discriminações.

No entanto, segundo nossa percepção, ambos são vilipendiados em relação ao reconhecimento de seu trabalho, bem como nos seus direitos trabalhistas, sofrendo com uma invisibilização conveniente em relação à sua situação, haja vista que enquanto mantidos nesse limbo laboral, custarão menos para instituições educacionais privadas e para o próprio Estado, que ao mesmo tempo que ignora a existência, faz uso extensivo e intensivo das duas forças de trabalho, em especial, das mulheres, que compõem a maioria da mão-de-obra dessas atividades laborais, conforme demonstraremos nos resultados de pesquisa.

Em março de 2012, o então deputado Alex Canziani, na figura de primeiro relator do PL 2.435/2011, apresenta seu parecer fundamentado pela rejeição dele, sendo que um dos motivos é seu entendimento de que tanto o professor como o tutor exercem atividades docentes, e é categórico:

A atividade profissional é o trabalho docente, sendo impertinente tratar da matéria como uma profissão independente. Se o ambiente virtual possui especificidades e novas modalidades de métodos didáticos e pedagógicos do profissional, os quais repercutem em novas condições de trabalho, essas questões é que precisariam ser discutidas pela categoria profissional (COMISSÃO DE TRABALHO, DE ADMINISTRAÇÃO E SERVIÇO PÚBLICO, PROJETO DE LEI Nº 2.435, DE 2011).

Em janeiro de 2015, o projeto de lei foi arquivado e em fevereiro do mesmo ano,

seu autor, Ricardo Izar solicita seu desarquivamento, que efetivamente ocorre e em abril do mesmo é designado para a relatoria da deputada Flávia Moraes, que somente em novembro de 2017 emite seu parecer favorável ao PL 2.435/2011, com um substitutivo, pois realizar um verdadeiro périplo normativo, a deputada conclui que de fato a regulamentação das atividades profissionais envolvidas na Educação a Distância permanece inalterada, inclusive ressaltando essa ausência de regulação na LDB, que regulamenta a atividade de docência no País, especialmente nos artigos que compõem o seu Título VI (Dos Profissionais da Educação), e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), na Seção XIII (Dos Professores), dispõe sobre as condições especiais de trabalho da categoria. Em seu parecer, merece destaque que a relatora enfatiza que a formação profissional para quem atua na tutoria deve ser a mesma que de um professor presencial, pois reconhece que o tutor é um professor!

Nesse sentido, entendemos como benéfica a iniciativa em análise, que reconhece as atividades de Tutoria em Educação a Distância. Para aperfeiçoar a matéria, sugerimos modificações no texto, principalmente no que se refere à formação do profissional que atua como tutor, que deve ser a mesma do professor presencial, porque o tutor é um professor, e para garantir na lei que não haja diferença salarial entre professores presenciais e a distância (COMISSÃO DE TRABALHO, DE ADMINISTRAÇÃO E SERVIÇO PÚBLICO, PROJETO DE LEI Nº 2.435, DE 2011).

No texto substitutivo do PL 2.435/2011, a deputada Flávia Moraes do Partido Democrático Trabalhista (PDT), após reconhecer o tutor como professor, conclui de maneira assertiva no art. 8º: “Não haverá diferença na remuneração entre professores presenciais e a distância” (COMISSÃO DE TRABALHO, DE ADMINISTRAÇÃO E SERVIÇO PÚBLICO, PROJETO DE LEI Nº 2.435, DE 2011).

Em abril de 2018, após decorrido o prazo para emendas do substitutivo, que não ocorreu, o deputado Orlando Silva pede vista, mas em janeiro de 2019 o projeto é novamente arquivado, sendo que no mês seguinte é novamente desarquivado a pedido do deputado Ricardo Izar e novamente designada como relatora a deputada Flávia Moraes, que em junho de 2019 devolve a relatoria do projeto sem nenhuma manifestação. Em junho de 2019 é designada como nova relatora do PL a deputada Professora Marcivania, que em outubro do mesmo ano apresenta seu parecer iniciando o tratamento da proposição como sendo polêmica e justifica que há muito tempo se discute a constitucionalidade da regulamentação de atividade profissional, em virtude da liberdade de trabalho garantida no art. 5º, inciso XIII, da Constituição, mas ela é enfática ao definir a atividade de tutoria a distância como típica do magistério e vaticina em seu parecer:

“somente um professor pode ser tutor nesse tipo de ensino, e ele deve preencher os requisitos necessários para isso” (COMISSÃO DE TRABALHO, DE ADMINISTRAÇÃO E SERVIÇO PÚBLICO, PROJETO DE LEI Nº 2.435, DE 2011).

Assim, a relatora invoca a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seus dispositivos que dispõem sobre os profissionais da educação, incluindo a qualificação necessária para que possam ministrar aulas nos diversos níveis de ensino para defender que somente os profissionais habilitados pela lei de diretrizes e bases da educação podem exercer a tutoria em cursos a distância. Já para os cursos livres, não oficiais, segundo a relatora, não é necessário que profissional preencha os requisitos formais para o ensino. E conclui sua relatoria fundamentando como desnecessária a regulamentação da atividade de tutoria no ensino a distância, pois trata-se de uma atividade típica de profissional da educação, e, por isso, deve observar todas as exigências previstas na LDB e conclui rejeitando o PL, que está sem nenhuma movimentação desde a Instalação da Comissão em março de 2021.

É recomendável que o profissional da educação que exerça a tutoria em ensino a distância esteja familiarizado com esse tipo de ensino e as ferramentas tecnológicas a serem utilizadas. No entanto, não deve ser obrigatório curso específico sobre o tema. A valorização do profissional da educação é fundamental para o País. Portanto, a permissão para ensinar sem a observância das exigências legais para o exercício do magistério deve ser afastada, pois significa a precarização da atividade do educador (COMISSÃO DE TRABALHO, DE ADMINISTRAÇÃO E SERVIÇO PÚBLICO, PROJETO DE LEI Nº 2.435, DE 2011).

O Ministério da Educação (MEC), através do seu então ministro da pasta, apresentou ao Senado Federal em 16/09/2021 a proposta de criar uma universidade federal digital, cujo objetivo seria o de ampliar o acesso dos estudantes de todo o país à rede pública federal de ensino e um documento preliminar do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), organização social vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, denominado de “Reuni Digital: Plano de Expansão da EaD nas IES públicas federais” em sua versão preliminar, citava a avaliação de viabilidade da iniciativa entre as metas da Secretaria de Educação Superior (Sesu-MEC) para promover a educação a distância nas instituições federais de ensino superior por meio do programa Reuni Digital. O então ministro da educação, advogou que a iniciativa segue o modelo já implementado por outros países e respeita as diretrizes, metas e estratégias definidas no Plano Nacional de Educação (PNE), bem como que o uso das modernas tecnologias de informação podem baratear os custos do ensino de qualidade (AGÊNCIA BRASIL,

2021).

Na parte introdutória do documento “*Reuni Digital: Plano de Expansão da EAD nas IES públicas federais*”, aponta que um dos principais desafios para a implantação de uma educação a distância de qualidade e o sucesso do projeto depende de uma atitude voluntariosa de profissionais e técnicos-acadêmicos educacionais, que necessitam compreender a fundamental importância da EaD, conforme pode ser observado.

O principal desafio está em descobrir meios para que os profissionais da área educacional, bem como técnico-acadêmicos, consigam compreender que a EaD é fundamental para que o país consiga ofertar cursos de nível superior com qualidade e que ela não seja apenas um formato desvinculado das ações atuais das IFES, mas que faça parte do cotidiano destas instituições, atendendo demandas locais e regionais, o que nos remete ao cumprimento das missões em cada âmbito por meio de amplo diálogo entre as universidades e demais setores da sociedade (BRASIL, MEC/REUNI DIGITAL: PLANO DE EXPANSÃO DA EAD NAS IES PÚBLICAS FEDERAIS, 2021, p. 10).

O principal objetivo do *Reuni Digital* é apresentado como sendo o de garantir a expansão das matrículas na educação superior através da modalidade EaD “em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), contribuindo para o atendimento da meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)” (BRASIL, MEC/REUNI DIGITAL: PLANO DE EXPANSÃO DA EAD NAS IES PÚBLICAS FEDERAIS, 2021, p.10), cuja primeira meta estabelecida é a de construir um documento orientador para a Institucionalização da Educação a Distância nas IFES, bem como estudar a viabilidade de criação de uma Universidade Federal Digital, nos moldes das *Open Universities da Europa* e com indicador de oferta de vagas na ordem de 2.700.000 vagas, sendo 1.602.000 de vagas para estudantes de 18 a 24 anos, com resultados esperados a partir de indicadores de 100% dos cursos de graduação com emprego de ambientes virtuais de aprendizagem e no mínimo 50% dos cursos com carga horária a distância dentro dos limites dos 40%.

A *Reuni Digital* também traz em sua redação a estipulação de uma Política de Valorização dos Recursos Humanos da EaD – Tutoria/Docência, cuja meta número um é a de Estabelecer critérios para a contratação e qualificação dos tutores relacionados às áreas do conhecimento e temas de formação. E estabelece as seguintes ações:

- Definir instrumento normativo para qualificação, seleção e certificação de tutores;
- Sugerir a inclusão de disciplina para certificação de docência online em todos os cursos de licenciaturas, incluindo-as na estrutura curricular. Recomenda-se incluir na estrutura curricular das licenciaturas uma atividade de estágio em educação online;

- Propor a regulamentação do estágio de docência dos alunos de graduação e pós-graduação, para que possam realizar tais atividades nos cursos a distância ofertados pela IFES;
- Elaborar estudo sobre formas contratação e de remuneração (bolsas são empregadas neste momento) oferecida para os tutores do sistema UAB e das IFES em processo de institucionalização; e
- Realizar contratação de acordo com as normativas aprovadas para trabalho de tutoria/docência nas Universidades e na eventual Universidade Digital Federal (BRASIL, MEC/REUNI DIGITAL: PLANO DE EXPANSÃO DA EAD NAS IES PÚBLICAS FEDERAIS, 2021).

A meta número dois prevê a valorização do trabalho e o esforço do docente que atua na EaD, a partir das seguintes ações:

- Estudar a necessidade de concurso público para contratação (reposição) de docentes para as universidades e/ou Universidade Federal Digital, caso decida-se por sua constituição; e
- Regulamentar as horas de trabalho na universidade presencial para os docentes que estiverem envolvidos em cursos a distância (BRASIL, MEC/REUNI DIGITAL: PLANO DE EXPANSÃO DA EAD NAS IES PÚBLICAS FEDERAIS, 2021).

O documento também prevê como meta a institucionalização e regulamentação de ações de ensino, pesquisa e extensão na modalidade a distância em documentos da IFES como: Plano de Desenvolvimento Institucional, Plano estratégico e demais documentos normativos e o estímulo e o engajamento dos estudantes de EaD em ações de extensão e de pesquisa, que significa um grande avanço, haja vista que essas ações são praticamente inexistentes no atual modelo de oferta de EaD pelo sistema UAB.

Outra meta é a de fomentar programas de formação de professores e tutores das IFES em EaD, a partir das seguintes ações:

- Oferecer curso de formação pedagógica e técnica para a docência online por meio de parcerias com as IFES públicas;
- Criar um Portal de formação e autoformação docente, aproveitando ações já implementadas pela DED/CAPES e pelas IFES e que podem ser oferecidas em fluxo contínuo e por meio de cursos abertos massivos online (*MOOC's*)<sup>94</sup>; e
- Oferecer formação e certificação específica na área de atuação para os tutores (BRASIL, MEC/REUNI DIGITAL: PLANO DE EXPANSÃO DA EAD NAS IES PÚBLICAS FEDERAIS, 2021).

Importante ressaltar que o documento que busca implantar a institucionalização da *Reuni Digital* no Brasil mantém a permanência de tutores nos seus quadros funcionais atuando conjuntamente com os docentes, e, portanto, prospecta-se um futuro em que essa

---

<sup>94</sup> É um curso online Aberto e Massivo, do inglês *Massive Open Online Course*, é um tipo de curso aberto oferecido por meio de ambientes virtuais de aprendizagem.

atividade laboral atingirá níveis ainda mais elevados de contratação de pessoal, e, caso a institucionalização ocorra de acordo com as metas traçadas, será possível a elaboração de um estudo sobre formas contratação e de remuneração oferecida para os tutores das IFES em processo de institucionalização, mas o documento deixa claro que essa possível forma de contratação e remuneração serão estendidas para os tutores do sistema UAB, subtendendo que o sistema UAB terá vigência mesmo diante da criação da *Reuni Digital*.

Sobre ações que visavam reconhecer que o trabalho de tutoria se trata de trabalho docente e sob a tentativa de estabelecer um piso salarial para esses profissionais, em junho de 2018, foi aprovada a Lei 8.030/2018 pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, que vedava a utilização do termo “tutor” para o exercício das atividade de acompanhamento das disciplinas ofertadas na educação a distância e dava outras providências, mas que posteriormente foi impugnada em função de sua inconstitucionalidade pelo Supremo Tribunal Federal (STF). A lei versava da seguinte forma sobre o tem:

Art. 1º As atividades de acompanhamento das disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial (Educação a Distância – EAD), conhecida como atividades de tutoria, deverão ser ministradas por professores qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e para os momentos a distância, sendo vedada a utilização do termo “tutor” para o exercício da referida atividade.

Art. 2º Os professores de educação a distância terão o mesmo valor do piso regional do Estado do Rio de Janeiro praticado para os professores presenciais (RIO DE JANEIRO, LEI Nº 8.030 DE 29 DE JUNHO DE 2018).

No entanto, apesar da proposta de vedar o uso do termo "tutor" na educação a distância (EaD), o que obrigaria os estabelecimentos de ensino a contratar professores para o exercício de quaisquer funções nessa modalidade de ensino e determinava a aplicação do piso mínimo regional estadual a quem exercer a função de profissional de EaD, o Plenário do Supremo Tribunal Federal, por maioria, julgou procedente o pedido, em 2021, de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5.997 – Rio de Janeiro (RJ), com pedido de medida cautelar, ajuizada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN).

De acordo com os votos do Plenário, entendeu-se que o Poder Legislativo estadual não tem competência para proibir o cargo de "tutor" na educação a distância (EaD), ou para exigir que o cargo ser preenchido apenas por professores, bem como foi considerada formalmente inconstitucional lei estadual, de iniciativa parlamentar, que, ao dispor sobre

ensino a distância, proíba a utilização do termo “tutor”, além de criar restrições e requisitos para exercício da atividade de tutoria.

A tese jurídica apontada pelo Plenário da Suprema Corte para tornar a lei inconstitucional se baseou-se na Constituição Federal, que confere ao Chefe do Poder Executivo a competência privativa para inaugurar o processo legislativo que disponha sobre a criação de cargos, funções ou empregos públicos ou aumento de sua remuneração, e, portanto, a lei estadual impugnada, de iniciativa parlamentar, foi considerada evasiva em relação a iniciativa do Chefe do Poder Executivo estadual para propor leis que versem sobre criação de cargos e aumento de sua remuneração.

A atividade de tutoria também não se encontra reconhecida na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do então Ministério do Trabalho e Previdência (MTP), que é um documento que retrata a realidade das profissões do mercado de trabalho brasileiro, que de acordo com a definição do próprio documento, acompanha o dinamismo das ocupações já que sua filosofia se orienta por uma constante atualização de forma a expor, de maneira mais fidedigna possível, as diversas atividades profissionais que existem no Brasil, sem diferenciá-las entre profissões regulamentadas e as de livre exercício profissional. Apesar da CBO possuir apenas o reconhecimento no sentido classificatório da existência de determinada ocupação e não da sua regulamentação, o documento reconhece que seus dados alimentam as bases estatísticas de trabalho e servem de subsídio para a formulação de políticas públicas de emprego.

Os trabalhadores sentem-se amparados e valorizados ao terem acesso a um documento, elaborado pelo governo, que identifica e reconhece seu ofício. As inclusões das ocupações na CBO têm gerado, tanto para categorias profissionais quanto para os trabalhadores, uma maior visibilidade, um sentimento de valorização e de inclusão social. A atualização da CBO ocorre em geral, anualmente e tem como foco revisões de descrições com incorporação de ocupações e famílias ocupacionais que englobem todos os setores da atividade econômica e segmentos do mercado de trabalho, e não somente canalizados para algum setor específico (BRASIL, MTP/CBO, 2022).

Apesar de em 2022 o Ministério do Trabalho e Previdência (MTP) ter incluído vinte e duas<sup>95</sup> novas ocupações/titulações na Classificação Brasileira de Ocupações

---

<sup>95</sup> As novas ocupações/titulações 2022 da CBO são:

Obstetriz - CBO 2235-75

Sommelier – CBO 5134-10

Profissional de organização (*personal organizer*) – CBO 3751-30

Perito judicial – CBO 2041-10

Oficial de proteção de dados pessoais (DPO) – CBO 1421-35

Técnico em agente comunitário de saúde – CBO 3222-55

(CBO), totalizando o registro de 2.269 ocupações reconhecidas pelo MTP, ressaltando a inclusive a classificação da ocupação do oficial de proteção de dados pessoais (DPO), que surgiu como resultado de mudanças na sociedade brasileira, cuja necessidade por profissionais do setor surgiu a partir da entrada em vigor no Brasil do Marco Civil da Internet e da Lei Geral de Proteção de Dados, que merece toda consideração, mas enquanto isso a atividade de tutoria não possui nenhuma nomenclatura classificatória no documento, contribuindo assim para sua invisibilidade e dificultando a criação de políticas públicas e de reconhecimento profissional para as trabalhadoras e trabalhadores dessa atividade laboral.

Nem mesmo entre o Teletrabalho, que ainda aparece no artigo 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), haja vista que as Medidas Provisórias Nº 1.108 e Nº 1.109 já foram aprovadas, mas ainda aguardam sanção presidencial e que provocam alterações em sua definição, há previsão legal da atividade de tutoria como uma modalidade de teletrabalho.

Art. 6º Não se distingue entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador, o executado no domicílio do empregado e o realizado a distância, desde que estejam caracterizados os pressupostos da relação de emprego. (Redação dada pela Lei Nº 12.551, de 2011).

Parágrafo único. Os meios telemáticos e informatizados de comando, controle e supervisão se equiparam, para fins de subordinação jurídica, aos meios pessoais e diretos de comando, controle e supervisão do trabalho alheio. (Incluído pela Lei Nº 12.551, de 2011) (BRASIL, CLT, 2011).

Com a Medida Provisória Nº 1.108<sup>96</sup>, de 2022, que altera a CLT nos temas

---

Estampador de PIV (Placa de identificação de veículos) – CBO 5231-25

Analista de e-commerce – CBO 1423-55

Operador de manutenção de recarga de extintor de incêndio – CBO 7250-30

Operador de usina de asfalto – CBO 7154-20

Guarda portuário – CBO 5172-35

Policial penal – CBO 5172-30

Tecnólogo em agronegócio – CBO 2221-25

Engenheiro de energia – CBO 2143-75

Engenheiro biomédico – CBO 2143-80

Engenheiro têxtil – CBO 2145-40

Condutor de turismo náutico – CBO 5115-05

Controlador de acesso – CBO 5174-15

Greidista – CBO 3123-20

Inspetor de qualidade dimensional - CBO nº 3148-30

Técnico em dependência química – não encontramos o nº

Skatista profissional - não encontramos o nº (BRASIL, MTP/CBO, 2022).

<sup>96</sup> O tema trabalhista do Teletrabalho também é objeto jurídico da MP 1.109/2022 - Teletrabalho – arts. 3º ao 5º – que trata do conjunto de medidas que podem ser usadas pelo governo, empresas e empregados para o enfrentamento de períodos de calamidades públicas, tal como ocorreu durante a pandemia do Covid-19, em períodos em que se reconheça que haja calamidade pública, sendo decretado pelo Poder Executivo

trabalhistas sobre o auxílio-alimentação e o teletrabalho, que dispõe sobre o pagamento de auxílio-alimentação de que trata o § 2º do art. 457 da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e altera a Lei Nº 6.321, de 14 de abril de 1976, e a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei Nº 5.452, de 1943, cujo nosso foco recairá somente ao teletrabalho, pois a medida objetiva modernizar e oferecer maior clareza conceitual e segurança jurídica às relações trabalhistas regidas pela modalidade, em complemento às inovações já trazidas pela Lei Nº 13.467, de 2017.

Assim, objeto da MP 1.108/22 que nos interessa é o chamado trabalho remoto ou teletrabalho, regulamentado inicialmente em 2011 pela Lei nº 12.551/2011, que alterou a redação do Art.6º da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) para incluir essa modalidade. Em 2017, com a reforma trabalhista orquestrada pelo então presidente da república Michel Temer, o assunto passou por aperfeiçoamento e regulamentação, culminando com um novo conceito legal de teletrabalho com vistas a:

- Estabelecer limites à sua aplicação;
- Regulamentar sua forma de adesão; e
- Indicar os meios tecnológicos envolvidos neste processo.

Com a vigência da MP 1.108/22 o conceito de Teletrabalho passa a ser definido:

- 1) Trabalho prestado, na maior parte do tempo, fora das dependências do empregador;
- 2) Trabalho realizado necessariamente a partir da utilização de recursos tecnológicos; e
- 3) Trabalho não caracterizado como trabalho externo.

Assim, há inovações sobre a delimitação do teletrabalho que não estavam presentes na Lei 13.467/2017, pois conceitua o teletrabalho com as características mais abrangentes do que atividade de *home office* e de trabalho externo, por exemplo, e inclui o trabalho realizado em casa ou em outros locais que não sejam a empresa, ao passo que *home office* é um termo mais específico do trabalho realizado em casa, e abrange também trabalhadores autônomos e *free lancers*, portanto, diferindo-se de trabalho meramente

---

Federal e que possui a finalidade de possibilitar que seja colocado em prática o regime em teletrabalho nesses contextos calamitosos de maneira perene.

externo.

Nesse sentido, a lei também assegura que não há descaracterização do regime de teletrabalho se o trabalhador tiver que estar presente de forma presencial no local de trabalho para realização de atividades específicas relacionadas ao seu labor. Outros aspectos relevantes dizem respeito à definição jurídica clara distinguindo o que é teletrabalho e o que é trabalho de telemarketing ou teletendimentos, pois este último tem jornada de trabalho delimitada e reduzida em 6 horas diárias, bem como a legitimação expressa de estagiários e aprendizes poderem ser submetidos ao regime de teletrabalho ou trabalho remoto, sob o pretexto de promover a segurança jurídica desses trabalhadores.

Há também a previsão expressa de necessidade de acordo individual ou coletivo de trabalho para que o tempo fora da jornada de trabalho normal do empregado constitua tempo à disposição, regime de prontidão ou sobreaviso. Trata-se de uma delimitação importante de tempo de trabalho e não trabalho, conforme definição de Dal Rosso (2017), pois trabalhos realizados via recursos tecnológicos ou por meio de *softwares*, tais como os definidos no teletrabalho em análise nesta MP, impossibilitam delimitar os tempos de trabalho produtivo e de descanso, lazer etc., principalmente se analisados sob a luz do conceito de gênero, haja vista que o mercado de trabalho é sexuado e as mulheres ainda compõem os maiores segmentos precarizados, bem como ainda são as responsáveis majoritárias pela realização do trabalho reprodutivo.

Na disciplina do local de trabalho é definido que a prestação do teletrabalho ficará assegurada pela legislação aplicável sempre a “local”, ou seja, a legislação brasileira, obedecendo a base territorial do empregado em relação ao estabelecimento de normas coletivas adotadas em que o trabalhador estiver lotado. A lei buscou assegurar que empregador não se responsabiliza por custos com retorno ao regime presencial de trabalhadores que optem por realizar o teletrabalho ou trabalho remoto fora do local que o contrato de trabalho prevê, dentro ou fora do país, ressalvado os casos em que haja a previsão mutuamente acordada em contrato de trabalho entre empregador e empregado.

Há a previsão de estabelecer prioridade para empregados com deficiência ou empregados(as) com filhos ou crianças sob guarda judicial com idade de até 4 anos, mas não prevê expressamente a prioridade para trabalhadores(as) que possuem filhos, crianças ou pessoas sob sua guarda judicial com deficiência, bem como idosos ou

dependentes com doenças ou que necessitem de cuidados com sua saúde e, por isso, apresenta uma grave falha ao não priorizar o trabalhador(a) responsável pelos cuidados com deficientes e idosos na família, afetando portanto, diretamente as mulheres que ainda são as principais responsáveis pelos trabalhos com cuidados de deficientes e idosos nos lares brasileiros.

Mill (2006, p. 133 apud LEMESLE; MAROT, 1996), define o trabalho docente virtual como uma forma de teletrabalho.

Trata-se de uma modalidade de organização e de execução de um trabalho exercido habitualmente, por um docente (pessoa física), à distância e (em geral) sem supervisão do gestor ou coordenador do curso. Trata-se de um trabalho efetuado com uso intensivo de tecnologias digitais (informática e telecomunicações) para a transmissão de informações e atividades entre docente-alunos e docente-gestores (MILL, 2006, p. 133 apud LEMESLE; MAROT, 1996).

Dessa forma, Mill (2006) conclui que o trabalho docente na educação a distância que é mediado pelo uso de tecnologias digitais caracteriza-se como teletrabalho, mas adverte que nem todos os trabalhadores da educação a distância são teletrabalhadores, destacando o trabalho do tutor virtual, pois o autor entende que este é o membro da teledocência que se caracteriza mais proximamente do teletrabalho, ficando estes trabalhadores sujeitos a todas as positivities e negatividades daí decorrentes (MILL, 2006, 133).

Por fim, partindo do pressuposto que a tutoria é uma forma de teletrabalho, cabe ressaltar que mesmo diante de todas as limitações jurídicas envoltas na MP nº 1.108 de 2022, caso ela fosse aplicada ao trabalho de tutoria já representaria um avanço em termos de reconhecimento, controle da atividade e acesso a direitos trabalhistas, mesmo diante da incipiência do dispositivo jurídico em vias de sanção, mas ao labor da tutora e do tutor não há a menor menção jurídica nem nesse dispositivo que versa sobre a regulação do teletrabalho. Somente encontramos menção do trabalho da tutoria conforme a conveniência de quem edita os institutos jurídicos que sustentam o sistema UAB, que nunca beneficia a trabalhadora e o trabalhador, tão somente manipula uma atividade laboral docente sob uma conceituação denominada “tutor”, que é juridicamente inexistente.

Assim, a caracterização da atividade de tutoria como sendo de natureza docente,

mas mantendo a nomenclatura “tutor” afastar qualquer possibilidade de reconhecimento da atividade do professor na modalidade EaD, cercada do cuidado de sempre separar docência de tutoria em seus dispositivos, utilizando do subterfúgio desse termo que é juridicamente inexistente para justificar sua atividade como “suporte de atividade docente”, relegando assim aos professores e professoras que exercem a tutoria a uma condição de invisibilidade, falta de reconhecimento profissional, ausência de direitos trabalhistas e seguridade social, mas acima de qualquer coisa, exploração de trabalho qualificado de forma mal remunerada, praticamente gratuita, pois se um tutor ou tutora trabalhar por 12 meses seguidos para o sistema UAB receberá R\$ 9.180,00 por ano, sem nenhum outro acréscimo remuneratório, enquanto que de acordo com a Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior (Proifes), o piso salarial do professor universitário na rede federal em regime de dedicação exclusiva fica entre 4 mil reais e 20 mil reais mensais, aproximadamente.

Conforme dados levantados pelo “Guia da Carreira” em 2022, tomando como base os salários dos professores que foram reajustados pela última vez em 2019, os valores mensais variam entre:

- Professor Auxiliar: de R\$ 4.472 a R\$ 10.097;
- Professor Assistente: de R\$ 4.954 a R\$ 1.1184;
- Professor Adjunto: de R\$ 5.488 a R\$ 13.273;
- Professor Associado: de R\$ 7.717 a R\$ 18.663; e
- Professor Titular: de R\$ 9.548 a R\$ 20.530;

Professores da rede federal em regime de dedicação menor, recebem menos. Os de 20h, por exemplo, têm salários que variam entre R\$ 2.236,32 e R\$ 7.519,71. Já os com carga horária de 40h, estão com salários que vão de R \$3.130,85 até R\$ 12.449,30.

Se partimos da comparação da menor remuneração paga a um professor 20h da rede federal, cujo salário inicial é estimado em R\$ 2.236,32 e multiplicarmos por 12 meses, esse profissional custaria ao estado R\$ 26.835,84, sem acrescentar nenhum outro direito trabalhista como décimo terceiro salário ou um terço de férias, bem como nenhuma outra gratificação, enquanto que um tutor custaria no mesmo período de tempo trabalhado e com a mesma carga horária R\$ 9.180,00 por ano, ou seja, a tutoria é um excelente negócio ao estado, pois arregimenta trabalho docente a preço de chuchu, pois

banana está valorizada no mercado de hortifruti.

Como o tutor exerce uma função docente “auxiliar” do professor responsável pela disciplina, se comparado o que um tutor ganha em 12 meses através de bolsa da CAPES com o que um Professor Auxiliar do ensino superior, cujo rendimento inicial é de R\$ 4.472,00, este custaria ao estado anualmente R\$ 53.664,00, sem nenhum outro acréscimo de décimo terceiro salário, um terço de férias, gratificações ou qualquer outra remuneração pecuniária ou subsídio. Portanto, manter essa “fraude” jurídica da atividade de tutoria promove excelentes lucros para o estado brasileiro que afeta em especial a classe trabalhadora feminina, conforme demonstraremos na apresentação dos resultados de pesquisa.

Em junho de 2021, o governador do Distrito Federal Ibaneis Rocha enviou a Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF) para submeter à apreciação dos Deputados Distritais o Projeto de Lei Nº 2.058/2021, cujo objetivo era de criar a Carreira Magistério Superior do Distrito Federal para a primeira universidade pública distrital, “*Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes*” (UnDF). O elemento inédito que o projeto de criação da carreira do magistério superior nos apresenta é que a proposta do chefe do executivo do Distrito Federal inclui entre os cargos do magistério superior o cargo de tutor de educação superior, inicialmente prevendo a oferta de mil cargos, cuja remuneração rege-se sob a forma da Lei Complementar Nº 840, de 23 de dezembro de 2011, a lei que dispõem sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis do Distrito Federal e garante a organização dos cargos de professor da educação superior e de tutor, em etapas e vencimentos, observados os regimes de trabalho, cargo e a habilitação do servidor.

Art. 1º A carreira Magistério Superior do Distrito Federal fica criada na forma desta Lei.

Parágrafo único. A carreira de que trata esta Lei é composta pelos cargos e quantitativos, na forma que segue:

I - Professor de Educação Superior: dois mil e quinhentos cargos;

II - Tutor de Educação Superior: mil cargos (DISTRITO FEDERAL, PROJETO DE LEI Nº 2.058/2021, 2021).

O referido projeto de lei classifica a carreira de magistério do ensino superior a partir do conjunto de cargos que possuem natureza semelhante, mas que contém responsabilidades e complexidades distintas, sendo que o professor de educação superior

é o titular de cargo Carreira Magistério Superior do DF, cujas atribuições são específicas de magistério e de regência, envolvendo também a atuação na pesquisa e na extensão. Já o Tutor de Educação Superior é o titular do cargo com atribuições específicas definidas como auxiliares ao professor titular nas funções de magistério e regência de ensino e pesquisas, não incluindo extensão. Portanto, tutoria é definida como uma atividade docente em nível auxiliar ao professor titular.

Art. 2º Para efeitos desta Lei, considera-se:

I - carreira: conjunto de cargos de natureza semelhante, distribuídos de acordo com a sua responsabilidade e a sua complexidade;

II - cargo: conjunto de atribuições e de responsabilidades previstas na estrutura organizacional que devem ser cometidas ao servidor;

III - Tutor de Educação Superior: titular de cargo com atribuições específicas que auxiliem o professor nas funções de magistério e regência de ensino e pesquisas.

IV - professor de educação superior: titular de cargo da Carreira Magistério Superior do Distrito Federal com atribuições específicas de magistério e regência de ensino com abrangência, no desenvolvimento de pesquisas e na promoção de atividades de extensão universitária (DISTRITO FEDERAL, PROJETO DE LEI Nº 2.058/2021, 2021).

No art. 4º há a previsão de ingresso na carreira magistério superior do Distrito Federal exclusivamente mediante concurso de provas ou provas e títulos, cujos requisitos para investidura são os seguintes:

I - professor de Educação Superior: diploma de curso superior ou habilitação legal equivalente e especialização, com carga horária mínima de trezentos e sessenta horas, ambos fornecidos por instituição de ensino devidamente reconhecida pelo Ministério da Educação, com formação nas áreas definidas no edital normativo do concurso público e registro no Conselho de Classe, quando o edital assim estabelecer;

II - cargo de Tutor da Educação Superior: diploma de curso superior ou habilitação legal equivalente, fornecido por instituição de ensino devidamente reconhecida pelo Ministério da Educação, com formação nas áreas definidas no edital normativo do concurso público e registro no Conselho de Classe, quando o edital assim estabelecer (DISTRITO FEDERAL, PROJETO DE LEI Nº 2.058/2021, 2021).

As atribuições gerais dos cargos professor de educação superior e tutor de educação superior distinguem-se, pois ao primeiro cabe formular, planejar, coordenar, supervisionar, avaliar e executar atividades de magistério e regência, bem como o desenvolvimento de pesquisas e promoção de atividades de extensão, já ao segundo cargo, que é nosso foco de análise, ou seja, o tutor, cabe planejar, executar e avaliar atividades relacionadas ao apoio educacional, auxiliando o professor nas funções de magistério, regência e desenvolvimento de pesquisas.

Art. 6º São atribuições gerais do cargo de Professor de Educação Superior:

I - formular, planejar, coordenar, supervisionar, avaliar e executar atividades cujas atribuições abrangem as funções de magistério e as atividades de regência; desenvolvimento de pesquisas e promoção de atividades de extensão universitária;

II - executar outras atividades de mesma natureza e nível de complexidade, observadas as peculiaridades da especialidade do cargo determinadas em normas específicas;

Art. 7º São atribuições gerais do Tutor de Educação Superior:

I - planejar, executar e avaliar atividades relacionadas ao apoio à educação superior; auxiliar o professor nas funções de magistério, regência de ensino e desenvolvimento de pesquisas;

II - executar outras atividades de mesma natureza e nível de complexidade, observadas as peculiaridades do cargo determinadas em normas específicas (DISTRITO FEDERAL, PROJETO DE LEI Nº 2.058/2021, 2021).

Apesar do caráter “auxiliar”, “apoio” e “suporte” do tutor, o projeto de lei aprovado pela CLDF em outubro de 2021, é um divisor de águas e representa um avanço expressivo em relação ao imbróglio sobre a definição da atividade de tutoria, pois a reconhece como atividade docente, em nível auxiliar ao professor titular de magistério superior, porém, garante-lhe a possibilidade de planejamento docente e não meramente de execução e avaliação sob o comando de outrem, o que prenuncia a possibilidade de uma ação docente respaldada com certo nível de autonomia.

No art. 8º do projeto lei há previsão de duas cargas horárias de trabalho do servidor da carreira Magistério Superior do Distrito Federal, que no inciso I do referido artigo contém a carga com vinte horas semanais em um turno e no inciso II a carga de quarenta horas semanais em dois turnos, sendo garantido ao servidor a progressão na carreira de forma vertical e horizontal. No art. 16, define-se a remuneração dos cargos de Professor de Educação Superior e de Tutor de Educação Superior da carreira Magistério Público Superior do Distrito Federal, que são compostos das parcelas:

I - Vencimento Básico, na forma do Anexo Único, observados os regimes de trabalho, a habilitação do servidor;

II - Gratificação de Magistério Superior - GMS, criada por esta Lei, calculada no percentual de trinta por cento do vencimento básico do padrão e da etapa em que o servidor esteja posicionado.

Parágrafo único. Fazem jus ao recebimento da GMS os servidores carreira Magistério Público Superior do Distrito Federal que se encontram lotados e em efetivo exercício Universidade do Distrito Federal – UnDF (DISTRITO FEDERAL, PROJETO DE LEI Nº 2.058/2021, 2021).

Assim, pela tabela de vencimentos de professor da educação superior e tutor da educação superior, mesmo que os valores tenham sido duramente criticados, sendo considerados valores remuneratórios baixos, percebe-se a diferença criminosa de

tratamento dispensado ao tutor e a tutora do sistema UAB, haja vista que na UnDF, além de todos os direitos trabalhistas assegurados, gratificações e benefícios da carreira docente, os tutores contam com o menor vencimento, na etapa I, cujo nível de formação é apenas graduação, no padrão inicial 1, em nível de graduação com jornada de 20 horas, por exemplo, com uma remuneração inicial de R\$ 2.000,00 e para jornada de 40 horas no mesmo nível e padrão com a remuneração inicial de R\$ 4.000,00. Analisando o outro extremo em termos da etapa superior de formação que é em nível de doutorado, com padrão inicial 1, jornada de 20 horas, a remuneração inicial é de R\$ 2.600,00 e jornada de 40 horas nas mesmas condições, a remuneração inicial é de R\$ 5.200,00.

Tabela 1 – Tabela de vencimentos de professor de educação superior e tutor de educação superior da Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes, UnDF (2021).



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

ANEXO ÚNICO

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E TUTOR DE EDUCAÇÃO SUPERIOR								
TABELA DE VENCIMENTOS								
PADRÃO	ETAPA I - FORMAÇÃO: GRADUAÇÃO		ETAPA II - FORMAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO		ETAPA III - FORMAÇÃO: MESTRADO		ETAPA IV - FORMAÇÃO: DOUTORADO	
	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS
25	3.216,87	6.433,75	3.538,56	7.077,12	3.860,25	7.720,50	4.181,94	8.363,87
24	3.153,80	6.307,60	3.469,18	6.938,36	3.784,56	7.569,12	4.099,94	8.199,88
23	3.091,96	6.183,92	3.401,16	6.802,31	3.710,35	7.420,70	4.019,55	8.039,09
22	3.031,33	6.062,67	3.334,47	6.668,93	3.637,60	7.275,20	3.940,73	7.881,46
21	2.971,89	5.943,79	3.269,08	6.538,17	3.566,27	7.132,55	3.863,46	7.726,93
20	2.913,62	5.827,24	3.204,98	6.409,97	3.496,35	6.992,69	3.787,71	7.575,42
19	2.856,49	5.712,98	3.142,14	6.284,28	3.427,79	6.855,58	3.713,44	7.426,88
18	2.800,48	5.600,97	3.080,53	6.161,06	3.360,58	6.721,16	3.640,63	7.281,26
17	2.745,57	5.491,14	3.020,13	6.040,26	3.294,69	6.589,37	3.569,24	7.138,49
16	2.691,74	5.383,47	2.960,91	5.921,82	3.230,08	6.460,17	3.499,26	6.998,52
15	2.638,96	5.277,92	2.902,85	5.805,71	3.166,75	6.333,50	3.430,64	6.861,29
14	2.587,21	5.174,43	2.845,93	5.691,87	3.104,66	6.209,31	3.363,38	6.726,75
13	2.536,48	5.072,97	2.790,13	5.580,26	3.043,78	6.087,56	3.297,43	6.594,86
12	2.486,75	4.973,50	2.735,42	5.470,85	2.984,10	5.968,20	3.232,77	6.465,55
11	2.437,99	4.875,98	2.681,79	5.363,58	2.925,59	5.851,17	3.169,39	6.338,77
10	2.390,19	4.780,37	2.629,20	5.258,41	2.868,22	5.736,44	3.107,24	6.214,48
9	2.343,32	4.686,64	2.577,65	5.155,30	2.811,98	5.623,97	3.046,31	6.092,63
8	2.297,37	4.594,74	2.527,11	5.054,22	2.756,85	5.513,69	2.986,58	5.973,17
7	2.252,32	4.504,65	2.477,56	4.955,11	2.702,79	5.405,58	2.928,02	5.856,04
6	2.208,16	4.416,32	2.428,98	4.857,96	2.649,79	5.299,59	2.870,61	5.741,22
5	2.164,86	4.329,73	2.381,35	4.762,70	2.597,84	5.195,67	2.814,32	5.628,65
4	2.122,42	4.244,83	2.334,66	4.669,32	2.546,90	5.093,80	2.759,14	5.518,28
3	2.080,80	4.161,60	2.288,88	4.577,76	2.496,96	4.993,92	2.705,04	5.410,08
2	2.040,00	4.080,00	2.244,00	4.488,00	2.448,00	4.896,00	2.652,00	5.304,00
1	2.000,00	4.000,00	2.200,00	4.400,00	2.400,00	4.800,00	2.600,00	5.200,00

Fonte: Projeto de Lei Nº 2.058/2021.

Enquanto um tutor custa ao estado R\$ 9.180, 00, em doze meses de remuneração de trabalho na UAB, a partir da estimativa de impacto orçamentário-financeiro da pretensa despesa, em face do Projeto de Lei que criou a Carreira de Magistério de Educação Superior do Distrito Federal e dá outras providências, concernente ao exercício

de 2022 em que ocorrerá a despesa e dos dois anos subsequentes, nos termos do Planilha de Impacto Orçamentário e Financeiro, conforme exposto abaixo, fica evidente os prejuízos aos tutores e tutoras EaD do sistema UAB e a inércia das autoridades competentes institucionalizarem a atividade de tutoria, bem como a Universidade Aberta do Brasil.

Tabela 2 – Impacto orçamentário e financeiro 2022-2024<sup>97</sup> com despesas de contratação para o cargo de professor de educação superior e tutor de educação superior, com carga de 20 horas, da Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes, (UnDF) (2021).

Impacto Orçamentário e Financeiro 2022-2024							
Exercício - 2022							
Cargo especialidade	Quantidade	Vencimento Básico + GMS	Despesa mensal	Despesa Anual	Benefícios ano	Plano de seguridade social 22%	Total 2022
Professor/Tutor 20h	100	4.550,00	455.000,00	6.051.500,00	473.400,00	1.331.330,00	7.856.200,00

Impacto Orçamentário e Financeiro 2022-2024								
Exercício - 2023								
Cargo especialidade	Quantidade	Vencimento Básico + GMS	Despesa mensal	Despesa Anual	Adicional 1% ano	Benefícios ano	Plano de seguridade social 22%	Total
Professor/Tutor 20h	150	4.550,00	682.500,00	9.077.250,00	90.772,00	710.100,00	1.996.995,00	11.875.

Impacto Orçamentário e Financeiro 2022-2024								
Exercício - 2024								
Cargo especialidade	Quantidade	Vencimento Básico + GMS	Despesa mensal	Despesa Anual	Adicional 2% ano	Benefícios ano	Plano de seguridade social 22%	Total
Professor/Tutor 20h	250	4.550,00	1.137.500,00	15.128.750,00	302.575,00	1.183.500,00	3.328.325,00	19.943.

Fonte: Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal. Declaração de Adequação Orçamentária-Financeira (2021). Diário da Câmara Legislativa, 2021.

Por fim, apresentamos os dados da planilha de impacto financeiro orçamentário estimado com valores totais para os anos 2021-2024 e sem cortes, para a contratação para o cargo de professor de educação superior e tutor de educação superior, com carga de 20 horas, da Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes (UnDF), para ilustrar como o sistema de arregimentação de trabalho de tutoria EaD do sistema

<sup>97</sup> Os valores finais estão cortados porque consta dessa forma no documento e quisemos apresentá-lo mesmo com essa falha de formatação.

UAB é altamente rentável ao estado e vilipendiador aos trabalhadores e às trabalhadoras a esse sistema vinculados.

Tabela 3 – Impacto orçamentário e financeiro 2022-2024 com despesas totais de contratação para o cargo de professor de educação superior e tutor de educação superior, com carga de 20 horas, da Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes, (UnDF) (2021).

Planilha de Impacto Financeiro-Orçamentário				
Cargo	2021	2022 (100 cargos)	2023 (150 cargos)	2024 (250 cargos)
Professor e Tutor da Educação Superior - 20h - Doutorado	<b>Vigência da LC nº 173/2020</b>	R\$ 7.856.200,00	R\$ 11.875.117,00	R\$ 19.943.150,00

Fonte: Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal. Declaração de Adequação Orçamentária-Financeira (2021). Diário da Câmara Legislativa, 2021.

O processo seletivo da UnDF segue em fase final de seleção de candidatos e candidatas, regido pelo Edital nº 01/2022, de abertura de concurso público para provimento dos cargos da carreira Magistério Superior do Distrito Federal, tendo sido composto de várias fases de seleção em que a primeira foi prova objetiva, a segunda prova discursiva, a terceira curso de formação e a última fase consiste em prova de títulos. Foram ofertadas para a carreira de Professor de Educação Superior um total de 250 vagas e formação de cadastro de reserva de 3 (três) vezes o número de vagas [750 (setecentos e cinquenta) vagas para cadastro de reserva], com jornada de trabalho 20 (vinte) horas semanais ou 40 (quarenta) horas semanais. Para a carreira Tutor de Educação Superior, estão sendo ofertadas o total 100 vagas e formação de cadastro de reserva de 3 (três) vezes o número de vagas [300 (trezentas) vagas para cadastro de reserva], com jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais ou 40 (quarenta) horas semanais.

Assim, ao imaginar estratégias de organização coletiva, de luta por direitos e combatividade diante dessa situação de precarização do trabalho, deparamos com um cenário nada promissor, pois os tutores e tutoras não possuem atualmente nenhuma organização sindical ou coletiva nesse sentido, desnudando a fragmentação da classe de trabalhadores. Os tutores a distância contavam com uma associação nacional chamada Anated (Associação Nacional dos Tutores da Educação a Distância), que foi fundada oficialmente em 2009 como uma entidade sem fins lucrativos e representava seus tutores

associados no território nacional e internacional, tinha como objetivo principal fortalecer, organizar, incentivar e difundir o trabalho do tutor nas comunidades científicas, acadêmicas e na sociedade.

No entanto, essa associação não está mais em atividade e não há nenhum registro conhecido de alguma ação empreendida pela referida associação no sentido de avançar na pauta de reconhecimento da atividade de tutoria ou em qualquer outro ganho para esse conjunto de trabalhadoras e trabalhadores. Seu sítio oficial “anated.org.br” encontra-se desativado e não há mais nenhuma informação sobre alguma entidade dessa natureza que represente os tutores. Segundo dados de 2012 da Anated, que são extremamente ultrapassados, mas que já davam a dimensão da proporção de trabalhadores envolvidos na atividade, no Brasil havia aproximadamente 35 mil pessoas que realizam tutoria a distância. A associação estimava que para o fim do ano de 2012 um novo balanço deveria apontar a inclusão de aproximadamente 4 mil profissionais, chegando a 39 mil tutores a distância em atuação naquele ano, mas esses dados não foram mais atualizados até o momento da desativação da associação, que estimamos ter ocorrido no final de 2016.

De acordo com Druck (2011) a precarização do trabalho se reflete na fragilização da organização dos trabalhadores, que pode ser identificado nas dificuldades da organização sindical e das formas de luta e representação dos trabalhadores, produto da violenta concorrência estabelecida entre os mesmos, da sua heterogeneidade e divisão, implicando uma pulverização dos sindicatos, criada, principalmente, pela terceirização. No caso da nossa atividade laboral em questão, não há sequer terceirização, mas sim uma arregimentação totalmente *sui generis*, arregimentado por bolsa da CAPES, que se localiza em níveis que consideramos muito inferiores aos do terceirização, tornando a sua fragilização e fragmentação ainda maiores. Portanto, a precarização da atividade de tutoria é tão intensa e tão inovadora em sua forma de extrair trabalho qualificado quase que de forma gratuita, que exige novos parâmetros conceituais e analíticos para sua abordagem.

De acordo com dados do censo EAD.BR<sup>98</sup> 2016, realizado pela Associação

---

<sup>98</sup> O Censo EAD.BR é de participação voluntária, realizado pela ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), cujo principal objetivo desse relatório é identificar as tendências da EAD no Brasil, sendo que as instituições que são convidadas a responder o Censo EAD.BR são as Instituições credenciadas pelo Sistema Nacional de Educação – Ministério da Educação (MEC) – nos níveis de ensino básico, técnico, de graduação e pós-graduação, as Instituições educacionais formais e não formais que oferecem cursos livres e as Instituições que atuam no âmbito da educação corporativa.

Brasileira de Educação a Distância (ABED), a quantidade de tutores na educação a distância foi estimada em 21.312 profissionais atuando em tutoria e 14.942 em docência, entre outros profissionais, dando-nos uma perspectiva da importância dessa atividade laboral para as instituições educacionais brasileiras. Os valores pagos a docentes e tutores variavam de menos de R\$ 30,00 a mais de R\$ 75,00 por hora. A maioria dos tutores (em 32% das instituições) recebe menos de R\$ 30,00, enquanto em 4% das instituições eles podem receber mais de R\$ 75,00, apesar da nota técnica do referido censo definir esses profissionais da educação a distância como “profissionais difíceis de encontrar, que exigem muita formação continuada” (CENSO EAD.BR, ABED, 2016, p. 132), os valores pagos são irrisórios.

Os dados do Censo EAD.BR 2017 apresentam dados importantes sobre a titulação dos tutores, pois quando analisado a titulação dos docentes e dos tutores da EaD, item extremamente valorizado pelas instituições respondentes como validador da qualidade dos cursos, observou-se quanto à titulação dos tutores, em cursos regulamentados totalmente a distância registram 10,9% de doutores, 34,5% de mestres e 43,3% de especialistas, inferindo que se há 10,9% de doutores nessa categoria profissional, é provável que algumas instituições considerem esse profissional o responsável pela apresentação e pelas discussões dos conteúdos dos cursos.

De acordo com dados do Censo EAD.BR 2019-2020, a maior parte das IES declarou dispor de tutores e professores para suporte ao ensino e aprendizagem dos estudantes, ficando evidente que os profissionais docentes e tutores são aqueles que conduzem as ações didático-pedagógicas do curso relativas a conteúdo e às interações para manter os alunos engajados e motivados ao processo de ensino.

O papel do tutor foi apontado pelo censo como de suma importância para manter os alunos engajados, aparecendo de forma diferenciada nas instituições públicas e privadas, onde nas primeiras, a principal função desse profissional é a manutenção do engajamento; nas segundas, consistindo na resolução de dúvidas dos alunos. Assim, ao tratar sobre o perfil e papel do tutor nas instituições públicas e privadas, a questão: “Qual a relação tutor/ aluno utilizada na instituição para cursos a distância?” não foi respondida por nenhuma das instituições pesquisadas. Com a pergunta “Qual é o salário do tutor?”, o censo mostra que a maior parte das instituições (66%), não disponibilizaram essa

informação e considerando os 34% de instituições respondentes, constata-se que os valores de tutoria são mais baixos se comparados aos valores praticados na educação presencial. Enquanto a faixa mais prevalente na educação presencial está entre R\$ 31,00 e R\$ 50,00/hora (22%) e entre R\$ 51,00 e R\$ 70,00/hora (12%), os tutores de EaD dos mesmos cursos presenciais têm remuneração distribuída em duas faixas inferiores:

- entre R\$ 16,00 e R\$ 20,00/hora (11%);
- entre R\$ 21,00 e R\$ 30,00/hora (13%); e
- apenas 12% em uma das faixas equivalentes (entre R\$ 31,00 e R\$ 50,00/hora) (CENSO EAD.BR, ABED, 2019-2020).

A tutoria em cursos totalmente a distância foi tratada por apenas 29% das instituições, e a remuneração docente predominou em faixas entre R\$ 21,00 e R\$ 30,00/hora (9%) e entre R\$ 31,00 e R\$ 50,00/hora (8%). Embora fosse o pretendido, o volume de dados coletados não permite uma análise de cenário apropriada. As instituições não contribuíram com as informações que permitiriam ao Censo EAD.BR explorar mais adequadamente as informações ligadas às demandas laborais dos tutores (CENSO EAD.BR, ABED, 2019-2020).

Essa ausência gera informações distorcidas que não refletem o todo cenário da EaD. A falta de respostas que indiquem relação numérica entre tutores/estudantes, bem como a baixa adesão sobre as informações relativas ao salário recebido pelos tutores resultam ainda na manutenção da percepção de que a atividade é exercida com número excessivo de estudantes e baixa remuneração. Dada a importância do tutor nas atividades acadêmico-administrativas, e sobre o qual recai grande parte do sucesso das atividades dos programas de educação a distância, é de fundamental importância a disponibilização de informações mais consistentes sobre esse profissional, permitindo a geração de dados mais relevantes e que permitam à modalidade apreciar com mais detalhes essa função, com vistas à percepção acerca da qualidade do resultado educacional pretendido (CENSO EAD.BR, ABED, 2019-2020, p. 32).

Partindo dos dados do Censo da Educação Superior 2021 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em relação ao perfil docente<sup>99</sup>

---

<sup>99</sup> Segundo o Manual de Preenchimento do Censo da Educação Superior 2021, Docente em exercício, que é contabilizado no censo diz respeito aos docentes que exerceram atividades de magistério (ensino, extensão, pesquisa) e/ou atividades inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição de educação superior por, no mínimo, 60 dias e que estavam em efetivo exercício na IES. Docente que não deve ser declarado no censo é definido como docente com vínculo inferior a 60 dias ou que tenha exercido exclusivamente atividades na pós-graduação *lato sensu* e/ou na educação básica, docentes preceptores, que atuam apenas na residência médica e tutores que atuam nos cursos de educação presenciais ou a distância. Portanto, tutor EaD não é contabilizado no censo.

das IES por categoria administrativa pública e privada em 2021, constata-se que o típico docente da rede pública possui doutorado, enquanto que o mestrado é o grau de formação mais frequente na rede privada. Tanto na rede privada quanto na rede pública, os docentes são majoritariamente homens. Quanto ao perfil etário, 40 anos é a idade mais frequente dos docentes em instituições públicas e, nas instituições privadas, 41 anos.

O recorte dos dados pela variável gênero, segundo a idade e a escolaridade, mostram que as características entre docentes do sexo masculino e feminino nas duas categorias administrativas pública e privada apresentam uma leve diferença somente na média de idade, favorável para as mulheres, haja vista que a escolaridade de ambos apresentam consonância em nível de formação de doutorado para docentes das instituições públicas e em nível de mestrado para as instituições privadas.

Tabela 4 - Medidas descritivas para idade e escolaridade do docente da educação superior, por categoria administrativa e sexo - Brasil, 2021.

Categoria Administrativa/Sexo		Média de Idade <sup>1</sup>	Frequência Modal <sup>2</sup> da Escolaridade
Público	Feminino	46	Doutorado
	Masculino	47	Doutorado
Privada	Feminino	44	Mestrado
	Masculino	46	Mestrado

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior

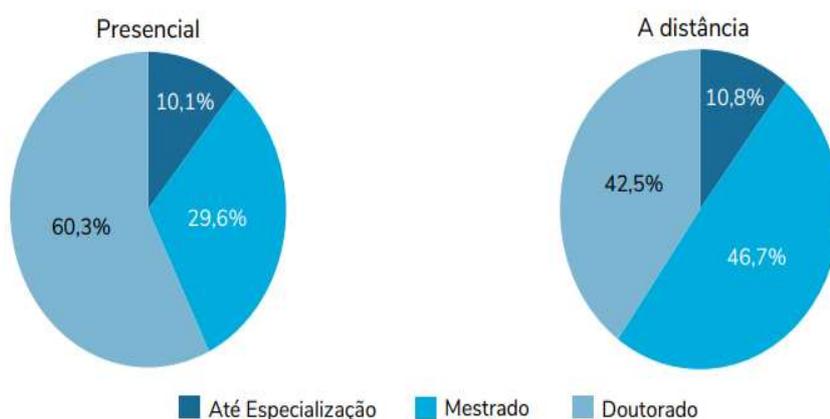
Notas: 1 – “Idade” consiste no cálculo produzido com base nos dados cadastrais de alunos e docentes relativos a dia, mês e ano de nascimento, na data de referência do Censo Superior: 31 de dezembro do referido Censo Superior.

2 – “Frequência modal” corresponde ao número de observações dessa medida estatística descritiva, a qual identifica o atributo com maior frequência na distribuição do aspecto selecionado.

Em relação ao regime de trabalho, os docentes em tempo integral são mais de 97% nos IFs e Cefets e os cursos de licenciatura têm o maior percentual 76,9% de docentes com o regime de trabalho em tempo integral. O censo mostra também que regime de trabalho entre as IES é diferente, pois enquanto os docentes da rede pública possuem majoritariamente regime em tempo integral, na rede privada a maior parte possui tempo parcial. No que diz respeito aos cursos na modalidade a distância terem um percentual menor de doutores, em contrapartida eles possuem maior percentual dos docentes que têm mestrado em sua formação, comparando com os cursos presenciais (BRASIL, INEP, 2022).

Em relação a escolaridade, conforme mencionamos anteriormente, os doutores são mais frequentes na rede pública, enquanto na rede privada predominam os mestres. Ainda sobre os docentes em exercício na educação superior por grau de formação, os dados do censo mostram que 50,6% têm doutorado, 34,4% têm mestrado e 15% até especialização (BRASIL, INEP, 2022).

Gráfico 2 – Participação percentual dos docentes em cursos de graduação, por modalidade de ensino, segundo o grau de formação – 2021.



Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior – 2021.

Ainda de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre as principais estatísticas de docentes da educação superior referente ao ano de 2021, último dado disponível, apontam que o ensino presencial no nível superior contou com 145.839 docentes na rede privada e 163.972 na rede pública, enquanto que docentes na educação superior corresponderam a 18.496 na rede privada e 5.598 na rede pública. Nas IES públicas, na modalidade EaD, percebemos uma leve diferença favorável aos docentes do sexo masculino vinculados a essa modalidade, enquanto que as docentes do sexo feminino correspondem a uma quantidade de 58 vínculos a menos, ao contrário do que ocorre com a tutoria. Na EaD do sistema privado, além da quantidade muito mais significativa de docentes do que encontramos na rede pública, a presença de docentes do sexo feminino corresponde a 296 vínculos a mais do que em relação aos docentes do sexo masculino.

Tabela 5 - Número de docentes vinculados a cursos de educação superior por categoria administrativa, modalidade de ensino e sexo - Brasil, 2021.

Sexo	Privada		Público	
	Presencial	EaD	Presencial	EaD
Feminino	71.871	9.396	72.844	2.770
Masculino	73.968	9.100	90.948	2.828
<b>Total</b>	<b>145.839</b>	<b>18.496</b>	<b>163.792</b>	<b>5.598</b>

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior

Assim, os dados fornecidos pelo INEP são importantes e contribuem no sentido de evidenciar a atuação docente tímida dos docentes em nível superior das instituições públicas quando comparamos com a participação do setor privado, bem como nos mostra a diferença percentual segundo o sexo nas modalidades presenciais e EaD por categoria administrativa pública e privada. Os dados também permitem constatar que as diferenças de gênero nas instituições presenciais privadas, pois os docentes do sexo masculino representam 1,14% de participação a mais que as docentes do sexo feminino, enquanto que nas instituições públicas presenciais, os docentes do sexo masculino correspondem a 11,06% a mais de participação que as docentes do sexo feminino. Ou seja, o ambiente docente da educação superior brasileira se caracteriza pela presença majoritária masculina, sendo que nas IES presenciais públicas essa diferença se acentua em relação ao que ocorre nas IES presenciais privadas, pois nas IES presenciais públicas os docentes do sexo masculino correspondem a uma atuação 7,68 vezes maior do que das IES presenciais privadas.

Tabela 6 – Percentual docentes vinculados a cursos de educação superior por categoria administrativa, modalidade de ensino e sexo - Brasil, 2021.

Sexo	Percentual de docentes do ensino presencial privado	Percentual de docentes do ensino presencial público
Feminino	49,28%	44,47%
Masculino	50,72%	55,53%
<b>Total Geral</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Elaborada pela própria autora com base nos dados do Censo da Educação Superior (INEP) – 2021.

No entanto, suscitamos um questionamento junto a Ouvidoria do INEP e solicitamos maiores informações sobre a metodologia utilizada para definir quem é esse docente da educação do ensino superior da EaD, pois nas IES públicas não há contratações nesse sentido, mas sim arregimentação de docentes efetivos dos próprios quadros das IES para atuarem na EaD, a exemplo do que ocorre no sistema UAB, ou em outros programas de formação que utilizam a metodologia EaD, mas não há concurso, terceirização ou outro tipo de contratação para atuar na EaD. Logo, pressupomos que esses dados de docentes referem-se a vínculos de professores efetivos e não se referem a contratação de pessoas e a resposta dada pelo INEP foi exatamente essa, haja vista que computam os vínculos por ano dos docentes ou pelos vínculos por CPF.

O problema reside no fato de que na UAB, um docente pode ter vários vínculos na EaD em um único ano, pois há disciplinas bimestrais, semestrais e reofertas, então uma mesma pessoa ou um mesmo CPF gera um vínculo para cada atividade que desempenha, contribuindo para aumentar positivamente os dados de números de docentes vinculados a educação a distância nas IES públicas. Se assim for, um docente de uma IES pode ser computado mais de uma vez na estatística do censo, pois seu vínculo institucional é no presencial, mas atua também na EaD, elevando com isso as taxas de vinculação de docentes das IES, já que para valores totais de docentes computa vinculações de docentes presenciais e vinculações dos que atuam a distância.

O INEP respondeu prontamente que os dados dos docentes não podem ser duplicados porque se referem a vinculações de pessoas, mas talvez uma informação que os técnicos não tenham quando trabalham esses dados é sobre qual a procedência desses vínculos, de onde surgem esses docentes EaD das IES públicas e podemos afirmar com segurança que esses docentes vinculados a EaD são provenientes de programas como do sistema UAB, que usam a mão de obra docente do próprio quadro institucional das IES.

Portanto, um docente pode ser computado no presencial e no EaD simultaneamente, elevando os dados de vinculações docentes, sem com isso implicar em contratação de professores substitutos ou efetivos pelas IES, e a exemplo do que ocorre na UAB, recebendo bolsas da CAPES com valores que variam de R\$ 1.100,00 a R\$ 1.500,00 nas mesmas condições que os tutores para coordenarem, criarem conteúdos e disciplinas em cursos EaD. Uma investigação sobre a presença de docentes do ensino superior das IES públicas e suas condições de trabalho pode ser muito frutífera no sentido de demonstrar

com total clareza como a precarização do sistema UAB também atinge os docentes efetivos das instituições consorciadas ao sistema UAB.

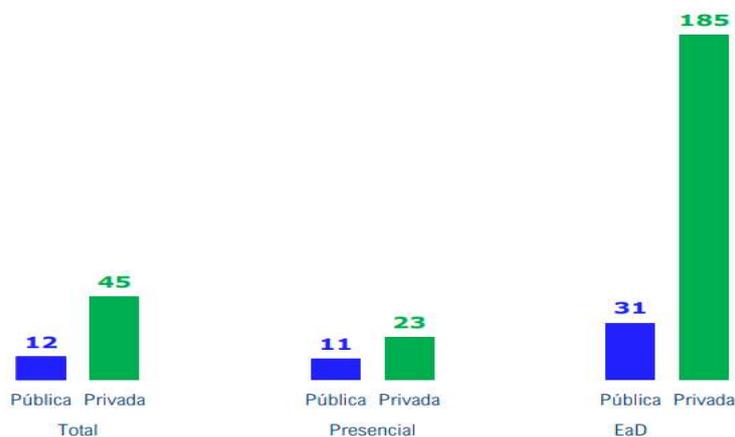
Possivelmente, contratações de docentes para atuar na EaD podem ocorrer na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), criada em 2012 como Fundação, que é uma universidade pública exclusivamente voltada para a EaD, sendo uma instituição de Ensino Superior mantida pelo Governo do Estado de São Paulo, e vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, com credenciamento como universidade pelo Conselho Estadual de Educação e pelo MEC. Sobre os números da UNIVESP, temos os dados de 2021 que apontam que a instituição possui 412 polos em 359 municípios, contando 423 orientadores de polos (OPs), 130 secretários de solos, 80 mediadores presenciais, que devem exercer a função de tutoria presencial.

No entanto, entre o quadro de profissionais da instituição, consta o total geral de somente 215 pessoas, sendo equipe técnica (sede), divididos entre 62 efetivos, mais comissionados, com 19 docentes, sendo apenas 03 efetivos e 16 contratados por Processo Seletivo Simplificado (PSS), 119 mediadores, que devem exercer a função de tutoria e 15 supervisores. Ainda há o dado de 97 conteudistas contratados para 158 disciplinas, sendo entre estes 100% de doutores e em relação ao gênero a UNIVESP possui 56% mulheres e 44% de homens em seu quadro. Então, trata-se de uma instituição voltada para a EaD, com um reduzido quadro de pessoal com vínculo formal com a instituição e os demais, ou seja, a maioria, não são contratações e cabe ressaltar que a UNIVESP é consorciada da UAB, logo, entre suas contratações há vínculos por bolsa. Assim, entre seus 3 docentes efetivos e 16 contratados via processo seletivo simplificado não poderia impactar substancialmente os dados do INEP sobre contratação docente na EaD, logo inferimos que a maioria desses docentes possuem origem de natureza vinculatória com o sistema UAB.

Os dados do censo ainda nos mostram a discrepância entre o número de Razão aluno-docente na educação superior de graduação por rede e a modalidade de ensino. Enquanto a razão aluno-docente é de 11 alunos por docente nas IES públicas presenciais, nas IES privadas presenciais a quantidade salta para 23 alunos por docente, ou seja, um pouco mais que o dobro das públicas. No entanto, a razão aluno-docente nas IES da modalidade EaD que a situação se exacerba, pois nas IES públicas há 31 alunos para cada

docente, enquanto que nas IES privadas há inacreditavelmente 185 alunos por docente, denunciando a precarização do trabalho docente na EaD.

Gráfico 4 - Razão aluno-docente na educação superior de graduação por rede e a modalidade de ensino - Brasil 2021.



Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior – 2021.

Se estamos aqui investigando o crescimento da educação a distância nas IES públicas, que ocorre à baila da arregimentação de profissionais docentes sem a regulação de direitos trabalhistas e sem reconhecimento profissional, através da figura da atividade de tutoria, que os números, conforme apresentaremos a seguir na apresentação dos resultados da pesquisa, demonstrarão que são vultuosos, mas que se comparado com os números da rede privada são extremamente tímidos, quiçá irrelevantes. Assim sendo, automaticamente somos remetidos ao questionamento: se há precarização e desbaratamento das vinculações docentes na EaD nas IES públicas, como esse processo deve estar ocorrendo nas IES privadas e quais suas proporções, dada sua gigantesca capacidade de oferta de vagas? Atualmente não pesquisamos que apontem o fenômeno da contratação de tutores nas IES privadas, quais critérios utilizados e nem a quantidade de profissionais atuando nesse setor.

Talvez a resposta a esses questionamentos ofereçam uma verdade inconveniente e indigesta sob quais condições os docentes que atuam na EaD realizam suas atividades e que por meio de seu labor impulsionam o país a alcançar as metas 12, 13 e 14 do Plano Nacional de Educação (PNE), LEI Nº 13.005/2014, pois pelos meios convencionais da educação presencial as IES públicas não baterão as metas dentro do prazo decenal

estipulado, contando assim com a educação a distância, tanto no nível da oferta de vagas, quanto na configuração de docentes nos quadros estatísticos, conforme observamos nos dados do censo INEP 2022, para cumprir tal intento.

**META 12.** Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

**META 13.** Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

**META 14.** Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores (BRASIL, LEI N° 13.005/2014).

Entretanto, se há alguma restrição imposta pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709/2018, em relação aos dados das docentes das IES presenciais e EaD do ensino superior, conforme alegado pela ouvidoria do órgão para não divulgar esses dados, a mesma restrição jurídica não afeta a divulgação de informações com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2022, ano base 2021. Em 2021, foram registrados 2.190.943 docentes na educação básica brasileira, sendo que a maior parte atua no ensino fundamental 62,7%, em que se encontram 1.373.693 docentes.

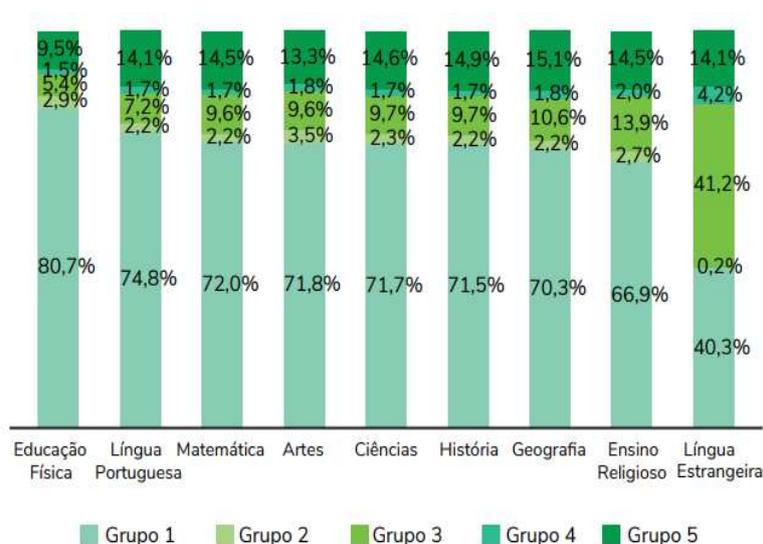
Na educação infantil brasileira, atuam 595 mil docentes, sendo uma atividade extremamente feminizada com 96,3% docentes do sexo feminino e 3,7% docentes do sexo masculino. Quanto a escolaridade, 80,3% dos docentes possuem nível superior completo, 78,1% em grau acadêmico de licenciatura e 2,2%, bacharelado. Sendo que 12,3% têm curso de ensino médio normal/ magistério e ainda foram identificados ainda 7,3% com nível médio ou inferior (BRASIL, INEP, 2022a), o que demanda políticas públicas educacionais de formação docente.

No ensino fundamental, atuam 1.373.693 docentes, sendo uma atividade também altamente feminizada, pois nos anos iniciais, 88,1% das docentes são do sexo feminino e 11,9% do sexo masculino. Nos anos iniciais do ensino fundamental, atuam 741.161 docentes, sendo que 86,4% têm nível superior completo, 83,4% em grau acadêmico de licenciatura e 3,0%, bacharelado, e 9,2% têm ensino médio normal/magistério, bem como foram identificados ainda 4,4% com nível médio ou inferior (BRASIL, INEP, 2022a), o

que também demanda investimentos em políticas públicas educacionais de formação docente.

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2021, segundo o indicador de adequação da formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental, o pior resultado é observado para a disciplina de Língua Estrangeira, em que apenas 40,3% das turmas têm aulas ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou equivalente) na mesma área da disciplina (grupo 1 do indicador) e o melhor resultado do indicador de adequação da formação docente é verificado para a disciplina de Educação Física, com 80,7% das turmas atendidas por docentes classificados no grupo 1.

Gráfico 5 – Indicador de adequação da formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental – 2021.

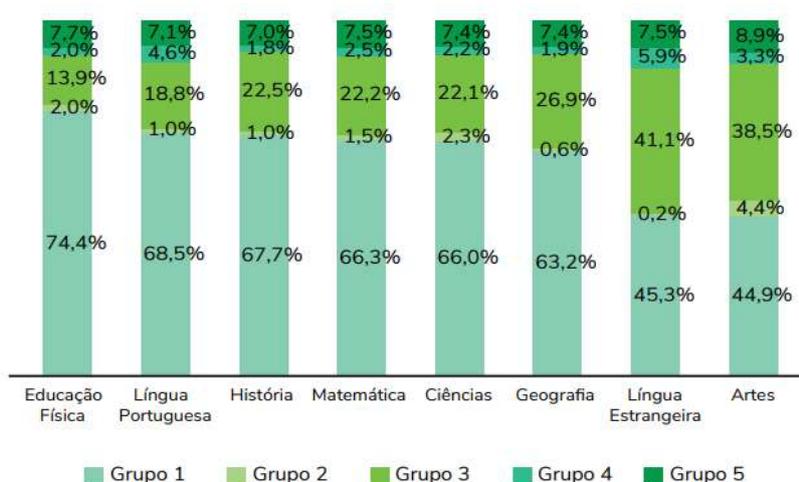


Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior – 2021.

Nos anos finais do ensino fundamental, atuam 752.667 docentes, sendo que mais da metade são do sexo feminino com 66,5% e 33,5% do sexo masculino. Nos anos finais do ensino fundamental, 92,5% dos docentes possuem nível superior completo, 89,6% em grau acadêmico de licenciatura e 2,9%, bacharelado. O censo destaca que percentual de docentes com formação superior em licenciatura aumentou 7,6 pontos percentuais entre 2017 e 2021.

Para os anos finais do ensino fundamental, o indicador de adequação da formação docente demonstra que o pior resultado ocorre para a disciplina de Artes, em que apenas 44,9% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada e o melhor resultado é verificado para a disciplina de Educação Física, em que 74,4% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada (BRASIL, INEP, 2022a).

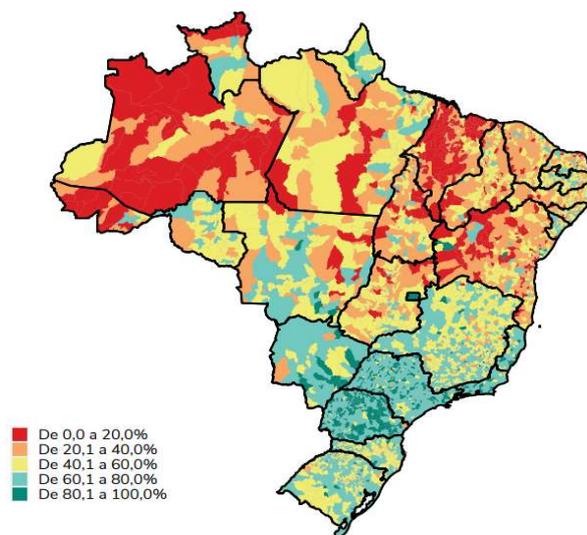
Gráfico 6 – Indicador de adequação da formação docente para os anos finais do ensino fundamental – 2021.



Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior – 2021.

Nos anos finais, o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada (grupo 1 do indicador de adequação da formação docente) se reduz consideravelmente quando comparado ao dos anos iniciais. As desigualdades regionais se expressam de forma aguda, pois nas regiões Norte, Nordeste e parte do Centro-Oeste apresentam um menor percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada (BRASIL, INEP, 2022a).

Figura 1 – Percentual de Disciplinas que são Ministradas por Professores com Formação Adequada (Grupo 1 do Indicador de Adequação da formação Docente) nos anos Finais, por município – Brasil – 2021.

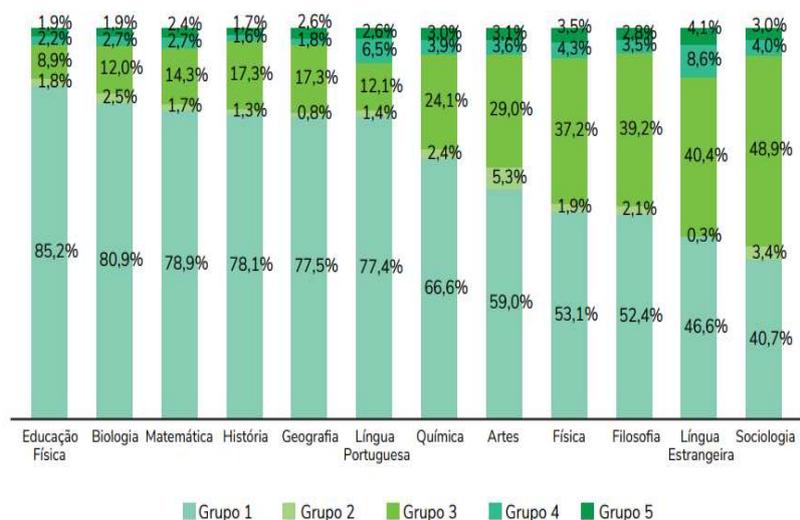


Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior – 2021.

Um total de 516.484 professores atuaram no ensino médio em 2021, sendo que 57,7% são do sexo feminino e 42,3% do sexo masculino, diminuindo, portanto, o percentual de diferença de feminização entre docentes no ensino médio. Dos docentes que atuam no ensino médio, 97,4% têm nível superior completo, 91,6% em grau acadêmico de licenciatura e 5,8%, bacharelado, e apenas 2,6% possuem formação de nível médio ou inferior (BRASIL, INEP, 2022a).

De acordo com o indicador de adequação da formação docente para o ensino médio, encontramos o pior resultado observado justamente para a disciplina de Sociologia, em que apenas 40,7% das turmas são atendidas por professores com formação adequada (grupo 1 do indicador). Os melhores resultados do indicador de adequação da formação docente são observados para as disciplinas de Educação Física, Biologia, Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa, com percentuais acima de 75% (BRASIL, INEP, 2022a).

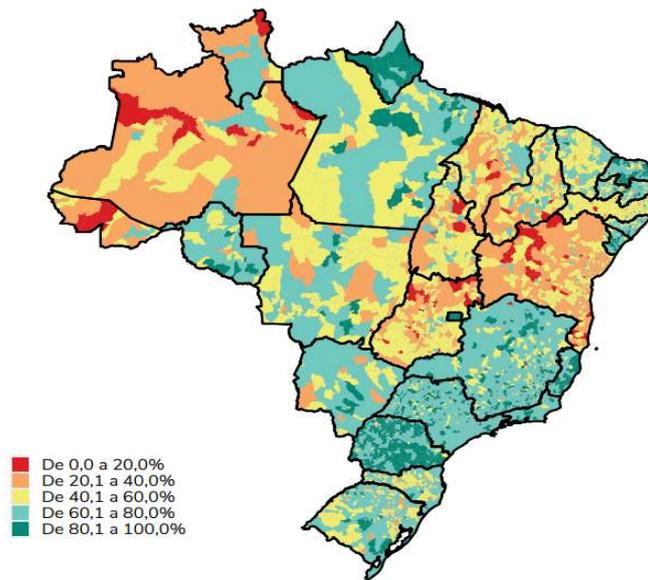
Gráfico 7 – Indicador de adequação da formação docente para o ensino médio – 2021.



Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior – 2021.

Ao avaliar o percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada (grupo 1 do indicador) no ensino médio, para cada município brasileiro, os dados do censo apontaram mais uma vez desigualdades regionais, haja vista que parte da região Centro-Oeste e da região Nordeste apresentam um desempenho ruim nesse indicador. Considerando os indicadores gerais por unidade da Federação, os menores percentuais são observados nos estados da Bahia 36,7%, do Acre 49,4% e do Tocantins (49,6%), enquanto Amapá 83,8%, Distrito Federal 83,1% e Paraná 82,5% se destacam positivamente (BRASIL, INEP, 2022a).

Figura 2 – Percentual de Disciplinas que são Ministradas por Professores com Formação Adequada (Grupo 1 do Indicador de Adequação da formação Docente) no ensino médio, por município – Brasil – 2021.



Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior – 2021.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2021 ainda apresentam que os valores percentuais de docentes da educação básica com pós-graduação e formação continuada têm aumentado gradativamente ao longo dos últimos cinco anos, pois esse percentual de docentes com pós-graduação subiu de 36,2% para 44,7% de 2017 a 2021. O percentual de docentes com formação continuada também apresentou uma elevação, saindo de 35,1% em 2017 para 40,0% em 2021. Esses dados são relevantes porque atendem a Meta 16 do PNE que busca formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores de educação básica até o último ano de vigência do Plano e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, INEP, 2022a).

Assim, a partir desses dados podemos inferir que o perfil docente do ensino superior das IES públicas constitui-se de docentes do sexo masculino, com idade média de 41 anos e formação em nível de doutorado. Ao passo que no nível básico de ensino observamos uma alteração drástica das características do perfil docente, pois temos no nível da educação básica um processo de feminização principalmente na educação infantil e anos iniciais do ensino infantil, cujo percentual de feminização decresce nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Há uma demanda em formação acadêmica no sentido de ajustar qualificação e atuação docente em sala de aula, sendo que no ensino fundamental o pior percentual desse índice de adequação fica em 44,4% e o melhor 74,4%, o que demanda ainda muito investimento em qualificação docente, haja vista que o melhor índice de adequação, ainda deixa uma margem de 25,6% de docentes que atuam sem a formação adequada/compatível com sua atividade docente.

O cenário não é mais otimista no ensino médio, pois o índice percentual de adequação da qualificação e atuação docente em sala de aula nessa etapa final da educação básica, em que o pior índice percentual fica com nossa disciplina, sociologia com 40,7% e o melhor índice com 85,2%. O melhor ainda dá margem para aproximadamente 15% dos docentes da disciplina de educação física no ensino médio não terem formação compatível com a atividade docente. Chama-nos a atenção não só o pior índice com sociologia que é ministrada por 59,3% de docentes sem formação compatível, mas também o fato de que as disciplinas nas áreas de exatas e que comumente os alunos possuem dificuldades de aprendizado provenientes de déficit de pré-requisitos básicos, terem baixíssimos índices como física com apenas 53%, química com 66% e matemática com 78,9%.

Além disso, temos as dissonâncias regionais que são graves e que demandam de investimento em formação docente, com prioridade para professores e professoras que já atuam na atividade docente na educação básica e esse é o principal objetivo da oferta de ensino prioritariamente de licenciatura do sistema UAB e conforme pudemos constatar, ainda há um vasto público-alvo dessa política educacional de governo, dado os déficits de formação docente, inclusive agravado em distintos níveis regionais.

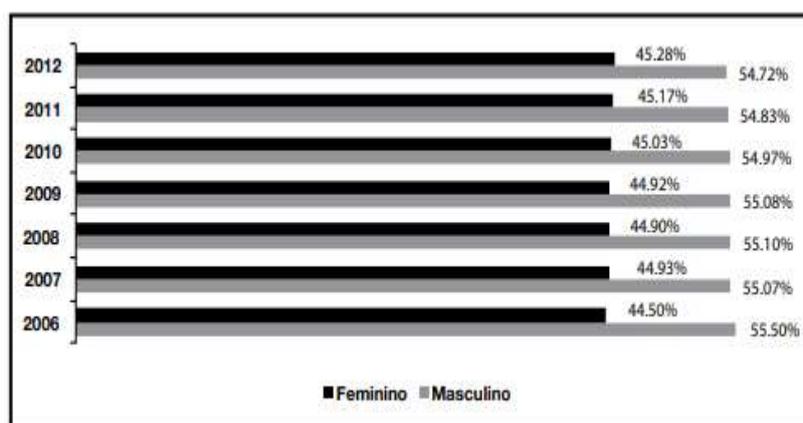
Ocorre que, o sistema UAB arregimenta preferencialmente esses mesmos docentes para atuarem na tutoria a distância em seus cursos, cujo perfil docente da rede básica é marcado pela presença do sexo feminino e com nível de escolaridade média de 44,7% com especialização *latu sensu*, cabendo ressaltar que os níveis de educação considerados pelo censo do INEP de 2021 mensuraram apenas os níveis Médio ou Inferior, Médio Normal/Magistério, Superior em andamento, Superior Completo Bacharelado e Superior Completo Licenciatura, não apresentando dados de professores que possuem mestrado e doutorado, impedindo-nos, portanto, de realizar qualquer inferência nesse sentido, o que é prejudicial à nossa análise, tendo em vista que seria de suma relevância ter

conhecimento da aferição dos dados relativos aos docentes da rede básica de ensino mestres e doutores para nossa investigação.

Portanto, observando o cenário brasileiro temos defrontamos com uma contradição crônica que pode ser compreendida pelo fato de as mulheres serem maioria entre estudantes universitários brasileiros, evento relativamente recente, considerando que, em 1956, elas representavam 26% do total de matriculados/as e, em 1971, não passavam de 40%, mas ao contrário da hegemonia feminina em praticamente todos os números relativos ao acesso ao ensino superior e à sua conclusão, o número de docentes do sexo masculino ainda é, em média, 10 pontos percentuais mais elevado do que o feminino (CADERNOS DO GEA, 2012).

Os dados dos docentes por gênero, entre os anos de 2006 e 2012, através de dados do Censo da Educação Superior/INEP dos respectivos anos analisados, permitem demonstrar que o fenômeno da masculinização da docência no ensino superior é um fenômeno crônico e não afetado pelas maiores taxas de escolarização femininas, “um estímulo para pensar os objetivos dos processos de formação e as dinâmicas do mercado de trabalho, uma vez que a performance feminina nos cursos superiores não se mantém a mesma quando o assunto é empregabilidade” (CADERNOS DO GEA, 2012, p. 20).

Gráfico 8 – Docentes x Gênero nas instituições de ensino superior brasileiras (2006 – 2012).

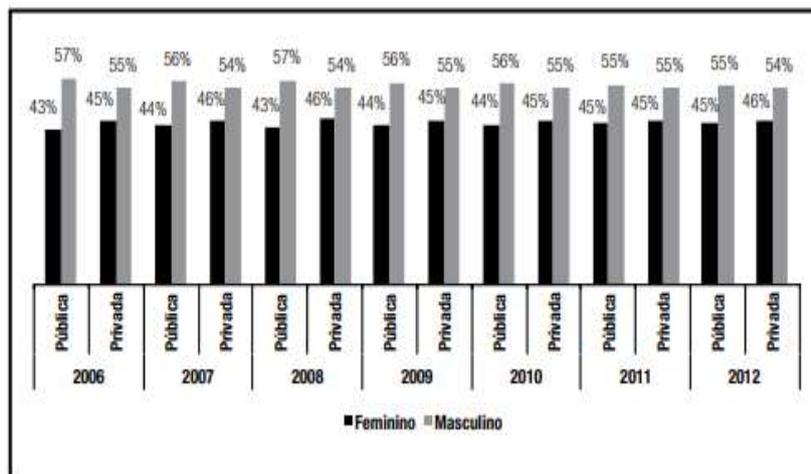


Fonte: Cadernos GEA (2012), através de dados do Censo da Educação Superior//INEP (2006-2012).

Quando a análise tem como foco a rede de ensino onde o/a docente está inserido/a, se pública ou privada, a prevalência masculina chama a atenção nas instituições públicas. E isso é ainda mais notável levando-se em consideração que o processo seletivo nessas

instituições é realizado prioritariamente através de concurso público, o que sugeriria uma maior igualdade de oportunidades. Na prática, contudo, a diferença está presente, como é possível constatar nos dados apresentados (CADERNOS DO GEA, 2012).

Gráfico 9 – Docentes x Gênero nas instituições de ensino superior públicas e privadas brasileiras (2006 – 2012).



Fonte: Cadernos GEA (2012), através de dados do Censo da Educação Superior//INEP (2006-2012).

Por fim, a apresentação dos dados dos perfis docentes do ensino superior e da rede básica tiveram o intuito de apontar como perfil do tutor, ou melhor, da tutora a distância do sistema UAB se assemelha ao perfil dos docentes da rede básica de ensino brasileiro, em especial, das docentes da rede básica de ensino. Assim, buscaremos demonstrar a estreita relação entre o trabalho docente na educação a distância do sistema UAB, através da atuação de docentes do nível de ensino básico na atividade laboral, e a feminização do trabalho de tutoria, haja vista que entre os docentes do ensino superior temos um perfil sexuado majoritariamente masculino e com doutorado como parâmetro de nível médio de escolaridade, o que não se assemelha com o perfil das tutoras e tutores do sistema UAB, conforme iremos apresentar na seção de apresentação de resultados de pesquisa.

Nosso mote analítico acerca dos resultados de pesquisa parte da variável gênero, pois os processos de feminização expressam simultaneamente elementos de resistência e submissão à divisão sexual do trabalho historicamente constituída, pois a feminização possibilitou a incorporação das mulheres ao espaço público, assim como o acesso à educação em todos os níveis e modalidades, ao emprego, à emancipação econômica, mas por outro lado, a feminização dos mercados de trabalho também veio acompanhada de

uma racionalização do processo de trabalho, culminando conseqüentemente com a uma acentuada precarização e intensificação, somando-se à sobrecarga de trabalho, produto de sua dupla presença no espaço público e privado (ARAÚJO E YANNOULAS, 2020).

Portanto, o tema sobre a feminização da atividade docente na educação a distância trata-se de um fenômeno inexplorado sob a ótica da sociologia do trabalho brasileiro, assim como em outras áreas do conhecimento, pois não há nenhuma outra investigação nesse sentido de que se tenha registro ou conhecimento.

O tema da feminização do trabalho docente na educação a distância, mais especificamente no sistema UAB, surgiu a partir da pesquisa anteriormente realizada em 2015 no sistema Universidade Aberta do Brasil da Universidade de Brasília, conforme mencionado no início deste trabalho, que abriu caminho para a relevância, a necessidade de investigação e de aprofundamento do tema sob a perspectiva de gênero, a fim de demonstrar não só o perfil socioprofissional de tutoras e tutores inseridos nesse sistema, mas sobretudo, de demonstrar o processo de feminização em curso nessa atividade laboral entre os anos de 2006 até 2022, haja vista a pouca ou a inexistente permeabilidade suscitada pela produção sobre o trabalho feminino na educação a distância pela sociologia do trabalho brasileiro.

## CAPÍTULO 4

### METODOLOGIA DE PESQUISA.

Nossa investigação, enquanto pesquisa social se constituiu a partir do entendimento de Cardano (2017) que defende que esse tipo de pesquisa designa um particular tipo de agir estratégico, com o qual o pesquisador se abre para uma experiência com o objetivo de elaborar uma resposta (podendo ser mais de uma) a uma pergunta relativa a um determinado fenômeno social, que compreende dois “movimentos”, que numa primeira aproximação, podemos denominar respectivamente no início e no fim do trabalho de pesquisa, como sendo: a prefiguração dessa experiência e, quando tudo conclui, a sua reconstrução (CARDANO, 2017, p. 46).

Assim, a prefiguração ou desenho da pesquisa designa a reconstrução mais lógica do que cronológica do processo de pesquisa, a sua “história natural”, que aqui é compreendida como uma sequência de movimentos que levaram aos resultados do estudo, cujas descrições do processo de pesquisa mostram os traços da argumentação persuasiva que assenta-se na proposta de persuadir a comunidade científica de referência das razões de interesse da pergunta cognitiva e da adequação dos “movimentos”, seja no caso prefigurados, seja reconstruídos, concatenados para produzir a elaboração da própria resposta.

Além disso, propõe-se a defender a solidez, primeiramente esperada e depois atestada, das conclusões a que se chega. Seja na forma de prefiguração, seja na forma de reconstrução, o discurso que constitui o desenho da pesquisa se configura como uma antecipação dialética das objeções à plausibilidade dos resultados do estudo e à legitimidade da sua extensão (à sua predicação referida a casos afins não estudados) que se considera que possam chegar pelo auditório de referência, normalmente uma específica porção da comunidade científica (CARDANO, 2017, p. 46).

Nesse sentido, ao esboçar o objeto de investigação, a saber, tutores e tutoras a distância inseridos no sistema UAB entre os anos de 2006 até 2018, bem como entre os anos de 2019 até 2022, passamos às estratégias iniciais de pesquisa exploratória utilizadas nesta investigação, com o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o tema, delinear-lo e explicitá-lo, ou prefigurá-lo conforme define Cardano (2017), o que envolveu o levantamento bibliográfico consagrado na literatura sociológica do trabalho e gênero, bem como também utilizou a técnica da pesquisa documental sobre a legislação da EaD no Brasil, em decretos, portarias, leis, etc. (GIL, 2008).

Num segundo momento, a investigação utilizou dados fornecidos pelo SisUAB, que é uma plataforma de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da UAB, configurando uma base de dados<sup>100</sup>, cuja disponibilização parcial se deu através de solicitação, amparada pela Lei N° 12.527 de 18 de novembro de 2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação (LAI) junto a CAPES, sendo que nos referimos a dados parciais em função do atendimento a Lei N° 13.709/2018, Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, cujo pedido foi atendido pela Assessoria da Diretoria de Educação a Distância.

O objetivo de utilizar esses dados como fonte primária foi motivado pela necessidade de traçar o perfil sócio profissional de tutores, especialmente de tutoras, referentes aos anos de 2006 até 2018, sendo acrescidos de alguns poucos dados referentes aos anos de 2019 até 2022, que constam no SisUAB, a partir do preenchimento dos dados dos tutores e tutoras na Ficha de Cadastramento que é o Termo de Compromisso do Bolsista (em anexo), onde constam dados sócio profissionais dos mesmos, que são atestados mediante apresentação dos documentos originais da documentação pessoal, bem como da formação e qualificação profissional dos bolsistas para as coordenações dos respectivos cursos aos quais se vincularam, destacando como variável primordial para a investigação da atividade laboral a variável gênero.

Após a coleta de dados no SisUAB, passamos à pesquisa descritiva com vistas a descrever as características do fenômeno da feminização na docência na educação a distância a partir da mensuração da presença feminina na atividade laboral, bem como buscamos descrever as principais características da população investigada através do tratamento de dados pelo programa Excel, uma vez que nossos primeiros objetivos eram atestar ou não a presença majoritária de mulheres na atividade investigada, hipótese que foi confirmada quer seja através dos resultados dos dados provenientes da base de dados SisUAB ou pela coleta de dados alcançados pelo questionário de pesquisa, e também traçar o perfil sócio profissional de tutores e, especialmente, de tutoras no sistema UAB entre os anos de 2006 e 2018, devido a inexistência de dados sobre esses trabalhadores e

---

<sup>100</sup> Além desses, a CAPES também conta com um sistema de dados abertos, Metadados da CAPES, referentes ao sistema UAB em sua página institucional que podem ser consultados e consultamos esses dados também como fonte de dados primários de pesquisa.

trabalhadoras.

Iniciamos o tratamento e a organização dos dados a partir de uma análise exploratória como um procedimento que busca captar a essência das informações contidas nos dados, construímos tabelas e gráficos e a partir da distribuição de frequências, que compreende a organização dos dados de acordo com as ocorrências dos diferentes resultados observados (BARBETTA, 2002, p. 16).

Após o tratamento e sistematização de dados, pudemos atestar o fenômeno da feminização na atividade docente na tutoria do sistema UAB entre os anos de 2006 e 2018, e entre 2019 e 2022, assim como apresentar as principais características sócio profissionais desses e dessas trabalhadoras tais como idade média, grau de formação, tipo de curso de formação e atuação, etc., além de apresentar elementos que apontam as condições de trabalho, grau de satisfação com a atividade laboral, anseios, causas de descontentamento e sugestões de melhorias realizadas por tutores e tutoras sobre a atividade de tutoria, que puderam ser apreendidas a partir dos dados obtidos pelo questionário de pesquisa.

Deste modo, a presença majoritariamente feminina nesse nicho laboral se confirmou a partir do aprofundamento da análise através do recorte de gênero entre os anos de 2006 e 2018, bem como entre os anos de 2019 e 2022, apesar dos escassos dados que tivemos acesso nesse último período. A feminização foi confirmada a partir da aplicação do questionário de pesquisa, bem como a presença de professores e, principalmente professoras da rede básica de ensino inseridos e inseridas na tutoria da UAB, pois os dados do SisUAB nos permitiram apontar a presença de um grande contingente profissional docente na atividade, mas não permitiram detalhar com clareza os níveis de atuação profissional dos mesmos. Êxito que alcançamos com os dados do questionário que corroboraram nossa tese de que os docentes do nível básico de ensino brasileiro compõem de maneira significativa os e sobretudo as trabalhadoras em tutoria EaD do sistema UAB.

Em relação a atividade de tutoria a distância, cujo foco de análise se debruça essa investigação, pudemos comprovar o fenômeno inequívoco da feminização da atividade laboral, bem como da formação de um nicho de atuação laboral feminino precário, porém altamente qualificado, confirmando assim nossa tese sobre a feminização dessa atividade

laboral. Também ficou evidente o alto grau de atuação em cursos de licenciatura, principalmente pedagogia, assim como que a qualificação predominante é especialização *latu sensu*, assim como nível em licenciatura que aparece com frequência importante, além do grande volume de vinculações e vinculações por pessoa, mostrando a alta rotatividade da atividade, tempo médio de vinculação, etc., conforme demonstraremos na próxima seção detalhadamente.

Numa terceira etapa, a pesquisa também contou com o recurso do questionário como técnica de coleta de dados, que recorrentemente é utilizado de forma eficaz em pesquisas que envolvem uma grande quantidade de dados, sendo portanto, uma técnica altamente adequada à realidade da nossa investigação, haja vista que foram aplicados 2.210 questionários para tutores e tutoras, cujo recorte amostral estabelecido para ser respondente foi delimitado em ser especificamente tutor ou tutora a distância que estava em atuação no momento da aplicação do questionário ou que já havia atuado em anos anteriores no Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Portanto, o critério de inclusão da amostra utilizado foi ter sido tutor ou tutora vinculado ao sistema da UAB dos cursos de graduação e pós-graduação a distância das instituições superiores federais e dos institutos federais de ensino entre os anos 2006 e 2022. O questionário foi aplicado entre junho de 2021 e janeiro de 2022, através do envio via *Google Docs* por e-mail para tutores e tutoras, cujos contatos foram mediados pelas coordenações de tutoria dos vinculados ao Sistema UAB, bem como através de redes de contatos que foram sendo estabelecidas entre coordenadores de cursos e tutores e tutoras que colaboraram para a aplicação do questionário, sendo alcançadas instituições de ensino superior públicas estaduais e federais e institutos federais de educação de todas as regiões do país, haja vista que os contatos com essas instituições foram realizados ao longo dos anos de 2020 e 2022.

Utilizamos a técnica do questionário de pesquisa com a finalidade de apreender características que possibilitem traçar o perfil das tutoras e tutores na educação a distância do sistema Universidade Aberta do Brasil e foi aplicado um questionário com 49 perguntas abertas e fechadas, cujo objetivo era de traçar o perfil sócio profissional desses trabalhadores e trabalhadoras, apontar aspectos das condições de trabalho dos mesmos e sua capacidade e sua avaliação e satisfação em relação a atividade laboral.

A opção por utilizar pesquisa de levantamento ou *survey* se deve pelo fato de que a partir desse recurso é possível observar as diversas características dos elementos de uma certa população ou amostra, utilizando-se questionários ou entrevistas. Utilizamos a técnica de aplicação de questionário para levantamento de dados primários, pois não havia outra fonte de consulta sobre os dados do assunto em estudo, já que a utilização de dados secundários podem reduzir drasticamente os custos de uma pesquisa, mas pudemos contar com essa opção dada a originalidade da investigação e por isso realizamos o levantamento dos dados diretamente dos elementos da amostra.

Portanto, o instrumento que proporciona que essa coleta seja feita de forma organizada é o questionário (BARBETTA, 2002) e num contexto de pandemia do Covid-19 em que as instituições e eventos acadêmicos estavam funcionando somente de maneira remota, o questionário tornou-se uma fonte de coleta muito eficiente. Assim, a escolha pela técnica de pesquisa do questionário ocorre em função de a ciência social empírica que se utiliza de métodos quantitativos através da análise estatística estar preocupada com resultados gerais e coletivos e esse recurso é considerado adequado em função de atender nosso objetivo de fazer uso da estatística descritiva, aprofundando na análise de causa e efeito para determinar principais efeitos do fenômeno analisado (RAMOS, 2013).

Conforme realizado por Marx (1982), que redigiu e publicou na revista francesa *Revue Socialiste*, dirigida por Benoît Malot, um dos protagonistas do Comuna de Paris, a *Enquete operária* em 1880 era constituída num questionário de 100 questões, com o objetivo de investigar as condições de vida e de saúde da classe trabalhadora francesa, partindo do entendimento de que para agir era preciso conhecer a realidade sobre a qual se vai atuar, pois era necessário compreender a situação da classe trabalhadora para fortalecer suas organizações de luta e resistência, que haviam sido liquidadas após a Comuna de Paris e começavam a ressurgir no final dos anos 1870 (ALVES; JACKSON FILHO, 2017).

Na primeira seção da enquete de Marx (1982), o objetivo era se informar sobre o porte da empresa e a natureza do processo produtivo em que está inserido o operário, para dessa forma compreender os acidentes de trabalho e suas consequências, na segunda seção as questões foram desenvolvidas para apreender a realidade sobre jornadas e intensidade do trabalho, na terceira seção as questões foram dirigidas ao tema sobre

salários e condições de vida, em que Marx (1982) explora bastante as consequências das formas de pagamento sobre as condições de vida e saúde dos trabalhadores franceses, utilizando as análises e categorias desenvolvidas em *O capital* (2014), e, por isso, ela tem importância no conjunto da obra marxista (ALVES; JACKSON FILHO, 2017).

Além do mais, a Enquete não tinha apenas o objetivo de coletar dados sobre a classe operária francesa, mas sobretudo visava fortalecer os movimentos dos trabalhadores, pois não limitava a se constituir num instrumento de conhecimento, mas também objetivava ter uma atuação em forma de ação política que se posicionava ao lado dos trabalhadores, e, portanto, pode ser entendida como um mecanismo de investigação e politização da classes trabalhadora (ALVES; JACKSON FILHO, 2017), pois através do questionário Marx (1982) buscava subsidiar uma potencial organização a partir de uma profunda análise das demandas de classe (ANTUNES; VAN DER LAAN, 2022, p. 24).

Cabe ressaltar que no questionário de 100 perguntas de Marx (1982), encontramos sua concepção de ciência que supera o “invólucro místico”, caminhando em direção a uma análise dialética, pois em Marx não encontramos nenhuma abordagem pautada pela neutralidade axiológica, já que sua formulação sempre foi incisiva ao indicar que as abstrações e o desvendamento do real só podem ser efetivados através de uma ontologia simultaneamente dialética e materialista (ANTUNES; VAN DER LAAN, 2022).

A Enquete de Marx (1982) ainda serve como referência porque oferece um fértil caminho de pesquisa sobre as condições de vida da classe trabalhadora, permitindo apreender de forma mais efetiva a vida cotidiana da classe operária, conforme elucidam Antunes e Van Der Laan (2022), que no texto introdutório ao questionário havia a ressalva que apenas os trabalhadores e trabalhadoras poderiam efetivamente descrever sua própria situação, e, portanto, serviu-nos de inspiração, haja vista nossa busca pela compreensão da situação e das condições de trabalho entre tutores e especialmente tutoras a distância do sistema Universidade Aberta do Brasil, tendo em vista que não há nenhuma investigação dessa natureza para esse conjunto de trabalhadores e trabalhadoras disponível até o presente momento.

Dessa forma, mediante a aplicação do questionário com perguntas abertas e fechadas, trabalhando com variáveis quantitativas contínuas e discretas e variáveis qualitativas ou categóricas nominais e ordinais, buscamos averiguar em quais condições

o trabalho era realizado, o nível de formação, a área de atuação profissional, quais os fatores que levaram trabalhadores e trabalhadoras a exercerem essa atividade, os quais impactos a atividade provocam na vida pessoal e profissional, e principalmente a presença de mulheres na tutoria, bem como a presença de professores e professoras da rede básica de ensino em atuação na tutoria.

Também recorremos a análise dos dados do questionário a partir da distribuição de frequências realizada no programa Excel, cujo tratamento de dados se deu através de análise uni variada, bivariada e multivariada, uma vez que a variável sexo é fundamental para nossa investigação e a cruzamos com outras variáveis a fim de mensurar vários determinantes da presença das mulheres em aspectos relacionados ao perfil sócio profissional, bem como com as condições de trabalho investigadas. Conforme mencionamos anteriormente, também utilizamos no questionário a distribuição de frequência para a organização dos dados de acordo com as ocorrências dos diferentes resultados observados, estabelecemos parâmetros com vistas a descrever as características da população/amostra analisada, utilizamos a análise exploratória de dados para captar a essência de suas informações e construímos tabelas e gráficos para apresentar os resultados (BARBETTA, 2002).

Consideramos o erro amostral sob 95% de probabilidade e fixamos o erro amostral tolerável em 4% a partir da nossa população (N), composta de 96.639 vinculações de tutores e tutoras a distância, chegamos ao cálculo do tamanho mínimo da amostra<sup>101</sup> (n) em 620. No entanto, alcançamos 2.210 pessoas respondentes que constituiu nossa amostra (n), ou seja, um valor muito superior ao mínimo necessário e, portanto, nossa amostra apresenta uma representatividade segura da população (N) analisada.

---

UMA FÓRMULA PARA O TAMANHO MÍNIMO DA AMOSTRA

Sejam: N tamanho (número de elementos) da população;  
n tamanho (número de elementos) da amostra;  
 $n_0$  uma primeira aproximação para o tamanho da amostra e  
 $E_0$  erro amostral tolerável.

Um primeiro cálculo do tamanho da amostra pode ser feito, mesmo sem conhecer o tamanho da população, através da seguinte expressão:<sup>7</sup>

$$n_0 = \frac{1}{E_0^2}$$

Se a população for muito grande (digamos, mais que vinte vezes o valor calculado  $n_0$ ), então  $n_0$  já pode ser adotado como tamanho da amostra ( $n = n_0$ ). Caso contrário, é sugerida a seguinte correção:

$$n = \frac{N \cdot n_0}{N + n_0}$$

101

Fórmula para o tamanho mínimo da amostra

(BARBETTA, 2002, p. 58).

Assim, passamos para a fase final da pesquisa explicativa, cuja finalidade é identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, uma vez que é nessa etapa que aprofunda-se o conhecimento da realidade, explicando sua razão (BARBETTA, 2002).

O resultado da coleta de dados via aplicação de 2.210 questionários para tutores e tutoras a distância corroborou e reforçou a tese do fenômeno da feminização da atividade de tutoria a distância demonstrado através da análise de dados do SisUAB entre os anos de 2006 e 2018, bem como entre os dados de 2019 até 2022, haja vista que foi demonstrado que a atividade possui maior percentual de participação feminina, maior grau de instrução dos tutores e tutoras EaD, ao maior grau de instrução de tutores e tutoras respondentes a partir da variável gênero e de acordo com os dados dos respondentes o maior percentual corresponde ao nível de especialização *latu sensu*, em que as mulheres, entre todos os demais níveis de formação, aparecem percentualmente em primeiro lugar, bem como inferimos que a atividade de tutoria é apenas um complemento de renda para trabalhadores e trabalhadoras inseridos nessa atividade laboral, pois a renda média mensal dos mesmo é uma renda relativamente alta.

Um apontamento extremamente relevante diz respeito ao dados dos respondentes que afirmaram que sua atividade profissional principal era ser professor da educação básica na rede pública e na rede privada, totalizando 40,86% dos respondentes de nossa amostra, corroborando com nossas hipóteses iniciais de que parte considerável dos trabalhadores e trabalhadoras da tutoria EaD do sistema UAB é constituída de professores, em especial, de professores da rede básica, em maior proporção da rede pública e em menor da rede privada, sendo que dentre os 40,86% professores e professoras, quase 70% correspondem ao sexo feminino. Ou seja, as mulheres professoras das redes básica de ensino são majoritárias entre os respondentes que identificaram sua atividade principal como docente da rede básica de ensino, corroborando com nossa hipótese de feminização do trabalho docente na EaD.

Nesse sentido, os resultados encontrados na pesquisa apontam para a feminização em curso do trabalho docente na tutoria a distância no sistema UAB, cuja arregimentação laboral absorve mais de 40% de trabalhadores e trabalhadoras docentes da educação básica, cujo percentual feminino chega a quase 70% dentre esses profissionais, destituídos de qualquer direito trabalhista, sem perspectiva de reconhecimento da

atividade profissional, envoltos num imbróglio conceitual de definição de categoria tutor ou professor, mas enquanto isso a atividade de tutoria não existe juridicamente e por não ser reconhecido como professor/docente, os direitos trabalhistas usufruídos pelos professores e professoras, mesmo que precários, a exemplo das baixas remunerações, não são percebidas pelos tutores, que desde 2010 ganham uma bolsa mensal de R\$ 765,00 da CAPES.

Utilizamos em nossa pesquisas recursos qualitativos e quantitativos, o recurso da pesquisa qualitativa possibilita guiar a complexidade dos fenômenos sociais, promovendo formas de interlocução e estratégias de observação que devem se adequar às características dos sujeitos aos quais se aplicam, enquanto que a abordagem quantitativa proporciona a possibilidade de ampliar a busca de respostas sobre o real, pois além da base de dados da CAPES, utilizamos também a aplicação de questionário de pesquisa com perguntas fechadas e abertas. Desse modo, a investigação aqui apresentada utilizou tanto a teoria da probabilidade para tratamento de dados estatísticos coletados, quanto a teoria da argumentação<sup>102</sup> para os dados qualitativos, já que as mesmas não podem ser consideradas como reciprocamente diferentes como “água e óleo” (CARDANO, 2017, p. 64), pois seja a teoria da probabilidade, seja a argumentação, ocupam-se em representar o um saber partindo do pressuposto que as informações são incertas, mas ambas podem atuar como complementares.

Tanto a teoria da argumentação quanto a teoria da probabilidade oferecem uma solução convincente à antítese entre a procura de uma verdade absoluta e renúncia a essa mesma ideia de verdade, o estatuto epistêmico das afirmações produzidas será em um caso provável, em outro, verossímil,

---

<sup>102</sup> Cardano (2020) propõe o recurso da teoria da argumentação como uma forma de conferir rigor à pesquisa qualitativa através da construção de um argumento que defendemos a solidez dos resultados da pesquisa, sendo que essa solidez dos resultados da pesquisa se sustenta sob um conjunto de proposições compromissos, pressupostos teóricos que funcionam como premissas do argumento. Para ele, em pesquisas qualitativas a aproximação da pesquisa aos objetivos do alcance das respostas que se espera obter definirá contornos da argumentação proléptica (CARDANO, 2017, p. 66). Para Cardano (2017, pp. 66 e 67), “na argumentação proléptica a sequência de movimentos dialéticos constitutivos de uma discussão crítica são apresentadas por um único interlocutor (o proponente) que – com diferentes graus de eficácia – considera as objeções aos próprios argumentos e se prepara para contestá-los com específicas contra argumentações. No nosso caso, o papel do proponente é desempenhado pelo pesquisador envolvido na planejamento do próprio estudo, enquanto as contra argumentações a que se propõe a responder tomam forma a partir da prefiguração das objeções que poderiam ser provenientes da comunidade científica à solidez das conclusões a que aspira e à legitimidade da sua extensão. A aproximação da pergunta de pesquisa aos objetivos de extensão do alcance das respostas que se espera obter definirá os contornos da argumentação proléptica. [...] o pesquisador irá se preparar prefigurando a aquisição dos materiais empíricos necessários para elaborar as necessárias contra argumentações”.

colocando-se cada um à sua maneira, no interior daquele continuum ideal cujos extremos definem os polos da antítese (CARDANO, 2017, p. 64)

Cardano (2018), apesar de reconhecer que pesquisa qualitativa e quantitativa não são mutuamente excludentes, identifica três traços relevantes da pesquisa qualitativa que nos ajudam a reconhecer e a separá-la da pesquisa quantitativa, haja vista que esta última possui seu alicerce muito bem definido da teoria das probabilidades.

Três me parecem ser os traços de pesquisa qualitativa em que esse ar familiar é mostrado: a harmonização dos procedimentos de construção de dados com o contexto de seu uso; a observação aproximada, a multivocalidade da escrita. Na pesquisa qualitativa, os procedimentos de construção de dados assumem configurações diferentes de acordo com o contexto interativo no qual eles tomam forma. A formulação de uma pergunta, em uma entrevista, sobre a forma como, no decurso de uma pesquisa etnográfica, o pesquisador observará e, até certo ponto, participará de uma prática interativa, variará de tempos em tempos, harmonizando-se com as mudanças circunstanciais da área. Para colocá-lo em um *slogan*: na pesquisa qualitativa, não são os participantes que precisam se adaptar ao método proposto, mas é o método que deve se adaptar aos participantes. A segunda característica pertinente da pesquisa qualitativa é a sua vocação a uma observação aproximada, a um estilo de pesquisa que prefere o aprofundamento dos detalhes para a reconstrução do quadro geral, os estudos intensivos realizados em um número reduzido de casos, ao invés dos estudos extensivos. O último traço que merece ser destacado diz respeito ao caráter multivocal, polifônico da escrita com o qual os resultados de uma pesquisa qualitativa são entregues ao leitor. Com poucas exceções, os textos que produzem os resultados de uma pesquisa qualitativa baseiam-se em uma forma de “orquestração” entre a voz do pesquisador e a dos participantes (CARDANO, 2018, p. 02).

De acordo com Minayo (2007), a abordagem quantitativa se difere da qualitativa da realidade social devido sua natureza e não por uma fundamentação hierárquica entre elas, pois os cientistas sociais que trabalham com a estatística objetivam criar modelos abstratos ou a descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, que são recorrentes e exteriores aos sujeitos, enquanto que a abordagem qualitativa aprofunda no mundo dos significados

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2007, p. 21).

Assim, no lastro de Cardano (2017), buscamos a representação do fenômeno social

investigado, buscando uma harmonização dos procedimentos metodológicos de construção dada as características do objeto ao qual se aplicam, já que objetivamos promover a prioridade do objeto sobre o método, bem como em Minayo (2007), que advoga que os dois tipos de abordagens e os dados delas advindo não são incompatíveis, havendo uma “relação fértil e frutuosa” (MINAYO, 2007, p. 25) entre abordagens qualitativas e quantitativas, culminando numa oposição complementar, apesar da existência de controvérsias entre teóricos e pesquisadores que divergem sobre essa questão em suas correntes de pensamento, mas em nossa abordagem aquiescemos com a autora que “quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa” (MINAYO, 2007, p. 24).

Nossa pesquisa parte da construção lógica do método materialista histórico-dialético fundamentado na abordagem marxista como possibilidade teórica, um instrumento lógico de interpretação da realidade que parte de questões sobre um objeto que deve ser sempre visto como totalidade, em movimento, apresentando contradições dos homens e de suas relações (GIL, 2008).

De origem grega (*dialektiké* = discursar, debater), a dialética está vinculada ao processo dialógico de debate entre posições contrárias, e baseada no uso de refutações ao argumento por redução ao absurdo ou falso. Antigamente, era considerada a arte de chegar à verdade, mostrando as contradições dos argumentos do oponente e superando essas contradições (RICHARDSON, 2012). A origem da dialética é remetida ao filósofo da antiguidade Heráclito de Éfeso, denominado por Konder (2004, p. 08) como sendo “o pensador dialético mais radical da Grécia antiga”, que diferentemente de Parmênides que “defendia a permanência e a imutabilidade” (MORAES, 2021, p. 1804), pois este advogava que a essência profunda do ser não podia ser alterada e o movimento, a mudança, trata-se somente de um fenômeno da superfície, culminando com a linha de pensamento metafísica, que prevaleceu ao longo da história sobre a dialética de Heráclito (KONDER, 2004).

Assim, de acordo com Konder (2004, p. 07), se na Grécia antiga a dialética podia ser definida como sendo “a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão”, na modernidade ela assume uma acepção muito diversa daquela baseada no

pensamento aristotélico, que identificava a verdade a partir da ausência da contradição, numa lógica formal ou da identidade, que “norteou a grande maioria das correntes de conhecimento ao longo dos séculos, da Antiguidade, passando pela Idade Média, chegando ao mundo moderno e avançando até o contemporâneo” e cuja contradição “é sintoma de falsidade” (SADER, 2007, p. 09), passa a referir-se ao “modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2004, p. 08).

Em sua concepção moderna se fundamenta em Hegel, responsável por realizar uma “revolução copernicana no pensamento humano com a reversão dessa identificação” (SADER, 2007, p. 09), que no lugar da falsidade, a contradição passa a ser imputada como capaz de proporcionar a apreensão das dinâmicas essenciais de cada fenômeno. Assim, a contradição torna-se elemento que permite a apreensão do movimento real dos fenômenos (SADER, 2007). Subjugada pela metafísica, reprimida ao longo da história e assumindo uma posição secundária, especialmente durante a Idade Média, é com o Renascimento que a dialética “pôde sair dos subterrâneos em que tinha sido obrigada a viver durante vários séculos” (KONDER, 2004, p. 14).

Assim, é a partir de Hegel que a dialética emerge como uma proposição teórica na qual compreende-se o pensamento e a realidade como processo, como movimento que se desenvolve por meio da contradição, a qual se expressa na ideia de que o Ser, tido como a Tese, se transforma num Não-ser, que será a Antítese. Da conjunção entre esses dois contrários (ser e não-ser) advirá a Síntese, ou o vir-a-ser. Em outras palavras, trata-se de um círculo que começa pela afirmação, passa pela negação e culmina na negação da negação. O princípio da contradição em Hegel (movimento imanente de elementos contraditórios que operam transformações nos diversos seres) se circunscreve ao mundo do espírito, das ideias, do pensamento (SANTOS; BEZERRA NETO, 2018, p. 60).

A concepção hegeliana é idealista, admitindo a hegemonia das ideias sobre a matéria, cuja concepção foi refutada por Marx e Engels, virando a dialética hegeliana de “cabeça para baixo”, apresentando-a sob bases materialistas, cuja hegemonia era imputada a matéria em relação as ideias (GIL, 2008). Assim, “Marx não fez tábula rasa do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele” (NETTO, 2011, p. 18).

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o

real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. [...] A mistificação por que passa a dialética nas mãos de Hegel não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico (MARX, 2014, p. 29).

De acordo com Konder (2003), cabe ressaltar que para ambos a dialética se funda como uma ontologia e não como uma teoria do conhecimento, mas uma distinção entre a dialética de Hegel e Marx que se torna decisiva é o conceito de *práxis*, pois apesar de compartilharem o interesse pelo movimento do ser, suas contradições, divergem em relação em sua compreensão no sentido de como esse ser se move e no entendimento de qual possa ser a sua relação com o conhecimento, já que em Marx (1987, p. 99) a *práxis* pode ser compreendida como “atividade sensível humana”, que se contrapõe ao idealismo de Hegel quanto ao materialismo contemplativo de Feurbach, sob o qual tece uma profunda crítica, haja vista que a realidade é tomada apenas como objeto, pois o “idealismo naturalmente não conhece a atividade sensível, real, como tal” e que “não toma a própria atividade humana como atividade objetiva” (MARX, 1987, p. 99).

Para Marx, a realidade é um processo dinâmico e contraditório, indissociável da *práxis*, conforme constatamos sua posição na Tese VIII sobre Feuerbach “a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na *práxis* humana e no compreender desta *práxis*” (MARX, 1987, p. 102), já que seu compromisso é com a *práxis* revolucionária, não se limitando a interpretar o mundo, tal como fizera os filósofos de diferentes maneiras, mas sobretudo, em Marx (1987, p. 102), conforme a Tese XI sobre Feuerbach “trata é de transformá-lo”.

Assim, a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Dessa forma, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos (GIL, 2008), mas não temos a pretensão realizar uma definição pormenorizada da dialética nas obras de Marx, haja vista que seria deveras complexa essa

empreitada e não é esse nosso propósito, mas nos limitaremos tão somente em abordar alguns dos seus elementos centrais a fim de amparar nosso trabalho a partir desse método.

A concepção marxiana dialética não resulta de uma obra específica acerca da temática constituída por Marx, gerando com isso dificuldades em sua abordagem, apesar de sua pretensão ter sido expressa em dezembro de 1875, numa carta dirigida a Joseph Dietzgen, mas que a produção da obra *O Capital* não permitiu realizar (KONDER, 2004).

Com isso, cabe ressaltar que seu método de pesquisa não foi tomado como algo em si próprio, de forma autônoma em relação a teoria ou a própria investigação, pois de acordo com Netto (2011 apud Lukács, 1979), a orientação do pensamento de Marx não era epistemológica, mas essencialmente de natureza ontológica, e, por isso, seu interesse não se limitava ao como conhecer algo de maneira abstrata, mas sobretudo sobre como conhecer um objeto real e determinado (NETTO, 2011, p. 27).

É mister, sem dúvida, distinguir formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento do real (MARX, 2014, p. 28).

Conforme elucidada Gorender (1982), a mais condensada e famosa síntese do materialismo histórico encontra-se no Prefácio da obra *“Para a Crítica da Economia Política”* (1985), cuja prioridade metodológica que foi atribuída a Economia Política, encontra sua origem explicativa na ontológica conclusão de que são nas relações econômicas que reside a anatomia da sociedade civil, cujo conceito compreende a totalidade das relações materiais de vida.

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado em poucas palavras: na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, político e espiritual. Não é consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 1985, p. 25).

A sucessão dos modos de produção e das formações sociais é determinada pela dialética estabelecida entre as forças produtivas e as relações de produção, e, nesse sentido, a sociedade burguesa representa uma forma transitória de organização social e a

última forma antagônica. Portanto, a produção não deve ser analisada a partir da perspectiva de categorias supra históricas, não podendo ser consideradas válidas para todas as épocas, dado seu caráter ser sempre social e produto de um desenvolvimento histórico. Assim, cada época possui características específicas e, por isso, que se as chamadas determinações gerais da produção forem abstraídas das categorias específicas, reduzem-se a tautologias. Dessa forma, modo de produção sob a perspectiva marxiana é definido como a organização social da atividade econômica, criando um conceito axial para todo seu sistema teórico (GORENDER, 1982).

Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então tinha se movido. De forma de desenvolvimento das forças produtivas essas relações se transformam em seus grilhões. Sobrevém então uma época de revolução social. Com a transformação da base econômica, toda enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez (MARX, 1982, p. 25).

Gorender (1982, p. XII), elucida que foi de Hegel que Marx recebeu a dialética do conhecimento e é com ele que polemiza ao focar no processo cognoscitivo partindo do ponto de vista do materialismo, pois não houve uma mera inversão de sinais e nem tampouco somente uma substituição do idealismo pelo materialismo, mas sobretudo emergiu em Marx uma visão “profundamente inovadora” ao se posicionar diante de um concreto pensado não a partir do concreto real caótico que é captado inicialmente pela intuição e pela representação, “mas a unidade do diverso, a sistematização de múltiplas abstrações unilaterais previamente refinadas e elaboradas a partir da intuição empírica” (GORENDER, 1982, p. XII).

O concreto-totalidade da dialética marxiana promove a superação do abstrato unilateral, do qual parte de modo imediato e não empírico, pois em Marx o ponto de partida do processo cognoscitivo está no concreto real e não no concreto pensado como autocriação do conceito, “de fora e por cima da intuição e da representação” (GORENDER, 1982, p. XII), tal como era concebido por Hegel.

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. [...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas esse não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto (MARX, 1985, p.14).

Assim, “este constitui o objeto sobre o qual o pensamento exerce sua atividade criadora específica, que é a atividade teórica” (GORENDER, 1982, pp. XII e XIII), pois o conhecimento passa por escalas que são necessárias, cuja trajetória passa do intuitivo empírico ao abstrato e deste ao concreto pensado, que retorna, enquanto totalidade de múltiplas determinações, ao concreto real (GORENDER, 1982, p. XIII), pois a concretude em Marx não é dada pela ordem do real, e sim pela ordem do teórico, justamente porque é o trabalho teórico que constrói a concretude do real, substituindo assim a abstração vazia e em seu lugar emergem múltiplas determinações construídas pelo trabalho teórico (ALMEIDA, 2018, p. 09 apud CARDOSO, 1990, p. 21). Portanto, torna-se imperiosa a indissociabilidade da conexão entre a elaboração teórica e a formulação metodológica, impedindo assim uma autonomização do método em face da teoria, pois se assim procedermos, o preço a pagar será o da adulteração do pensamento marxiano (NETTO, 2011, pp. 54 e 55).

Conforme afirma Netto (2011, p. 40), partindo do pressuposto marxiano de que uma teoria social da sociedade burguesa tem que assumir como fundamento a análise teórica da produção das condições materiais da vida social, pois essa é uma exigência do próprio objeto de pesquisa, uma vez que sua estrutura e dinâmicas somente poderão ser reproduzidas com veracidade no plano ideal a partir desse fundamento, apresenta-se em Marx a necessidade de como conhecer o objeto, trazendo-nos a questão do seu método.

Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão de classes, sua repartição entre cidades e campo, na orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc. Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos conhecimento que isso é falso. A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, essas classes são uma palavra vazia de sentido se ignoramos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada. Assim, se começássemos pela população teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de um análise, chegaríamos as conceitos cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples (MARX, 1985, p. 14).

Definindo Marx (1985) como um “bom materialista”, Netto (2011) elucida que o autor distingue com clareza o que é da ordem da realidade, do objeto, daquilo que é da ordem do pensamento, do conhecimento que é operado pelo sujeito, que seu método

começa pelo “real e pelo concreto” que aparecem como dados, e é pela análise, que um e outro elementos são abstraídos, sendo progressivamente, a partir do avanço da análise, possível chegar a conceitos, abstrações que remetem a determinações mais simples.

[...] constitui o caminho que foi historicamente seguido pela nascente economia. Os economistas do século XVII, por exemplo, começam sempre pelo todo vivo: a população, a nação, o Estado, vários Estados, etc.; mas terminam sempre por descobrir, por meio da análise, certo número de relações gerais abstratas que são determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor, etc. Esses elementos isolados, uma vez uma vez mais ou menos fixados e abstraídos, dão origem aos sistemas econômicos, que se elevam do simples, tal como o trabalho, divisão do trabalho, necessidade, valor de troca, até o Estado, a troca entre as nações e o mercado mundial (MARX, 1985, p. 14).

Sob a perspectiva de Marx, após alcançar as determinações mais simples é necessário voltar e fazer a viagem de modo inverso, até chegar novamente à população, mas não mais como uma representação caótica de um todo, mas sim com uma rica totalidade de determinações e relações diversas, pois é essa “viagem de volta” que caracteriza o método adequado para a elaboração teórica (NETTO, 2011).

O método em Marx não é composto por um conjunto de regras formais que são aplicadas a um objeto devidamente selecionado para uma investigação determinada, também não pode ser definido como um conjunto de regras que o pesquisador pode dispor de acordo com sua vontade para enquadrar seu objeto de investigação, pois ele não se interessava em elaborar uma ciência da lógica, conforme fizera Hegel, mas sim o que detinha seu interesse era a lógica de um objeto determinado. Para descobrir essa lógica é necessário reproduzir teoricamente a estrutura dinâmica do objeto, uma vez que “Marx não deixou uma Lógica, deixou a lógica d’O Capital” (NETTO, 2011, p. 28 apud Lenin, 1989, p. 284).

Marx não nos entregou uma lógica, deu-nos a lógica d 'O capital. Isto quer dizer que Marx não nos apresentou o que "pensava" sobre o capital, a partir de um sistema de categorias previamente elaboradas e ordenadas conforme operações intelectivas: ele (nos) descobriu a estrutura e a dinâmica reais do capital; não lhe "atribuiu" ou "imputou" uma lógica: extraiu da efetividade do movimento do capital a sua (própria, imanente) lógica - numa palavra, deu-nos a teoria do capital: a reprodução ideal do seu movimento real (NETTO, 2011, pp. 54 e 55).

Portanto, de acordo com Konder (2004), na dialética marxista o conhecimento é totalizante e nunca alcançamos uma etapa definitiva e acabada dele, pois sempre deve ser

tratado como provisório e que não é capaz de esgotar a realidade a que ele se refere, pois a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela.

Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. É essa estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona - que é chamada de totalidade (KONDER, 2004, p. 36).

O método do materialismo dialético foi adotado em nosso trabalho porque proporciona analisar gênero, enquanto categoria histórica, do abstrato ao concreto, desnaturalizando os fenômenos sociais, demonstrando que a condição das mulheres no mundo do trabalho é um fenômeno histórico, social e que não pode ser compreendida a partir de explicações pautadas em características naturais, configurando-se como essencial para a transformação de sua condição não só de exploração, mas também de opressão na sociedade capitalista.

Dessa forma, ancoramos nosso trabalho a partir da perspectiva marxista, mas complementamos a abordagem assumindo uma perspectiva marxista do feminismo, no lastro de Cisne (2005, 2015 e 2018), haja vista que nosso objeto determina a necessidade de apreensão e a elaboração de categorias teóricas que contribuam com a compreensão crítica da subordinação histórica, bem como das desigualdades que marcam a vida das mulheres, para servir de sustentáculo que instrumentalize a intervenção politicamente na reversão dessa situação que tem sido pauta constante dos estudos sobre as mulheres, gênero, relações de sexo, etc., pois historicamente o capitalismo se apropria, por meio de relações advindas não só das relações de sexo, mas também das relações de raça, para promover a ampliação do contingente humano disponível, direcionando-os para as mais baixas remunerações, aumento assim exponencialmente sua capacidade de exploração do trabalho associado a essas apropriações (CISNE, 2015).

Assim, a abordagem da teoria marxista possibilita ir ao cerne das desigualdades, analisando a subordinação da mulher dentro da dimensão materialista e de uma perspectiva de totalidade, culminando com a desnaturalização da categoria, uma vez que a origem da subordinação da mulher é iniciada com a propriedade privada (CISNE, 2018), conforme abordamos em Engels (2013).

Essa teoria, ao expor em bases materiais concretas a subordinação da mulher, permite engendrar ações da transformação desta situação, transformações em

torno da busca pela igualdade substantiva, já que, além de expor em bases materiais, vai à essência dos “fenômenos”, apreendendo as grandes determinações e suas particularidades nas singularidades das condições de vida das mulheres (CISNE, 2005, p. 07).

Desse modo, conforme analisado por Hirata e Kergoat (1994), posicionamo-nos em anuência com a abordagem que advogam que o conceito de classes sociais foi reinterpretado pelo feminismo, especialmente pelas pesquisas de sobre relações sociais de sexo e sobre gênero, pois a utilização feita pelo conceito de classes sociais conforme sua abordagem clássica não permite captar o lugar da mulher na produção e reprodução sociais. Então, para sustentar essa reformulação é necessário partir do pressuposto que relações de classe e relações de sexo são coextensivas, tanto para mulheres como para homens e só podem ser analisadas de forma conjunta, mas a tradição acadêmica, incluindo as análises marxistas, trataram as classes sociais como se o gênero não produzisse nenhuma implicação de heterogeneidade em sua composição, nem em seus comportamentos e práticas, mas “quando o problema era abordado isso era feito em termos biologizantes, as mulheres e imediatamente a cultura cedia lugar à natureza, o raciocínio político ou sociológico aos estereótipos” (HIRATA; KERGOAT, 1994, p. 94).

Assim, concebemos as relações de classe e as relações de sexo como relações estruturantes e fundamentais da sociedade. No entanto, como o conceito de gênero ou de sexo social possui uma origem muito mais recente, datado de 1970, do que o conceito de classe social, as mulheres em *O Capital* (2014), por exemplo, não possuem existência enquanto sexo social.

[...] a maneira de conceitualizar toda uma série de noções, a começar pela de classes sociais foi preciso primeiro tornar visível a construção histórica cultural do sexo social (ou gênero) contra o naturalismo e o fatalismo que impregnam a representação da mulher como inferior, subordinada por razões de ordem biológica e clara a analogia com a naturalização das raças dominadas a partir de diferenças biológicas (HIRATA; KERGOAT, 1994, pp. 94 e 95).

As relações de classe são sexuadas, dado que classes sociais são uma realidade e as duas relações sociais de classe e de sexo se superpõem, de acordo com Hirata e Kergoat (1994), pois as relações de sexo são atravessadas por pontos de vista de classe, ou seja, as relações de sexo são classistas ou como defende Cisne (2005), que elucida que há uma intrínseca relação entre a divisão sexual do trabalho e o caráter contraditório do antagonismo de classe. Nesse sentido, os lugares ocupados nas relações de classe e de

sexo também são determinantes para as práticas e para as lutas (HIRATA; KERGOAT, 1994).

As relações sociais de sexo são transversais para toda a sociedade dinamizam todos os campos do social. A dinamização de uma esfera (classes sociais produção) não pode deixar de ter efeito sobre a dinâmica de outra. [...] Na realidade, relações de classe e de sexo organizam a totalidade das práticas sociais em qualquer lugar que se exerçam. Em outras palavras, não é só em casa que se é oprimida, nem só na fábrica que se é explorado(a). As relações de classe devem pois ser analisadas como inculcando conteúdos e orientações concretas nas relações de sexo e inversamente as relações de sexo devem ser analisadas como fornecendo conteúdos específicos as outras relações sociais (HIRATA; KERGOAT, 1994, p. 96).

Dessa maneira, ao empreender um estudo desse duplo movimento, as duas relações sociais, de sexo e de classe, devem estar integradas pois são indissociáveis e complementares, formando uma teia compreendida por separação e entrelaçamento, contradição e coerência, entre essas relações sociais, já que ambas são transversais ao conjunto da sociedade, e, por isso, “sob o efeito de embaralhamento, as práticas de classe de homens e mulheres tendem a se aproximar muito mais aliás, apesar do que pensam algumas, do que as práticas de gênero” (HIRATA; KERGOAT, 1994, p. 100).

Hirata (2009), retoma conceitos marxistas fundamentais e articula relações de classe e as sociais de sexo, apontando para os reflexos que uma produz sobre a outra, já que entende que as relações de classe e de sexo organizam a totalidade das práticas sociais (PEREIRA NETTO; LUZ, 2011), e nos alinhamos a sua asserção, assim como com o posicionamento de Cisne (2018), que defende que o marxismo proporciona o entendimento crítico e o enfrentamento de assimetrias sociais, produto da imbricação das relações de sexo, classe e também de raça, tendo em vista que a relação entre o feminismo e o marxismo é basilar para a “luta classista comprometida com uma sociedade emancipada, sem opressões e explorações (CISNE, 2018, p. 211).

As diversas opressões e explorações que se expressam na vida dos indivíduos são determinadas estruturalmente pelas relações sociais de sexo<sup>1</sup> — incluindo sexualidade —, raça e classe, que de forma imbricada e dialética configuram as múltiplas expressões da questão social, tanto na sua dimensão de desigualdade, como na de resistência política. Afinal, entendemos como relações sociais aquelas envoltas por conflitos, exploração e lutas entre grupos e classes antagonicos. De forma mais precisa, entendemos que as relações sociais de sexo, raça e classe são antagonicas e estruturantes porque determinam materialmente a exploração do trabalho, por meio da divisão de classe e da divisão sexual e racial do trabalho (CISNE, 2018, p. 212).

Portanto, orientamo-nos por uma abordagem marxista para abordar a questão de gênero no mundo do trabalho, bem como de classe, tratando-os de maneira consubstancial, incorporando a perspectiva materialista marxista, que possibilita uma perspectiva teórica e também político-interventiva de desnaturalização das particularidades das diversas desigualdades (CISNE, 2018).

O patrimônio categorial da tradição marxista, construído na perspectiva metodológica do materialismo histórico dialético, elucida e desvela as bases concretas das determinações das explorações e opressões na emergência e desenvolvimento do modo de produção patriarcal-racista-capitalista, instrumentalizando-nos a intervir para a organização e a atuação feminista classista e antirracista. Nessa direção, esse patrimônio categorial nos possibilita um entendimento da condição da mulher no capitalismo, bem como aponta para a sua necessária participação política como integrante da classe trabalhadora na construção de um projeto societário emancipador (CISNE, 2018, p. 214).

Alinhando-nos com Cisne (2018), compreendemos que a emancipação da mulher exige a construção de uma nova sociedade, haja vista que no bojo do capitalismo essa emancipação encontra limites impostos tanto pela exploração do trabalho na esfera produtiva e reprodutiva, mas também na opressão, e, por isso, adotamos o patrimônio categorial marxista com vistas à superação da sociedade burguesa, que se estrutura sob relações sociais baseadas na divisão social do trabalho que é “atravessada pelas relações sociais de sexo e raça, assim como as próprias classes sociais também o são. Relações essas que se encontram consubstancializadas e coextensivas dialeticamente” (CISNE, 2018, p. 221).

Como o trabalho é sexuado, o sexo da precarização frequentemente é o feminino e, por isso, inserimos nossa pesquisa a luz da sociologia do trabalho, mas orientamo-nos não só pela variável gênero como uma categoria analítica que se torna limitante, conforme advoga Saffioti (2015, p. 118), mas sobretudo, por gênero como uma categoria histórica, que exige uma inflexão do pensamento, que se faz presente nos estudos sobre mulher e é isso que objetivamos demonstrar em nossa pesquisa, como o capital é hábil em desenvolver estratégias de extração de trabalho de forma cada mais intensiva e extensiva dos trabalhadores e, especialmente, das trabalhadoras.

No entanto, o capital utiliza-se de novos moldes de produção, sob novas configurações pelas quais as categorias laborais passam, culminando com reconceituações, produto do surgimento de novas tecnologias de comunicação e de

informação, mas que a esfera jurídica do direito do trabalho não alcança, a exemplo dos professores e, sobretudo, das professoras que atuam nas plataformas virtuais de aprendizagem (AVA's) travestidos e travestidas da denominação “tutor” e “tutora” para seguirem invisibilizados e expropriados de quaisquer direitos e de proteção trabalhista.

Nesse sentido, optamos por abordar a questão do trabalho sob a perspectiva do marxismo, uma vez este possibilita a análise crítica acerca das relações sociais, incluindo a abordagem de gênero e permite aos estudos de gênero, assim como ao movimento feminista, se instrumentalizarem para promover a desnaturalização das diversas opressões que as mulheres estão submetidas, através da adoção de uma perspectiva de totalidade que não permite a fragmentação da realidade “buscando apreendê-la além da aparência, das ‘representações’, sem esquecer, portanto, a incansável e constante busca de aproximação da essência dos fenômenos sociais e de suas determinações” (CISNE, 2005, p. 01).

## CAPÍTULO 5

### FEMINIZAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE NA TUTORIA A DISTÂNCIA DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB), ENTRE OS ANOS DE 2006 ATÉ 2022.

#### 5.1 Feminização da atividade docente na tutoria a distância do sistema UAB: Perfil da tutora e do tutor EaD (2006-2018).

O tema sobre condições de trabalho na educação a distância no sistema UAB da Universidade de Brasília foi objeto de investigação em nossa pesquisa de mestrado no curso de pós-graduação em Sociologia<sup>103</sup> na Universidade de Brasília, conforme informado anteriormente, cujo objetivo era demonstrar a precarização no trabalho realizado pelos trabalhadores e trabalhadoras a distância, bem como traçar o perfil socioprofissional dos profissionais inseridos dentro do sistema UAB Universidade de Brasília, alcançando êxito.

A pesquisa proporcionou apontar dentre outras coisas que a atividade de tutoria é apenas uma atividade complementar para a maioria dos tutores e tutoras, já que a maioria possuía emprego formal, que esses trabalhadores possuíam em sua maioria pós-graduação *latu senso* e estavam na faixa etária média acima dos 30 anos. Além disso, a pesquisa mostrou que eles possuíam experiência anterior na atividade de tutoria, que havia uma alta taxa de rotatividade, que a maioria realizava a atividade em casa no período noturno e nos finais de semana, bem como que a incursão nesse labor impactava em suas rotinas familiares, pois a atividade exigia dedicação contínua e sem horários predefinidos, bem como foi possível explicitar as condições objetivas de precarização do trabalho, principalmente no quesito falta de reconhecimento formal da atividade e

---

<sup>103</sup> Precarização do trabalho docente na educação a distância, sob orientação do Prof. Doutor Sadi Dal Rosso (2016).

inexistência de direitos trabalhistas, além da baixa remuneração realizada por bolsa da CAPES, cujas condições não foram alteradas até o presente momento, incluindo o valor da bolsa de R\$ 765,00.

No entanto, apesar das valiosas informações adquiridas e anteriormente citadas, a presença feminina foi o elemento que mais chamou atenção, cuja variável provocou maior impacto analítico, e despertou para o interesse de compreensão do fenômeno da presença majoritária de mulheres na tutoria a distância do sistema UAB, pois na UAB/UnB as mulheres tutoras representavam 71% da amostra dos investigados, enquanto os homens correspondiam a apenas 29%, e, conseqüentemente, motivou a continuidade da investigação em nível de doutorado, que aqui apresentaremos os resultados.

Então, a partir dessa constatação encontrada no sistema UAB/UnB nos dedicamos à busca de esclarecimento sobre a existência de um possível fenômeno da feminização na educação a distância através da atividade de tutoria a distância em outras Instituições de Ensino Superior, a fim de averiguar se a realidade do nosso objeto de pesquisa se enquadrava na tendência nefanda em curso das novas estruturas do mercado de trabalho através de atividades laborais precárias, que facilitam a exploração da força de trabalho das mulheres em ocupações em tempo parcial e pelo trabalho feminino mal pago (HARVEY, 2010).

Outro dado relevante encontrado e que nos mereceu apreciação foi a quantidade de tutores e tutoras da amostra que responderam que sua atividade formal era ser professor da rede básica de ensino. Diante do dado de que 30% dos respondentes eram professoras e professores da educação básica da rede pública e 3% da educação básica na rede privada, totalizando 33% de professoras e professores atuando na tutoria EaD, emergiu a necessidade de aprofundar a investigação do fenômeno sob uma perspectiva mais ampla e empreendemos esta pesquisa com essa finalidade, sendo que sua execução se deu em duas partes.

A primeira consistiu em buscar na base de dados da CAPES/UAB dados que pudessem apontar o quantitativo e as características socioprofissionais dos tutores EaD que tiveram vínculos com a UAB e a segunda parte da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário de pesquisa (em anexo), cujo recorte estabelecido para ser respondente foi delimitado em ser especificamente tutor ou tutora a distância que estava

em atuação no momento da aplicação do questionário ou que já havia atuado em anos anteriores no sistema UAB, que alcançou 2.210 respondentes e que serviu para reforçar o perfil dos tutores EaD, bem como corroborou e reforçou a tese do fenômeno da feminização da atividade de tutoria a distância demonstrado através da análise de dados do SisUAB entre os anos de 2006 e 2018, bem como entre os dados de 2019 até 2022.

Além disso, o questionário também foi utilizado como um instrumento eficiente que apontou elementos das condições de trabalho desses e dessas profissionais, assim como permitiu apreender a avaliação que os trabalhadores e trabalhadoras faziam de sua atividade, captar elementos de satisfação e descontentamento em relação ao trabalho na tutoria, bem como sua proatividade, haja vista que foram estimulados a avaliar as condições de trabalho oferecidas pela UAB e elaborarem sugestões de aperfeiçoamento.

Em ambas as técnicas de pesquisa, além de almejar traçar o perfil socioprofissional de tutores e tutoras a distância, também empreendemos o esforço investigativo em analisar a composição sexuada da atividade, haja vista esta ser nosso maior objetivo: demonstrar que se trata de uma atividade feminizada e por isso a variável gênero tornou-se central para nossa pesquisa e obtivemos êxito em nosso objetivo nas duas frentes de investigação, conforme apresentaremos a seguir.

A categoria laboral de tutoria a distância não foi escolhida aleatoriamente, mas sim por representar uma atividade em franca expansão não só nas instituições de ensino públicas, mas principalmente no setor privado que não abordamos em nossa pesquisa, e, acima de tudo, por compreendermos que se trata de uma atividade feminizada e de natureza docente, que apesar de se transfigurar sob uma denominação “tutoria”, formal e juridicamente inexistente, advogamos que trata-se de trabalho docente e que esse subterfúgio retórico de denominar o trabalho docente como tutoria é apenas uma estratégia do capital para extrair mais-valor dos trabalhadores, em especial das trabalhadoras, de forma barata, sem vínculo empregatício e sem direitos trabalhistas.

Dado o caráter docente da atividade, demos ênfase para a presença dos e das professoras das redes básicas de ensino, haja vista que entendemos que a atividade realizada via modalidade EaD trata-se de uma atividade docente, justamente por isso recruta preferencialmente professores e professoras, e como a docência no Brasil é majoritariamente feminizada no nível básico, nos possibilita demonstrar que está em curso o surgimento de um nicho laboral docente feminizado na educação a distância sob

a denominação de tutoria.

Assim, ao tratarmos os dados, demos prioridade à variável sexo, realizando o recorte de gênero, onde buscamos demonstrar as características socioprofissionais a partir da perspectiva sexuada e com isso constituir um perfil de trabalhadores e trabalhadoras na tutoria a distância do sistema UAB, bem como enfatizando a presença de professores e professoras da rede básica de ensino, especialmente da rede pública, pois partimos do pressuposto que essa categoria de trabalhadores e trabalhadoras representa parte integrante significativa entre o grupo laboral investigado e também obtivemos êxito em nosso objetivo, pois a presença significativa dessa categoria docente de trabalhadores e trabalhadoras ficou evidenciado, conforme demonstramos mais posteriormente.

A variável sexo serviu-nos de elemento orientador para buscarmos apreender como as condições de trabalho na tutoria se apresentaram ainda mais intensas para as mulheres inseridas nessa atividade, não só por sua presença numericamente superior, ratificando o fenômeno da feminilização, conforme definido por Yannoulas (2011), mas sobretudo, para demonstrarmos que essa atividade representa uma maior sobrecarga de trabalho para as mulheres, em sua maioria já submetidas a uma dupla jornada de trabalho, em que conciliam atividade produtiva e reprodutiva, em especial, para as professoras da rede básica de ensino que já possuem uma jornada de trabalho intensiva de trabalho, salários rebaixados e precárias condições de trabalho, componentes historicamente presentes na docência brasileira (VIANNA, 2013).

A feminização e a divisão sexual do trabalho são fenômenos históricos que se metamorfoseiam de acordo com a sociedade da qual fazem parte, expressando-se sob a forma de assimetrias no mundo do trabalho, estabelecendo relações desiguais, contraditórias e hierarquizadas (NOGUEIRA, 2007), produzindo consequências negativas predominantemente relegadas às mulheres, conforme pudemos constatar ao longo do referencial teórico utilizado nesta investigação em que abordamos o tema trabalho e gênero, seja através da exploração da relação capital/trabalho, seja pela dominação que as mulheres ainda estão submetidas que se expressam na articulação fundamental da produção-reprodução (NOGUEIRA, 2007).

Independentemente da postura teórica que se assume, ou seja, se ao analisar a inserção feminina no mundo do trabalho parte-se do pressuposto que na sociedade capitalista o patriarcado exerce influência preponderante na exploração-dominação e que

o trabalho reprodutivo realizado pelas mulheres é imprescindível à reprodução do capital, mantendo bolsões pré-capitalistas sob formas “arcaicas” de produção (SAFFIOTI, 1976, 1984); ou se assume uma postura que rechace o patriarcado, tomando as assimetrias produzidas pela divisão sexual do trabalho e concebendo as trajetórias que são produto de múltiplas práticas construídas social e historicamente por meio do modo de vida, das representações e das estratégias de sobrevivência (SOUZA-LOBO, 1991); ou se adota-se que as relações sociais de sexo estão assentadas sob uma base material, em que a divisão sexual do trabalho sob a perspectiva da consubstancialidade e da coextensividade das relações sociais, sob a tríplice dimensão de classe, gênero e de origem (Norte/Sul), acrescido de raça (KÉRGOAT, 2010); fato é: essa inserção é ambígua e entre as três distintas posições apresentadas, o denominador comum entre elas diz respeito a precarização, a segmentação, a informalidade, a baixa remuneração, ao baixo prestígio, etc., que marcam as atividades caracteristicamente realizadas por mulheres.

Cabe ressaltar que não buscamos ao longo da nossa investigação apenas demonstrar que a divisão sexual do trabalho produz condições favoráveis ao sexo masculino e desfavoráveis ao feminino, pois cairíamos numa redundância, mas buscamos sobretudo demonstrar a íntima inter-relação existente entre a feminização, articulada à divisão sexual do trabalho, com a desqualificação do trabalho e com a desqualificação da força trabalhadora feminina (NOGUEIRA, 2007), cuja docência representa a expressão concreta desta inter-relação perniciosa para as mulheres.

Conforme elucida Souza-Lobo (1991), que um elemento crucial para compreender a divisão sexual das funções e das tarefas é o fato de que independente do maior ou menor grau de complexidade das tarefas, a complexidade laboral não serve como referencial de critério definidor do trabalho feminino, pois o que frequentemente ocorre é que uma vez feminizada, a atividade é rebaixada à atividade “menos complexa”. Assim, agora nos ocuparemos em abordar a atividade de tutoria no sistema UAB, cuja mão de obra é feminizada e altamente qualificada, porém, praticamente invisível e rebaixada profissionalmente, à semelhança de como a docência sempre foi tratada em nosso país.

## **5.2 Feminização da atividade docente na tutoria a distância do sistema UAB: Perfil da tutora e do tutor EaD e presencial (2006-2018), segundo o número de vinculações.**

De acordo com os dados fornecidos pelo SisUAB/CAPES, entre os anos de 2006 e 2018 houve um total de 129.180 vinculações de tutores divididos entre tutores a distância

e tutores presenciais. Apesar da pesquisa focar as condições de trabalho dos tutores e tutoras a distância, torna-se imprescindível inicialmente trazer também dados e análises sobre os tutores presenciais que possuem atribuições distintas dos tutores a distância, mas que são arrematados através do mesmo sistema na Universidade Aberta do Brasil e que se demonstraram uma excelente ferramenta metodológica comparativa entre as duas modalidades de tutoria, mas, sobretudo, que mesmo diante da comparação entre os dados dos mesmos, a variável sexo apresenta o mesmo comportamento: tem presença majoritária.

Entretanto, o peso da variável sexo para a tutoria a distância possui relevância infinitamente maior do que para a tutoria presencial, mesmo que os regimes de arrematamento e a remuneração sejam comuns, além do fato que o volume numérico de mulheres na tutoria EaD também se mostrou efetivamente muito maior do que na presencial, demonstrando simultaneamente dois eventos: a quantidade expressiva de trabalhadores e trabalhadoras na tutoria a distância do sistema UAB no Brasil e a presença incontestável de mulheres na composição desta modalidade.

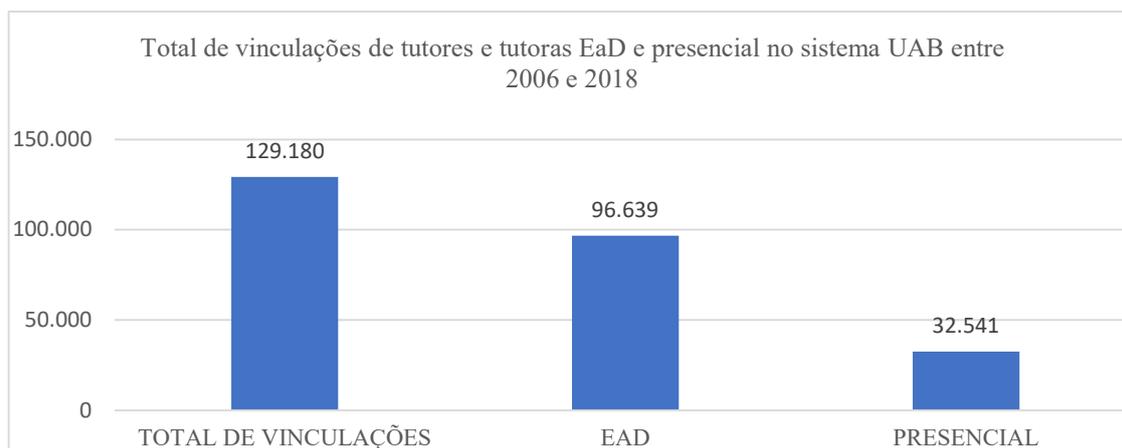
A respeito da definição do que é tutor presencial, cabe-nos esclarecer que a este profissional cultivamos o entendimento de que sua atividade possua finalidade mais técnica, ao contrário da tutoria EaD, conforme podemos constatar a partir das suas atribuições abaixo descritas, enquanto que os tutores e tutoras a distância possuem atribuições caracteristicamente docentes. Porém, conforme mencionado anteriormente, a forma de arrematamento e remuneração são as mesmas para ambos. Assim, segundo a CAPES/UAB:

Os tutores presenciais permanecem nos polos presenciais e realizam atividades de apoio técnico aos cursistas que vão aos polos utilizar computadores para acessar o curso, fornecem materiais didáticos, esclarecem dúvidas sobre datas das atividades, entram em contato com cursistas que se ausentam da plataforma virtual de aprendizagem quando solicitado pelo do tutor a distância e eventualmente aplicam avaliações nos polos. Portanto, o tutor presencial exerce uma função muito mais de suporte técnico do que realiza atividades pedagógicas propriamente ditas, pois a atividade de desenvolvimento e avaliação de conteúdos fica sob responsabilidade do tutor a distância (UAB/CAPES).

Devidamente esclarecidos os motivos para a comparação, passemos aos dados. Do total de 129.180 vinculações, 96.639 vinculações foram de tutores e tutoras a distância e 32.541 vinculações de tutores e tutoras presenciais, mostrando o grande volume de profissionais envolvidos nas atividades de tutoria da UAB, mas a quantidade de tutores

na EaD é expressivamente maior que o presencial, quase o triplo, já prenunciando a grande taxa de *turnover*<sup>104</sup> presente na atividade laboral. Portanto, trata-se de um contingente de trabalhadores e trabalhadoras considerável vinculados às instituições de ensino superior, universidades públicas estaduais, bem como aos institutos federais e tecnológicos, que necessita ser reconhecido.

Gráfico 10 – Total de vinculações de tutores e tutoras EAD e presencial no sistema UAB (2006-2018).

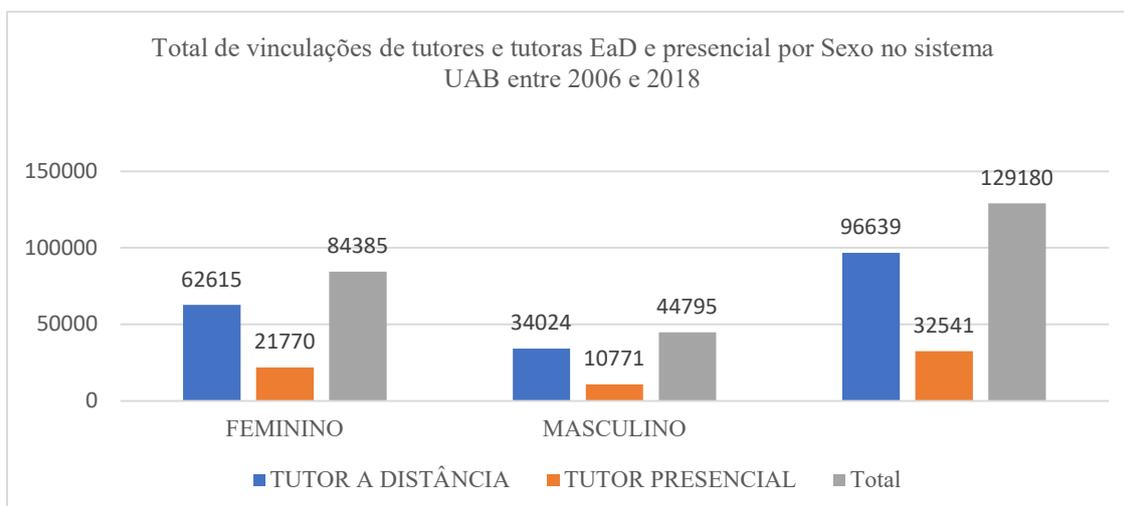


Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Os dados dos tutores e tutoras demonstram que dentre as 129.180 vinculações de tutores EAD e presencial a feminização é evidente, pois 84.385 do total correspondem vinculações de mulheres e apenas 44.795 do total de vinculações de homens que atuaram na tutoria a distância, sendo preponderante também a presença de mulheres na tutoria a distância com 62.615 vinculações e 34.024 homens na mesma modalidade de tutoria, corroborando então com nossa hipótese de feminização do trabalho de tutoria a distância no sistema UAB.

Gráfico 11 - Total de vinculações de tutores e tutoras EAD e presencial por Sexo no sistema UAB (2006-2018).

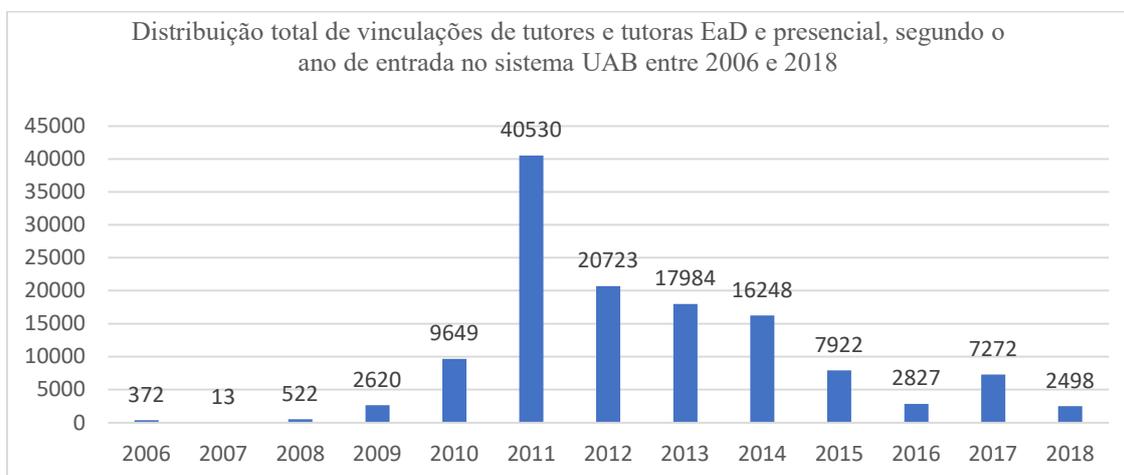
<sup>104</sup> *Turnover* é um termo da língua inglesa que significa "virada"; "renovação"; "reversão". É um conceito frequentemente utilizado na área de Recursos Humanos (RH) para designar a rotatividade de pessoal em uma organização, a partir da relação entre o número de contratações e desligamentos, em comparação com o número total de colaboradores de uma empresa.



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Ao analisar a trajetória dos vínculos profissionais podemos perceber que o ano de 2011 possui o maior nível de vinculações de atividade de tutoria EaD e presencial com 40.530 e em 2007, ano posterior da entrada em vigor do Decreto nº. 5.800/2006 que institui o sistema UAB, constam somente 13 vinculações.

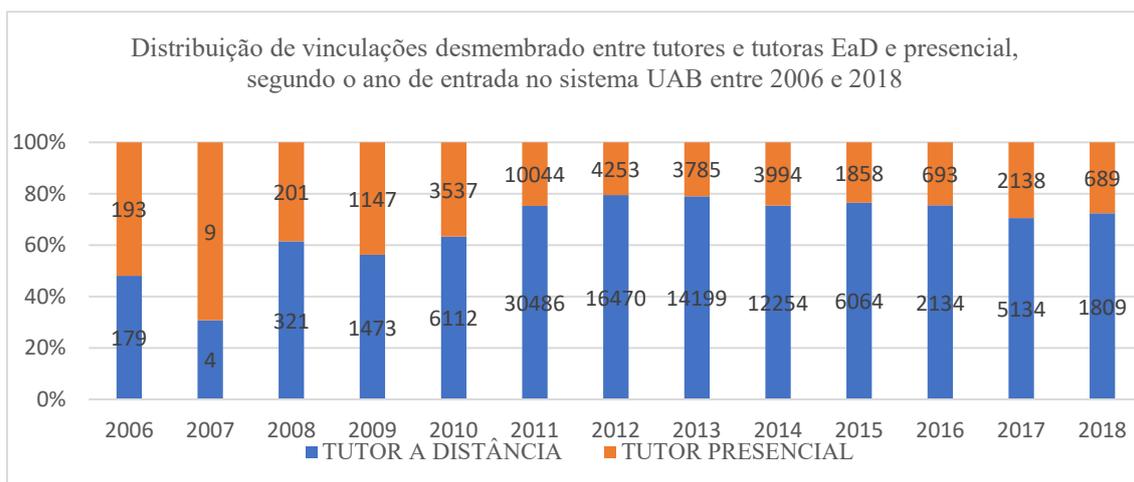
Gráfico 12 – Distribuição total de vinculações de tutores e tutoras EAD e presencial, segundo o ano de entrada no sistema UAB (2006-2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Ao analisar as vinculações entre tutores EaD e presencial é possível observar que a quantidade de vinculações de tutoria em EaD a partir do ano de 2008 é sempre superior ao número de vinculações de tutoria presencial, apontando para uma alta taxa rotatividade da atividade a distância, que nos ocuparemos em analisar mais posteriormente.

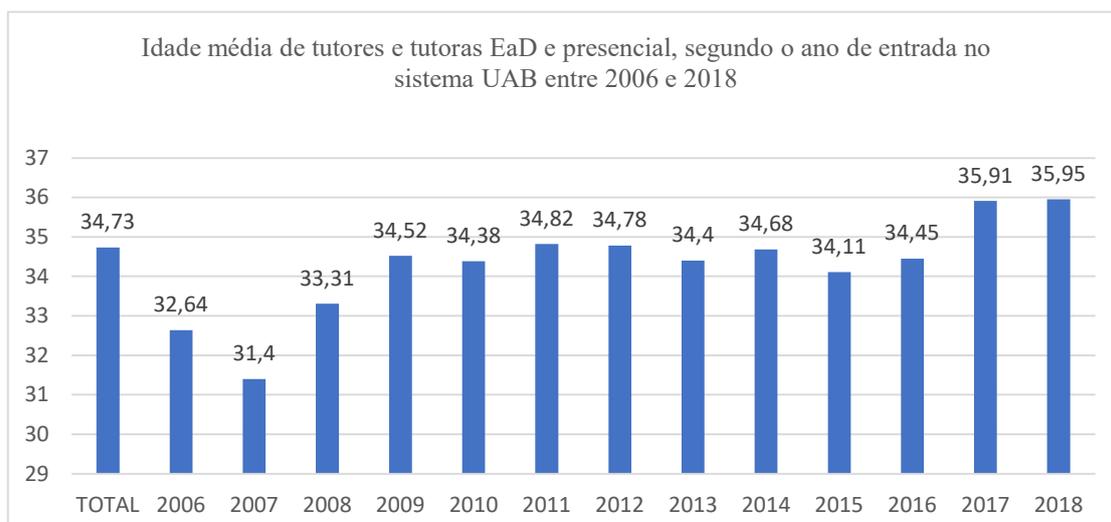
Gráfico 13 – Distribuição de vinculações desmembrado entre tutores e tutoras EaD e presencial, segundo o ano de entrada no sistema UAB (2006-2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Em relação a idade dos tutores e tutoras EaD e presencial inseridos no sistema UAB, pudemos aferir que a média de idade é de 34 anos, indicando que se trata de profissionais que possuem experiência profissional.

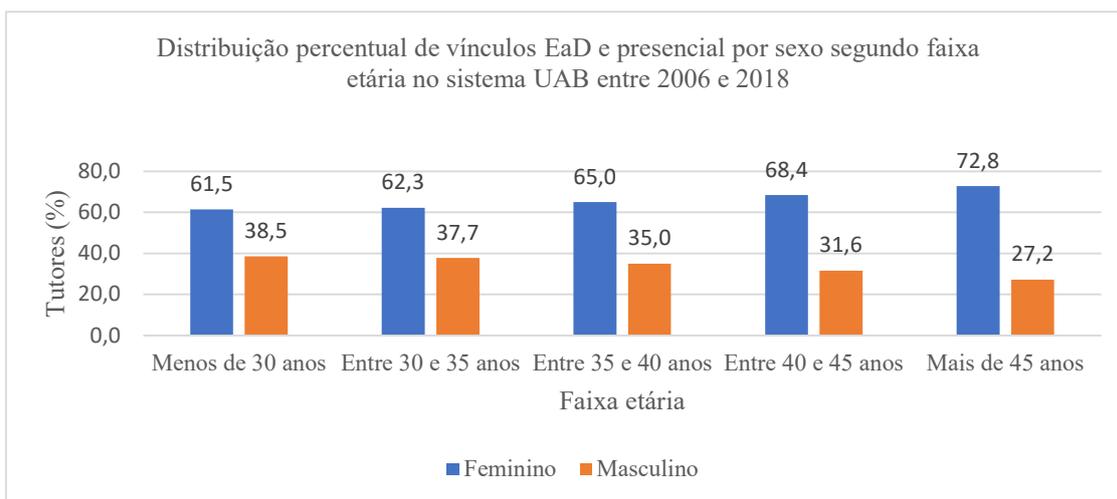
Gráfico 14 – Idade média de tutores e tutoras EaD e presencial, segundo o ano de entrada no sistema UAB (2006-2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Ao analisar o desmembramento das idades em intervalos e por sexo, observa-se que nos intervalos de idade entre 40 e 45 e de mais de 45 anos há os maiores percentuais de mulheres com 68,4% de mulheres e 31,6% de homens e de 72,8% de mulheres em comparação com 27,2% de homens, respectivamente. Assim, entre as faixas de maior idade há a maior concentração de mulheres e, portanto, podemos inferir que essas tutoras possuem relevante experiência profissional.

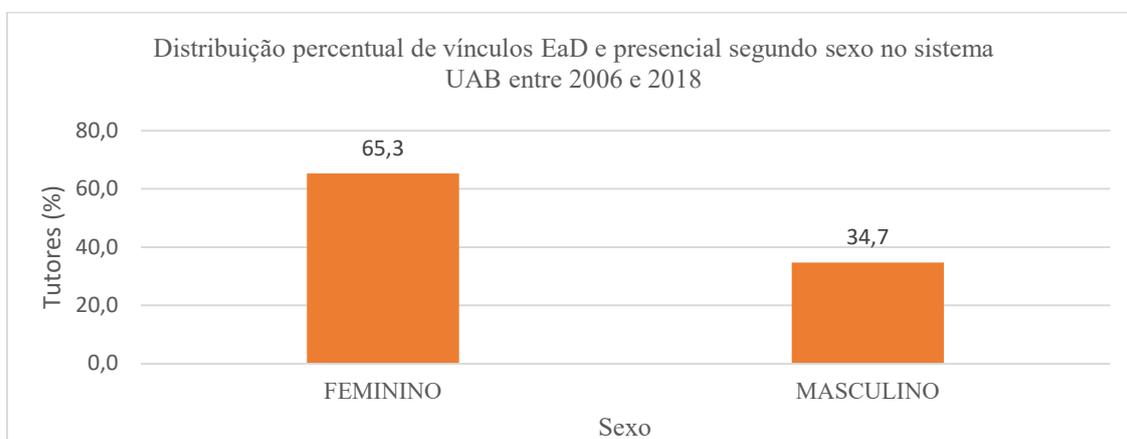
Gráfico 15 – Distribuição percentual de vínculos de tutores e tutoras EaD e presencial por sexo segundo a faixa etária no sistema UAB (2006-2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Em relação ao percentual de tutores e tutoras EaD e presencial segundo a variável sexo, pudemos constatar que mesmo entre os dois tipos distintos de tutoria há a presença majoritária de mulheres com 65,3% e homens com 34,7%. Portanto, a feminização é inquestionável mesmo analisando as duas modalidades de tutoria presentes no sistema UAB.

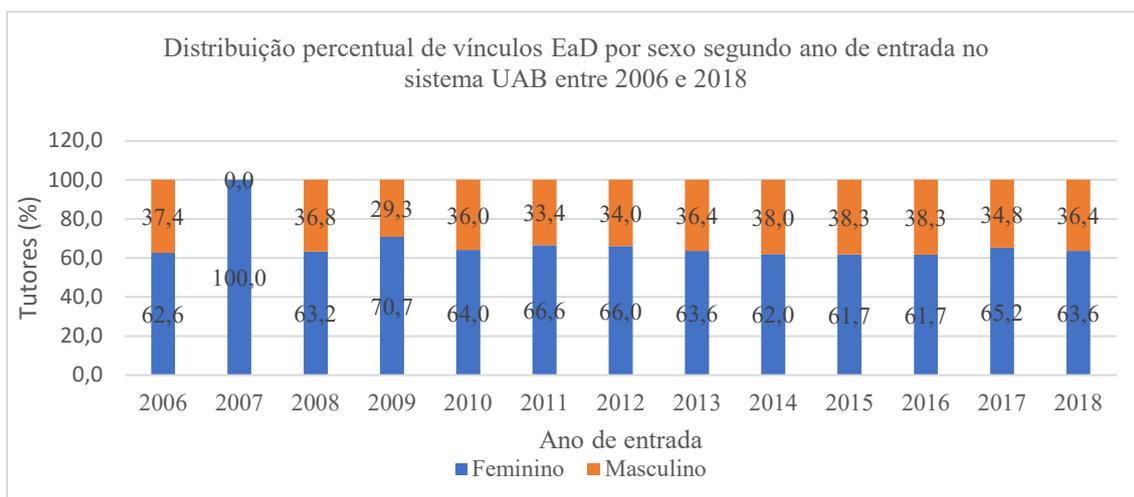
Gráfico 16 – Distribuição percentual de vínculos EaD e presencial segundo sexo no sistema UAB (2006-2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Ao analisar a distribuição percentual de vínculos por sexo segundo o ano de entrada, podemos confirmar que nas duas modalidades de tutoria a presença feminina é sempre majoritária e constante, sendo que em 2007 foi de 100%, seguido do ano de 2009 com o segundo maior percentual de participação feminina com 70,7%.

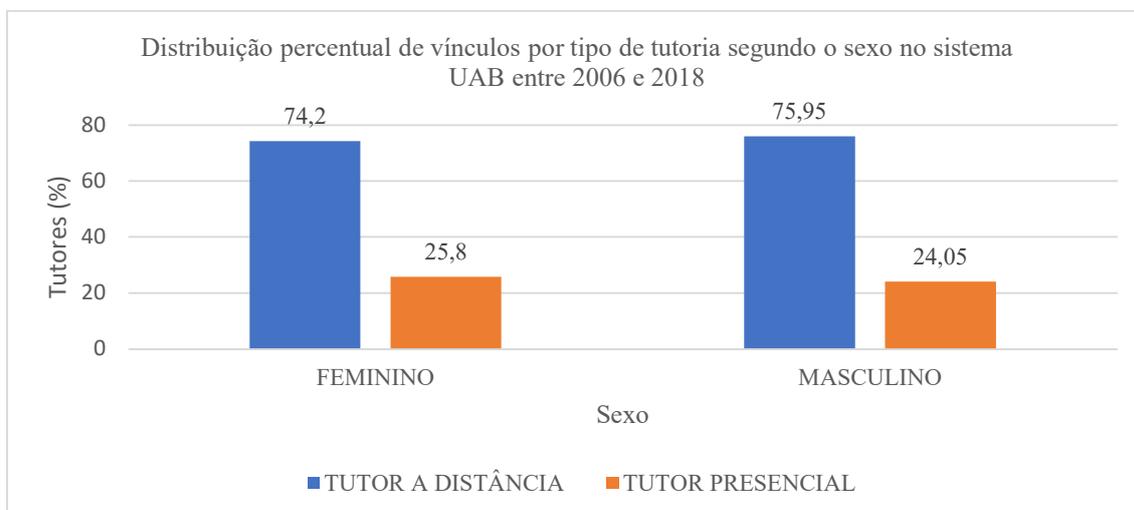
Gráfico 17 – Distribuição percentual de vínculos EaD por sexo segundo ano de entrada no sistema UAB (2006 a 2018)



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Quando analisamos percentualmente a distribuição de vínculos partir da variável sexo, entre tutores EaD e presenciais, podemos confirmar mais uma vez que as mulheres são maioria na modalidade da tutoria a distância em relação ao presencial, pois as vinculações da tutoria a distância entre as mulheres correspondem a 74,2% e 25,8% na modalidade presencial, enquanto que entre os homens as vinculações na modalidade EaD também são muito maiores já que a modalidade EaD corresponde a 75,95% e a vinculações na modalidade presencial correspondem a 24,05%. Ou seja, as vinculações femininas e masculinas na modalidade EaD representam percentualmente mais que o dobro das vinculações presenciais, demonstrando o poder de arregimentação de trabalhadoras e trabalhadores nessa modalidade em detrimento da presencial.

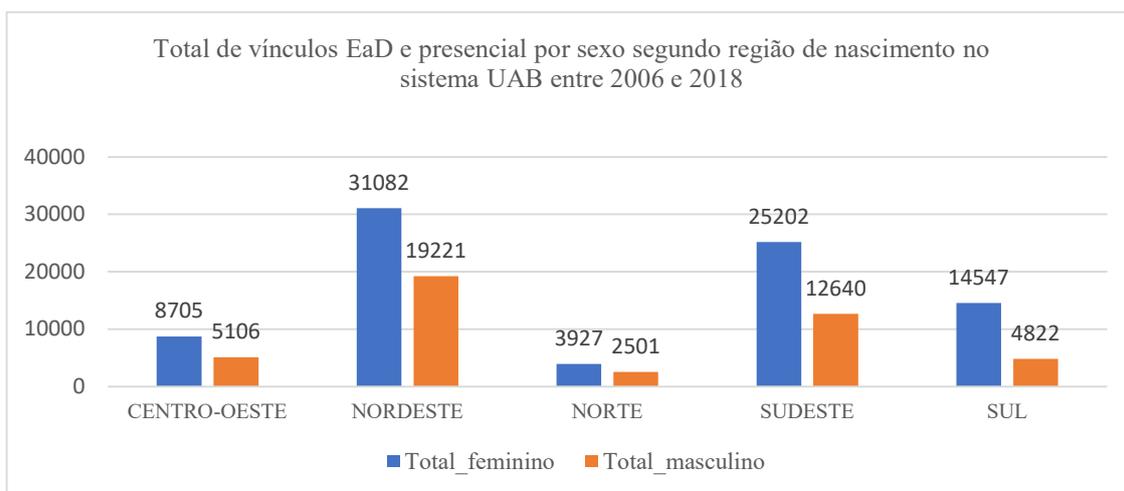
Gráfico 18 - Distribuição percentual de vínculos por tipo de tutoria segundo o sexo no sistema UAB (2006-2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

De acordo com o total de vínculos EaD e presencial por sexo segundo a região, podemos analisar que a região com maior concentração de vinculações femininas é a região Nordeste com 31.082 e 19.221 vinculações masculinas, seguida da região Sudeste com 25.202 vinculações femininas e 12.640 vinculações masculinas. Na região Norte temos a menor participação feminina na atividade de tutoria com apenas 3.927 vinculações.

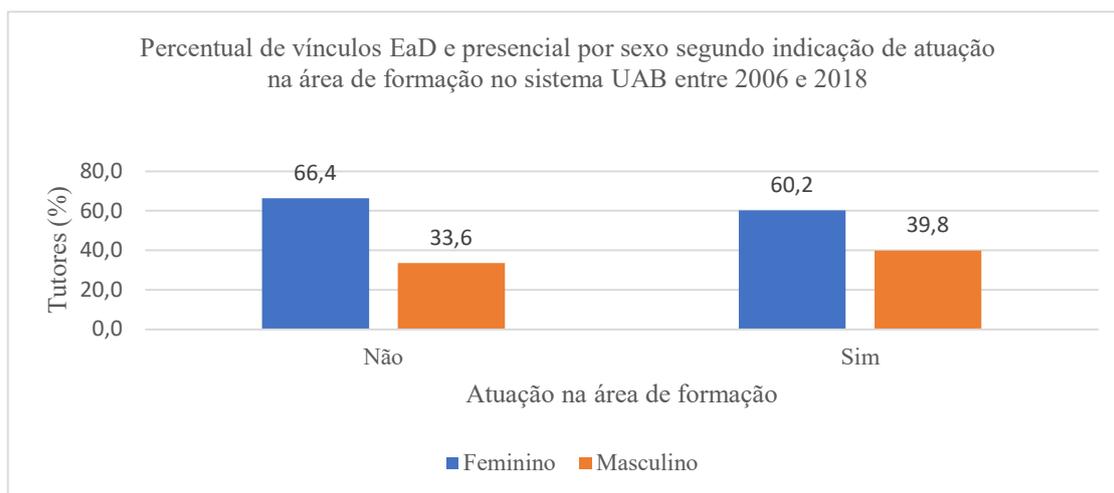
Gráfico 19 - Total de vínculos EaD e presencial por sexo segundo região de nascimento no sistema UAB (2006-2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Intentamos averiguar o percentual de tutores e tutoras EaD e presencial que atuavam em sua área de formação, haja vista que a tutoria é uma atividade que exige domínio de conteúdo dos tutores e tutoras em função de sua atuação pedagógica junto aos cursistas e os dados apontam que entre as mulheres o percentual de atuação fora da área de formação é de 66,6% e os homens é somente de 33,6%, enquanto que respectivamente 60,2% das mulheres atuam em suas áreas de formação e 39,8% dos homens.

Gráfico 20 - Distribuição percentual de vínculos EaD e presencial por sexo segundo indicação de atuação na área de formação no sistema UAB (2006-2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Com vistas a demonstrar qual o perfil dos tutores e tutoras EaD e presencial a partir do critério do tipo de formação<sup>105</sup>, haja vista que os editais de seleção de tutores exigem que o nível mínimo de formação seja graduação, pudemos apontar que é evidente a predominância de tutores que possuem pós-graduação em nível de especialização, pois estes correspondem a 38,90% vinculações de trabalhadores e trabalhadoras, seguido do nível de licenciatura com 19,45%, em terceiro lugar 14,49% correspondem ao nível de formação em mestrado e 4,16% de tutores e tutoras com doutorado, demonstrando que se trata de uma mão-de-obra qualificada<sup>106</sup> que realiza trabalho docente auxiliar aos docentes efetivos das instituições de ensino vinculadas ao sistema UAB.

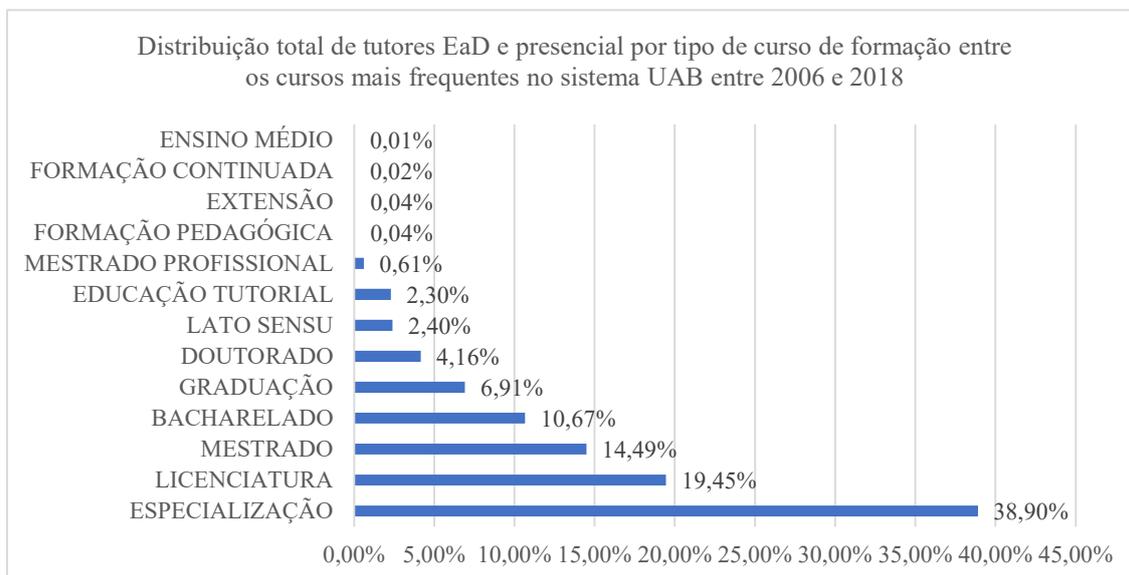
Em um polo oposto, um dado que causa estranhamento é a presença de 0,01% vinculações classificadas com o nível de formação apenas de ensino médio, o que corresponde numericamente a 24 vinculações, bem como aparece outras 20 vinculações de tutores que possuem apenas o nível de formação que corresponde a alfabetização, o que contradiz a exigência de formação mínima em nível de graduação para atuação na tutoria do sistema UAB e suscita questionamentos acerca de padrões de qualidade da atividade desenvolvida por profissionais que possuem apenas esses níveis de qualificação

<sup>105</sup> Foram encontradas várias descrições para o tipo de curso de formação e por isso procedemos em selecionar aqueles tipos de cursos que apresentavam maior incidência. Os tipos de curso que apareceram são: Licenciatura, Mestrado, Especialização, Bacharelado, Graduação, Doutorado, “*Latu sensu*”, Educação tutorial, 1º Licenciatura, Tecnólogo, Mestrado Profissional, Aperfeiçoamento, 2º Licenciatura, Extensão, Formação Continuada, Pós-doutorado, Formação Pedagógica, Ensino Médio, Sequencial, Acompanhamento e Controle de Polo, Alfabetização e há campos que nada constavam (#N/D) que em todas as análises estatísticas ficou em torno de 0,5%.

<sup>106</sup> Cabe registrar que houve 22 vinculações sem classificação quanto ao nível de formação dos tutores e tutoras, ou seja, nada constava em seu nível de formação, mas julgamos necessário registrar esse dado para fins de fidedignidade de informações.

para atuarem em cursos de graduação e pós-graduação. Ressaltamos que mesmo que a porcentagem e os valores numéricos desses casos que podem ser considerados *outliers* ou seja, valores atípicos, sejam muito pequenos, não podem ser desconsiderados.

Gráfico 21 - Distribuição total de tutores EaD e presencial por tipo de curso de formação entre os 11 cursos mais frequentes no sistema UAB (2006 – 2018).



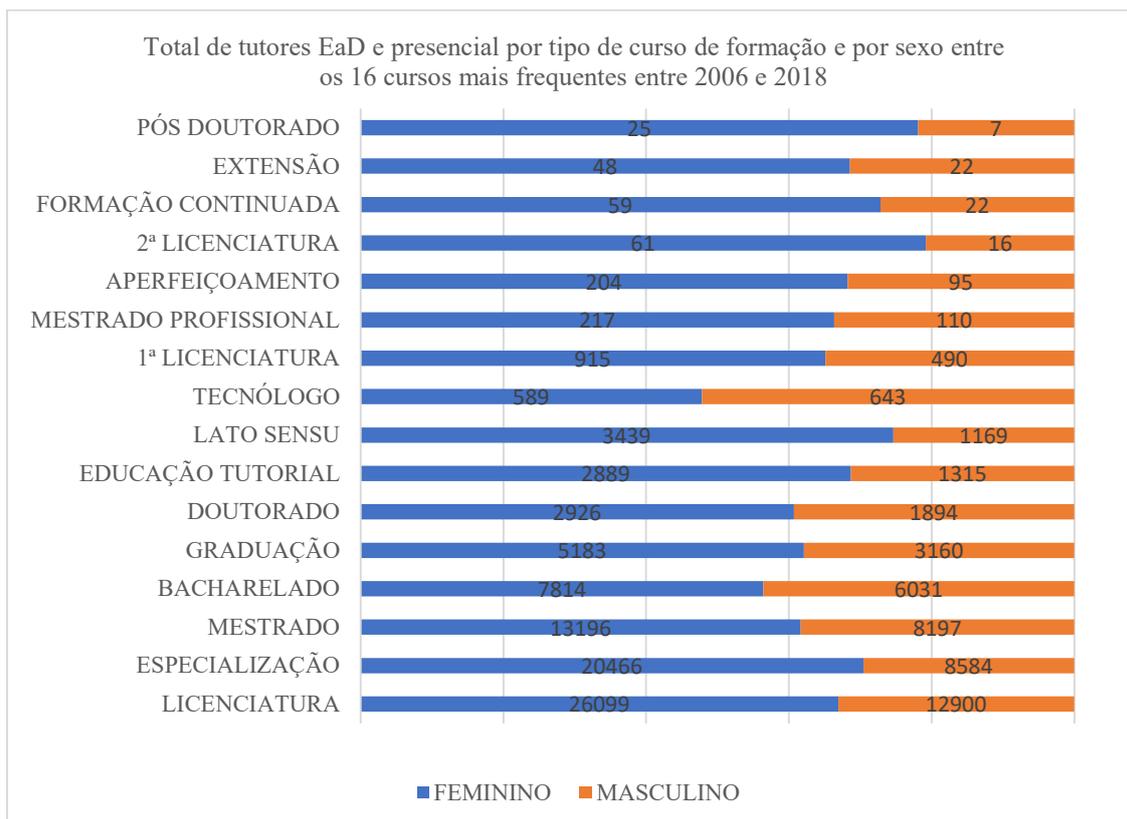
Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Quando analisamos a formação dos tutores e tutoras EaD e presencial a partir do recorte de sexo, podemos apontar uma relevante mudança no perfil de formação, pois as mulheres são maioria que possuem formação em cursos de licenciatura correspondendo a 26.099 e 12.900 homens que possuem licenciatura, enquanto especialização aparece em segundo lugar com 20.466 mulheres e 8.584 homens, seguido de mestrado com 13.196 vinculações femininas e 8.197 vinculações masculinas. Um dado que chama atenção é o registro de 25 vinculações femininas na tutoria com formação em nível de pós-doutorado, enquanto há 7 vinculações masculinas neste mesmo nível de formação, indicando a alta qualificação de mão-de-obra feminina da atividade de tutoria nesse nível de formação.

A predominância feminina com formação em nível de licenciatura é um forte indício da presença de professoras da rede básica de ensino nos cursos da Universidade Aberta do Brasil, conforme já foi elucidado anteriormente, que o objetivo principal da UAB é promover formação para professores da rede básica que já estão em atuação e que não possuem formação em nível de licenciatura ou compatível com sua área de atuação e podemos constatar a persistência dessa realidade entre os professores da rede básica

através dos dados do censo do INEP apresentados em seção anterior. Essa forte presença feminina com nível de formação em licenciatura reforça o fenômeno de professores da rede básica, mais especificamente professoras da rede básica, estarem atuando na tutoria do sistema UAB, na formação de professores e professoras para atuarem na rede básica de ensino.

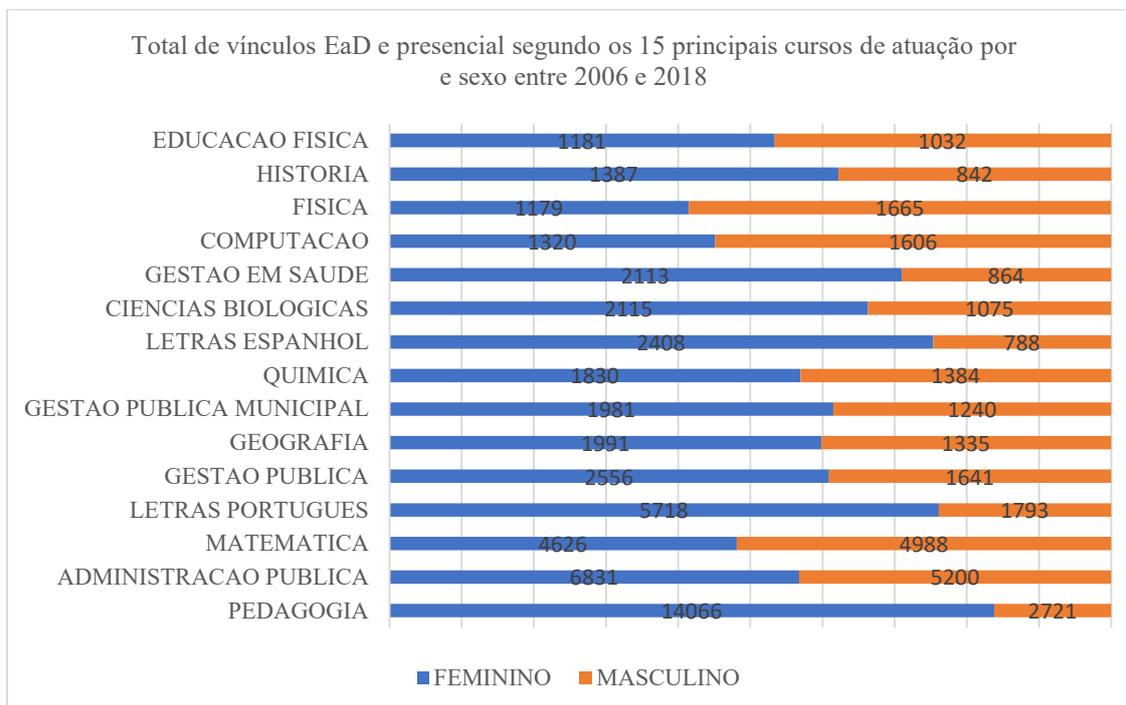
Gráfico 22 - Distribuição total de tutores EaD e presencial por tipo de curso de formação e por sexo entre os 16 cursos mais frequentes no sistema UAB (2006 – 2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Devido ao valor numérico expressivo de tutores e tutoras EaD e presencial em cursos de licenciatura, intentamos investigar quais os cursos mais frequentes referentes a atuação desses e dessas profissionais nos cursos oferecidos pelo sistema UAB. Entre os quinze principais cursos de atuação de tutores e tutoras segundo o sexo, destacamos a presença majoritariamente esmagadora da feminina no curso de Pedagogia com 14.066 vinculações de mulheres e apenas 2.721 de homens, seguido do curso de Administração pública com 6.831 vinculações de mulheres e 5.200 homens, e em terceiro lugar o curso de Letras Português com 5.718 vinculações femininas e apenas 1.793 masculinas. Assim, podemos depreender que o curso de pedagogia é um nicho de atuação incomparavelmente feminino se comparado aos outros cursos.

Gráfico 23 – Total de vínculos EaD e presencial segundo os 15 principais cursos de atuação e por sexo no sistema UAB (2006 – 2018).



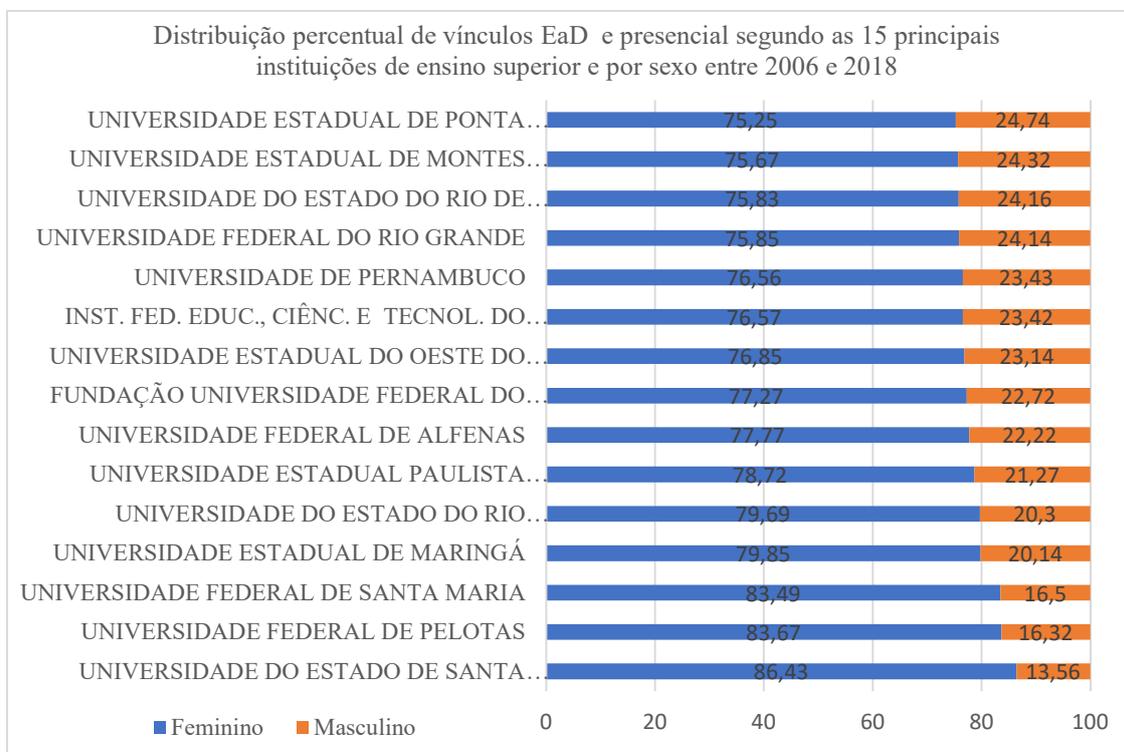
Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

No entanto, alguns cursos predominam a participação em relação a atuação masculina como é o caso do curso de Matemática com 4.988 vinculações masculinas e 4.626 femininas, Física com 1.665 vinculações masculinas e 1.170 femininas, assim como no caso dos cursos de Computação com 1.606 vinculações masculinas e 1.320 femininas e Tecnologias em sistemas de computação com 204 vinculações masculinas e apenas 70 femininas (mas que não aparecem entre o quinze principais cursos e por isso não encontra-se classificado no gráfico), que demonstra a menor participação feminina somente em áreas de formação em ciências exatas, tecnologias e computação. Ou seja, somente nessas áreas as mulheres ainda atuam em menor quantidade do que os homens nos cursos oferecidos pelo sistema UAB.

Almejamos também apontar qual a instituição de ensino superior cuja atividade de tutoria EaD e presencial percentualmente é mais feminizada e conforme pode ser observado no gráfico abaixo a Universidade Estadual de Santa Catarina é a que aparece em primeiro lugar com 86,43% de participação feminina na tutoria e apenas 13,56% de participação masculina, assim como pode ser destacado o que ocorre entre a Universidade Federal de Pelotas com 83,67% participação feminina e 16,32% masculina

e a Universidade Federal de Santa Maria com 83,49% de participação feminina e 16,5% masculina.

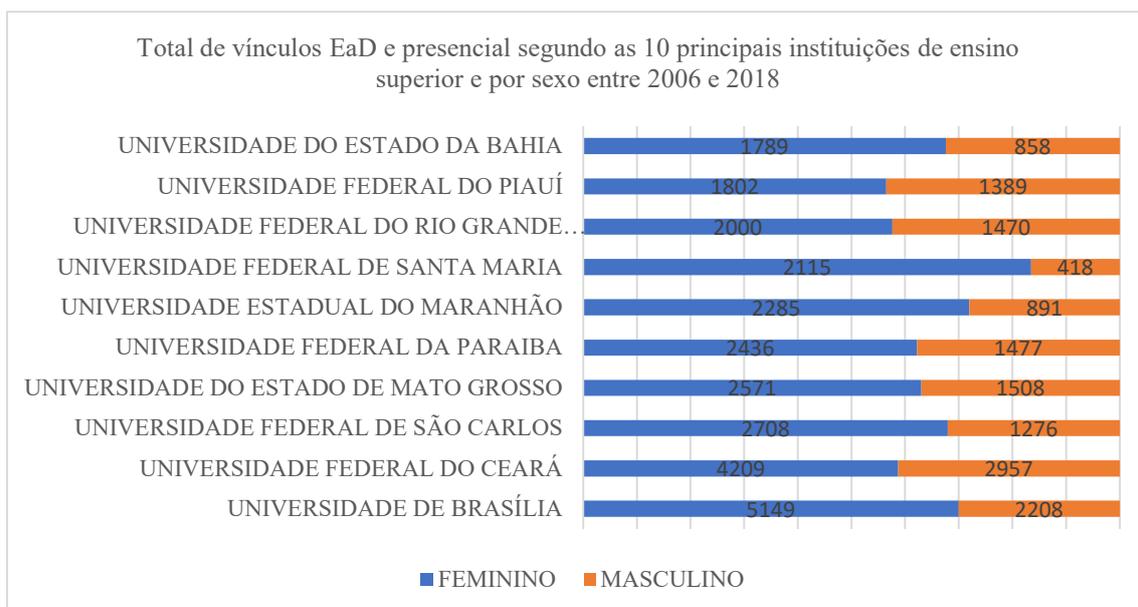
Gráfico 24 - Distribuição percentual de vínculos EaD e presencial segundo as 15 principais instituições de ensino superior e por sexo no sistema UAB (2006 – 2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

No entanto, quando analisamos a presença feminina das vinculações nas instituições de ensino superior de maneira numérica e não percentual, conforme gráfico anterior, chegamos à conclusão que é justamente a Universidade de Brasília que possui maior quantidade total de vinculações femininas na tutoria EaD e presencial com 5.149 e 2.208 masculinas, na Universidade Federal do Ceará encontramos o segundo maior contingente de vinculações femininas com 4.209 e 2.957 masculinas, dando-nos uma ideia da realidade do alto índice de arremimentação dessa força de trabalho nas instituições de ensino superior no Brasil.

Gráfico 25 - Total de vínculos EaD e presencial segundo as 10 principais instituições de ensino superior e por sexo entre 2006 e 2018.



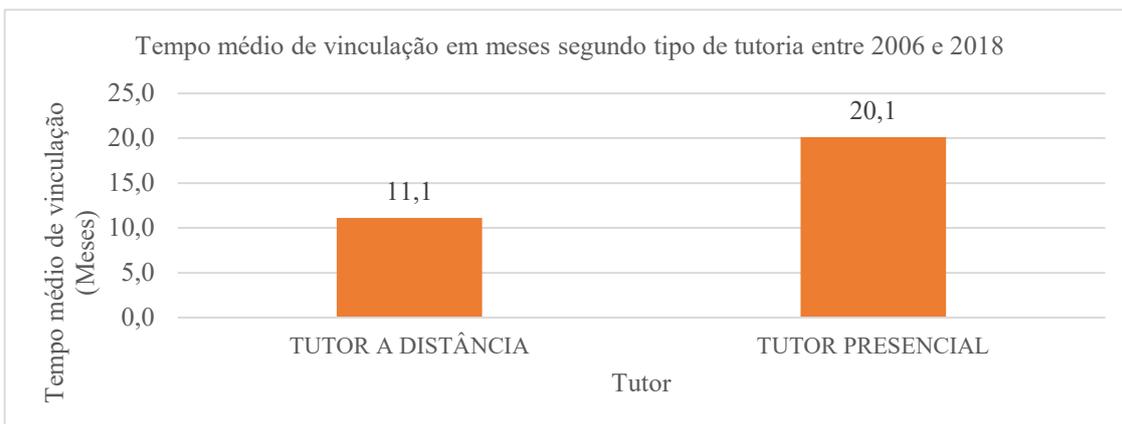
Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

A fim de mensurar o tempo de vinculação dos tutores EaD e presencial, calculamos a média de vinculação dos mesmos em meses e foi possível apontar a diferença entre o tempo de vinculação de tutores EaD e tutores presenciais, haja vista que os tutores EaD permanecem menos tempo na atividade de tutoria com uma vinculação média de 11,1 meses e os tutores presenciais possuem uma vinculação média de 20,1 meses em atuação nos polos presenciais. Ou seja, o tempo médio em meses de vinculação dos tutores presenciais é praticamente o dobro da vinculação dos tutores EaD, indicando o alto índice de rotatividade<sup>107</sup> ou *turnover* da atividade de tutoria a distância em relação com a presencial.

Gráfico 26 - Tempo médio de vinculação em meses segundo o tipo de tutoria no sistema UAB (2006 – 2018)

<sup>107</sup> Para calcular a taxa de rotatividade é necessário somar o número de admissões e desligamentos, dividi-los por 2 e depois o resultado deve ser dividido pelo número total de funcionários da empresa

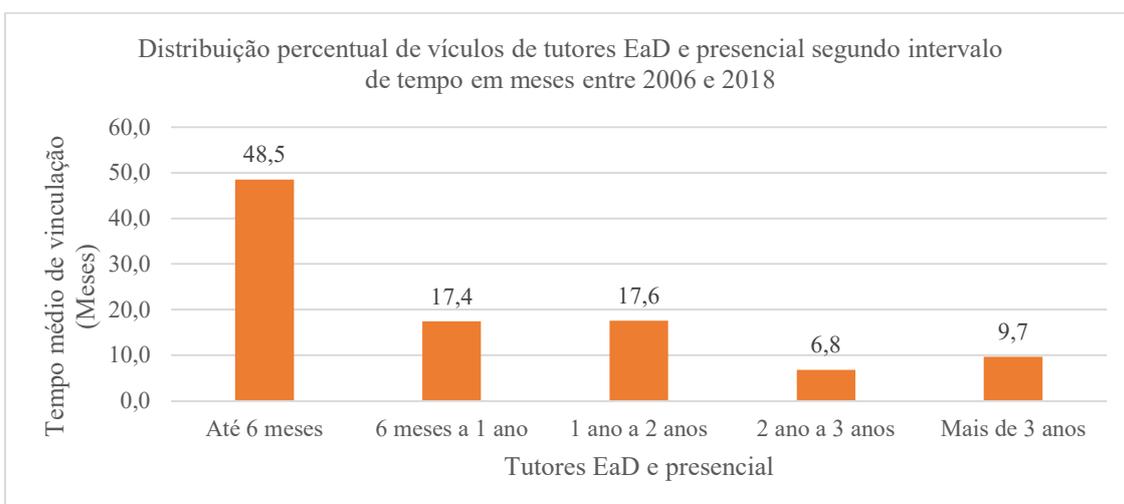
$$Rotatividade_{e,t} = \frac{Contratados_{e,t} + Demitidos_{e,t}}{2 \times Total\ de\ Funcionários_{e,t-1}}$$



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Ao analisar o tempo médio dos vínculos em intervalos de tempo em meses é possível observar que 48,5% dos tutores EaD e presencial concentram-se no intervalo de tempo de até 6 meses, ou seja, permite inferir que quase a metade das vinculações são de curto período, promovendo maior rotatividade entre os trabalhadores no sistema UAB.

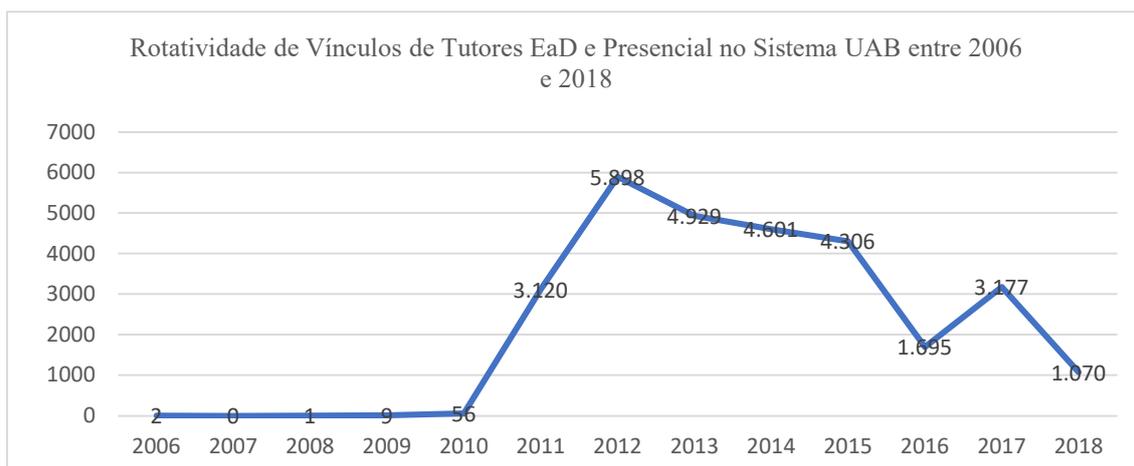
Gráfico 27 - Distribuição percentual de vínculos de tutores EaD e presencial segundo intervalo de tempo em meses do tempo no sistema UAB (2006 – 2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

A alta taxa de rotatividade anual entre tutores EaD e presencial pode ser constatada com os dados do gráfico abaixo, demonstrando que o ano de 2012 houve a maior taxa com 5.898 vinculações e desvinculações no sistema UAB.

Gráfico 28 – Rotatividade de vínculos de tutores EaD e presencial no sistema UAB (2006 – 2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

### 5.3 Perfil das tutoras e tutores EaD e presencial no sistema UAB (2006 - 2018), segundo o critério de número de pessoas.

Na seção anterior, direcionamos nossa análise para traçar o perfil do tutor e da tutora EaD e presencial segundo o critério do número de vínculos totais, mas devido a rotatividade proveniente da atividade de tutoria nas duas modalidades, torna-se necessário apresentar os dados a partir do critério de número de pessoas.

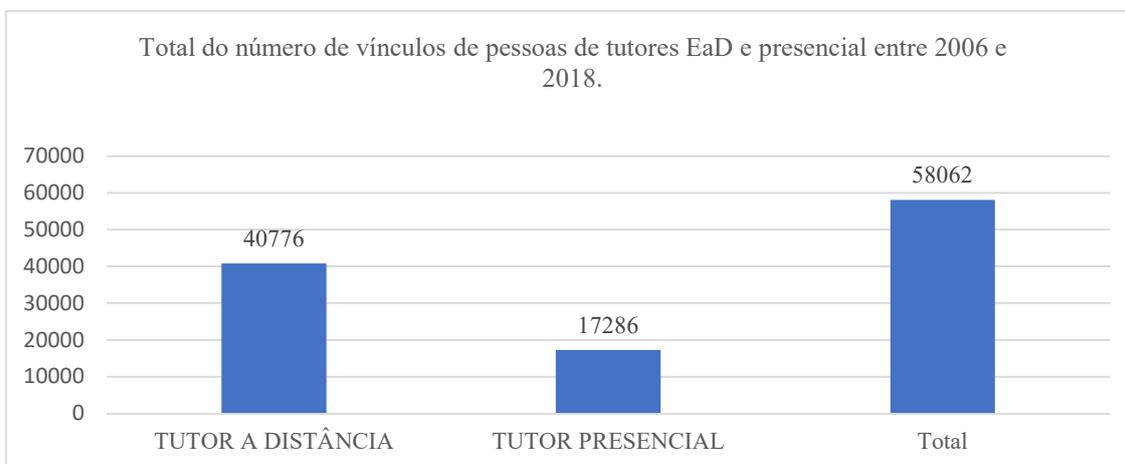
Então, esse critério foi utilizado com a finalidade de apresentar com maior fidedignidade os números reais de vinculações por pessoas através da filtragem e remoção de dados duplicados do banco de dados da CAPES/UAB, haja vista que ao analisarmos as vinculações obtemos um grande volume de dados, que reforça a presença da alta rotatividade da atividade, mas ocorre que um tutor ou uma tutora podem, e geralmente é o que acontece, possuir mais de um vínculo no sistema UAB ao longo do tempo.

Assim, foi necessário realizar uma filtragem nos dados e remover os dados duplicados, culminando com a produção de números exatos de vinculações por pessoa, a fim de não somente apresentar o perfil socioprofissional desse contingente de trabalhadores e trabalhadoras, mas principalmente para demonstrar que mesmo realizando a análise pelo número exato de vinculações de pessoas o fenômeno da feminização na EaD permanece majoritário. Desta maneira, passemos à análise do número de vinculações pelo critério de quantidade de pessoas.

De acordo com os dados, o número total de vinculações de pessoas foi de 58.062, que realizaram a atividade de tutoria EaD e presencial no sistema UAB entre os anos de

2006 e 2018, dividido entre 40.776 tutores EaD e 17.286 tutores presenciais, conforme dados apresentados no gráfico abaixo.

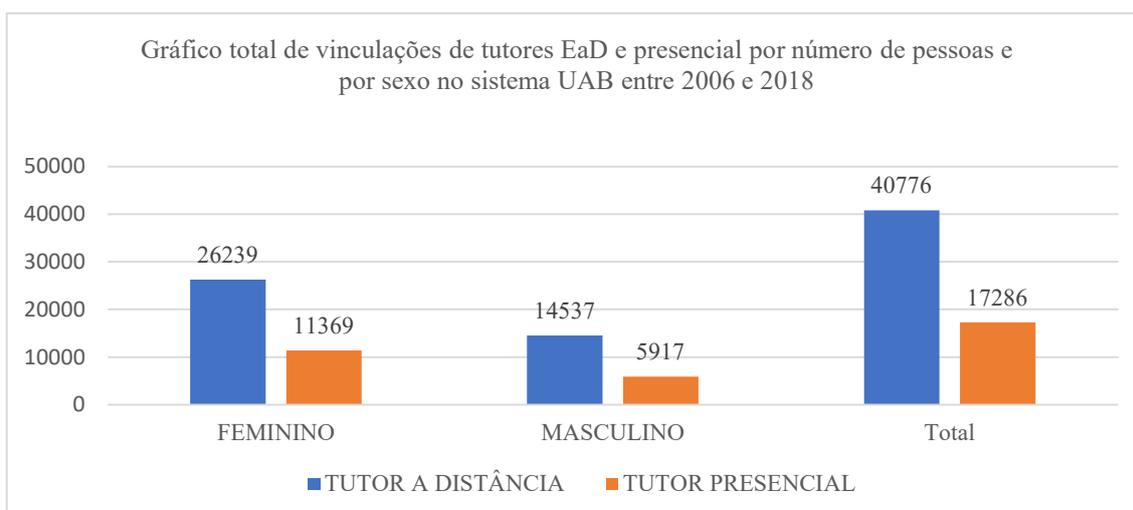
Gráfico 29 – Total do número de vínculos de pessoas de tutores EaD e presencial (2006 - 2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Diante da realidade apresentada de 58.062 pessoas que atuaram na atividade de tutoria entre 2006 e 2018, almejamos demonstrar que o processo de feminização em curso é inquestionável e para cumprir tal intento desagregamos os dados de tutores e tutoras EaD e presencial por sexo, e obtivemos o total de 40.776 tutores EaD divididos entre 26.232 tutoras EaD do sexo feminino e 14.537 tutores EaD do sexo masculino. Entre os tutores presenciais tivemos um total de pessoas de 17.286 divididas entre 11.369 tutoras presenciais do sexo feminino e 5.917 tutores presenciais do sexo masculino.

Gráfico 30 – Gráfico total de vinculações de tutores EaD e presencial por número de pessoas e por sexo no sistema UAB (2006-2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

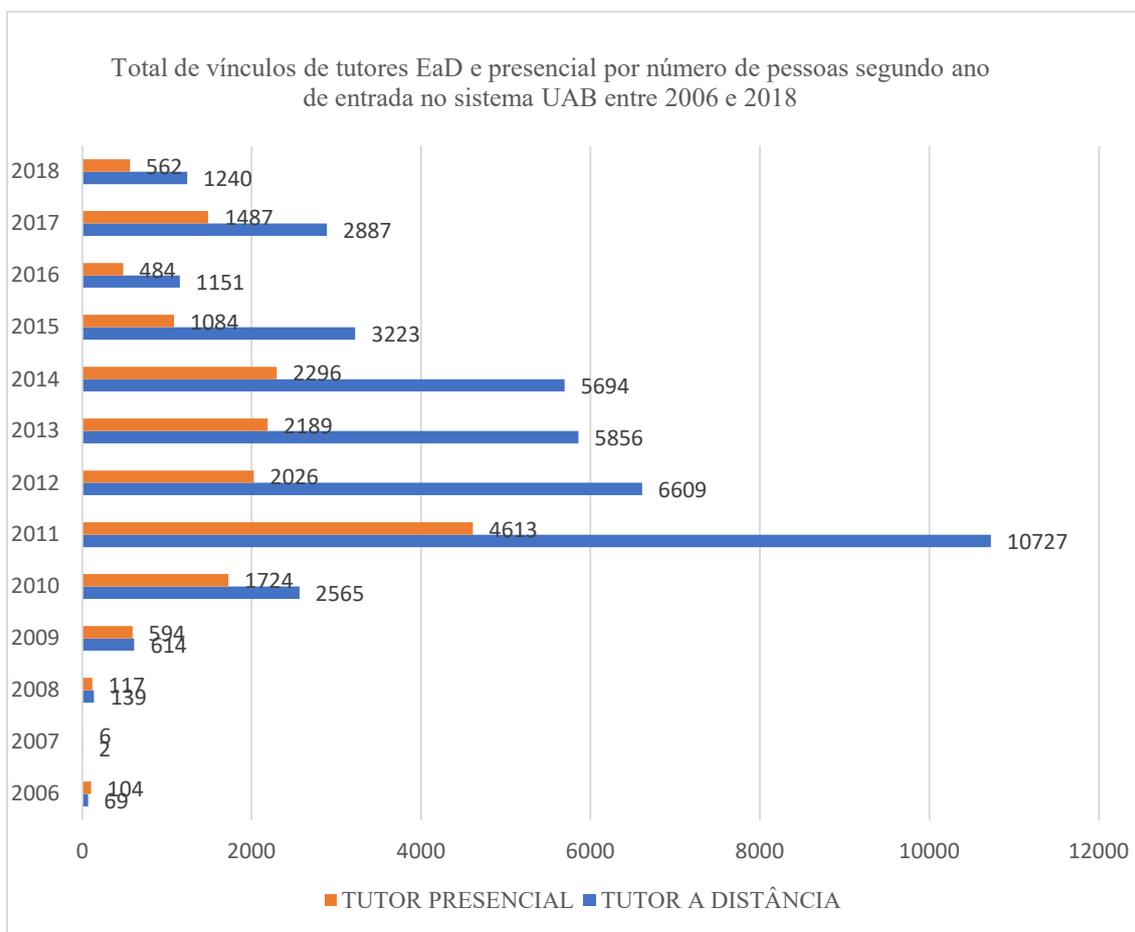
Portanto, em qualquer cenário, seja entre tutores EaD ou presencial, seja pelo critério de vinculações ou pelo critério de número de vinculação por pessoa, o processo

de feminização é majoritário, corroborando com a tese defendida nesta pesquisa. Para analisarmos melhor e descrevermos características socioprofissionais dos tutores e tutoras a partir do critério de número de vinculação por pessoa, seguiremos apresentando dados.

Em relação ao número de vínculos EaD e presencial por tipo, segundo ano de entrada, podemos observar que em 2011, ano de maior volume de vinculações, houve 10.727 vinculações de pessoas na modalidade EaD e 4.613 vinculações de pessoas na modalidade presencial, sendo muito expressivo o número de mais de 10 mil vinculações de profissionais da EaD somente em um ano. É possível notar também que em 2011 houve um pico no número de vinculação de pessoas na modalidade EaD, mas que foi decrescendo até o ano de 2016, chegando ao número de apenas 1.151 vinculações de pessoas na EaD e 484 pessoas na modalidade presencial.

No ano de 2018, pode-se observar novamente o baixo número de vinculações de as modalidades de tutoria, apontando para a consequente baixa no número de oferta de cursos no referido ano no sistema UAB, nos referidos anos de decréscimo de vinculações.

Gráfico 31 – Gráfico total de vinculações de tutores EaD e presencial por número de pessoas segundo o ano de entrada no sistema UAB (2006-2018).

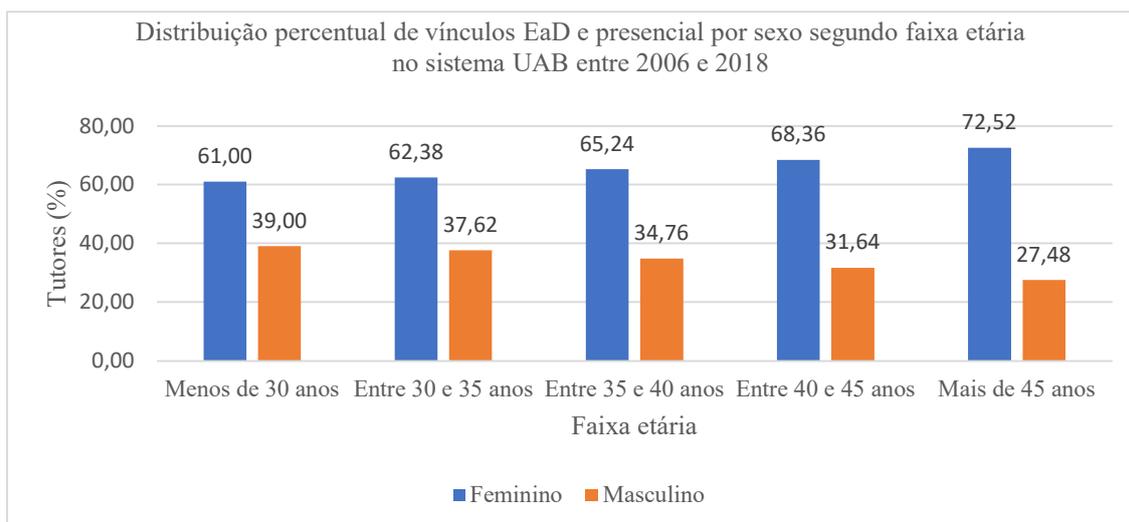


Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Ao analisarmos a distribuição percentual por sexo segundo a faixa etária fica evidente que entre as mulheres, o intervalo de mais de 45 anos, tem o percentual de 72,52% e apenas 27,48% de homens e é significativo ressaltar que na faixa de idade entre 40 e 45 anos a presença feminina conta com o percentual de 68,36% e homens com 31,64%, apontando para um perfil de trabalhadoras na tutoria com relevante experiência profissional.

A partir do critério de vinculações por pessoa podemos constatar que a atividade de tutoria atraiu mais homens jovens e que sua atuação na atividade vai diminuindo a medida que a idade avança, uma vez que entre a faixa etária masculina que corresponde a menos de 30 anos temos o maior percentual de participação com 39% e a partir de 45 anos ou mais cai para 27,48% a participação masculina, indicando uma situação oposta em relação a das mulheres.

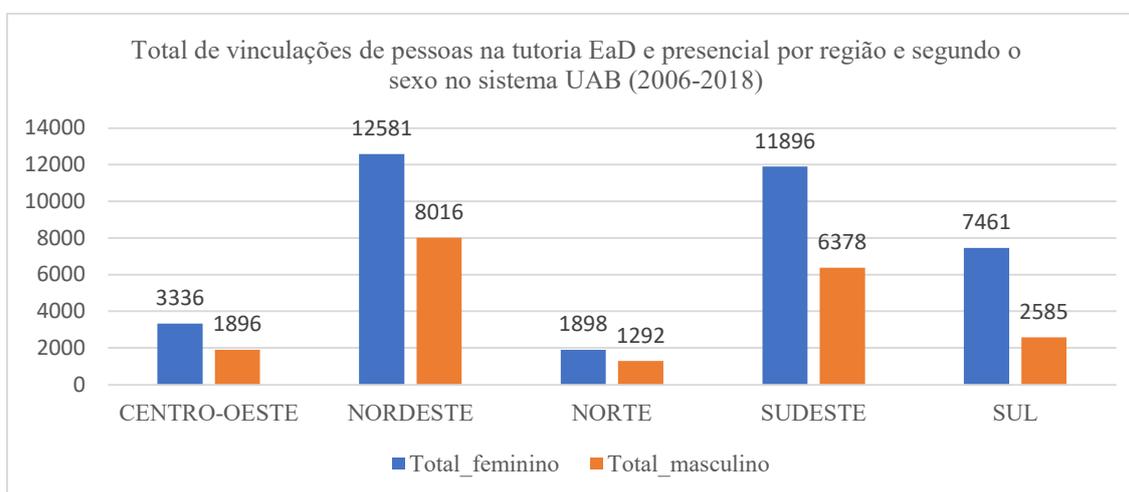
Gráfico 32 - Distribuição percentual de vínculos EaD e presencial por sexo segundo faixa etária no sistema UAB (2006 – 2018)



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Em relação a atividade de tutoria EaD e presencial por região e segundo o sexo, podemos reafirmar que há maior participação de mulheres na região Nordeste com 12.581 vinculações de pessoas do sexo feminino e 8.016 do sexo masculino, seguida da região Sudeste com 11.896 pessoas vinculadas do sexo feminino e 6.378 do sexo masculino. Cabe ressaltar a baixa quantidade de vinculações de pessoas do sexo feminino na região Norte com apenas 1.898 mulheres e 1.292 homens<sup>108</sup>.

Gráfico 33 – Total de vinculações de pessoas na tutoria EaD e presencial por região e segundo o sexo no sistema UAB (2006-2018).



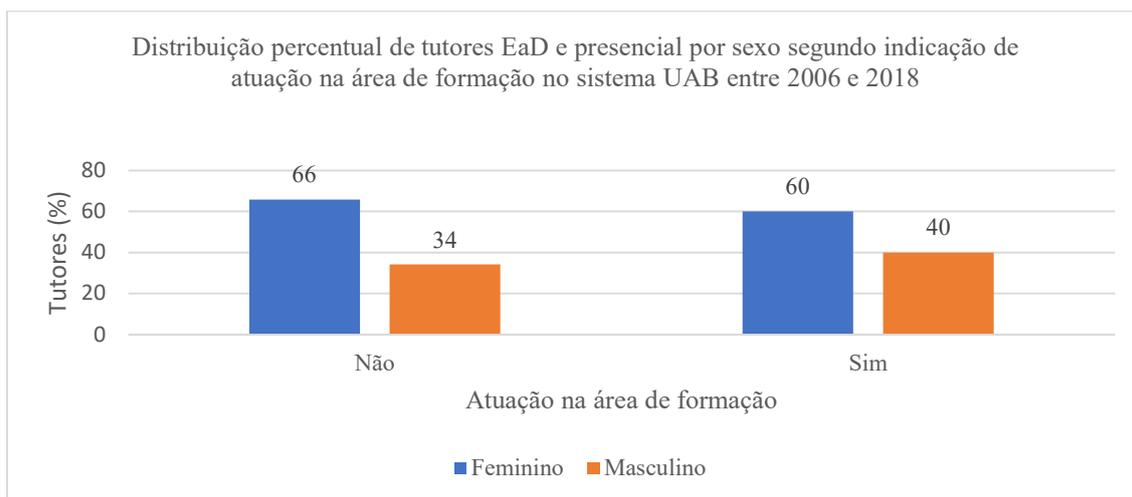
Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Ao analisarmos a distribuição percentual de tutores e tutoras EaD e presencial por sexo e segundo sua área de atuação é possível confirmar que mesmo analisando os dados

<sup>108</sup> Foi constatada a presença de 436 vinculações femininas e 287 masculinas cujas regiões não foi possível classificar, pois não constava nenhum registro no campo da região e por esse motivo registramos essa informação nesse campo de nota de rodapé.

partir do número de vinculações por pessoa, as mulheres ainda são maioria em não atuarem em sua área de formação com 66%, enquanto que os homens aparecem com 60%, dado que aponta para a exigência de polivalência requerida pela atividade de tutoria.

Gráfico 34 – Distribuição percentual de tutores EaD e presencial por sexo segundo indicação de atuação na área de formação no sistema UAB (2006-2018)



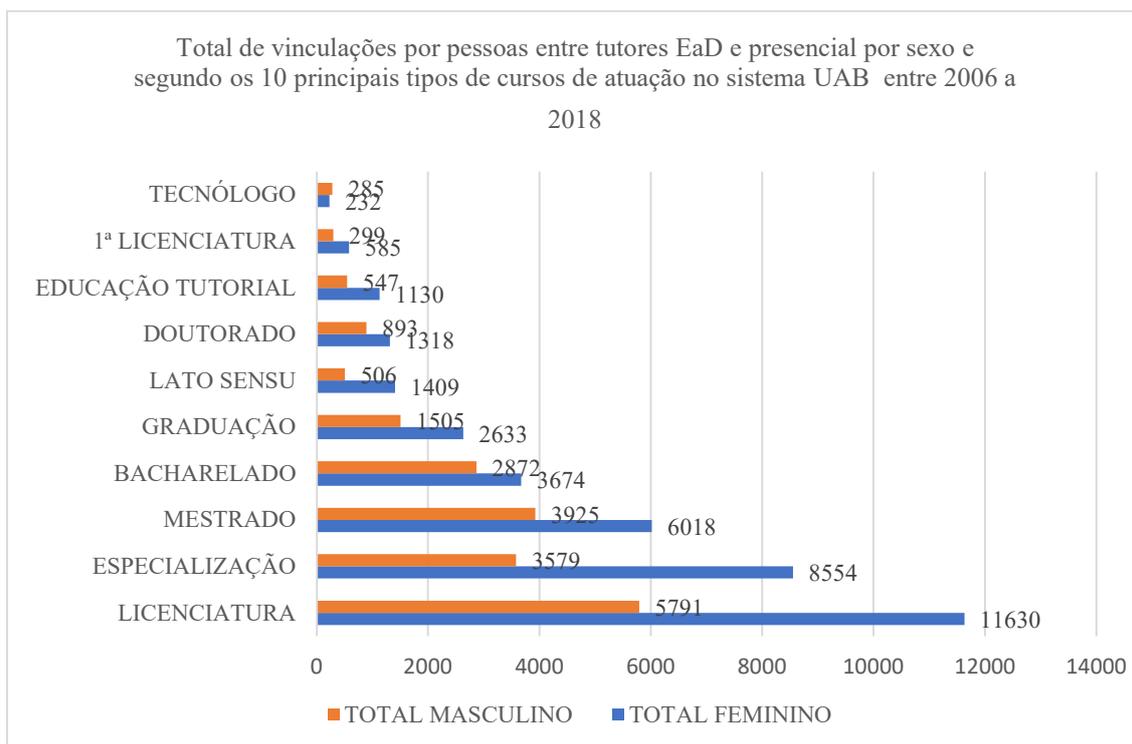
Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Ao analisar o total de vinculações por pessoas de tutores EaD e presencial por sexo, segundo os 10 principais tipos de cursos de formação entre os tutores EaD e presencial, foi possível demonstrar que em primeiro lugar aparece 11.630 mulheres que possuem formação em nível de licenciatura e 5.791 homens, em segundo lugar observamos 8.554 mulheres que atuaram na tutoria e que possuem nível de formação em especialização e entre os homens há 3.579 sendo que comparativamente há mais homens com mestrado, ou seja, 3.925 mestres, do que homens especialistas na tutoria do sistema UAB. Nesse sentido, podemos inferir que há uma semelhança entre o perfil do tutor e da tutora do sistema UAB com o perfil do professor da rede básica, de acordo com os dados apresentados pelo INEP, pois prevalece a formação em licenciatura e especialização, principalmente entre as mulheres. Como não possuímos dados de docentes da rede básica que são mestres e doutores, a análise fica limitada para esses níveis de formação.

As vinculações por pessoa no nível de formação em tecnólogo apresenta numericamente uma quantidade masculina maior que feminina, correspondendo a 285 e 232 vinculações respectivamente.

Gráfico 35 – Total de vinculações por pessoas entre tutores EaD e presencial por sexo e segundo os 10

principais tipos de cursos de atuação no sistema UAB (2006-2018).

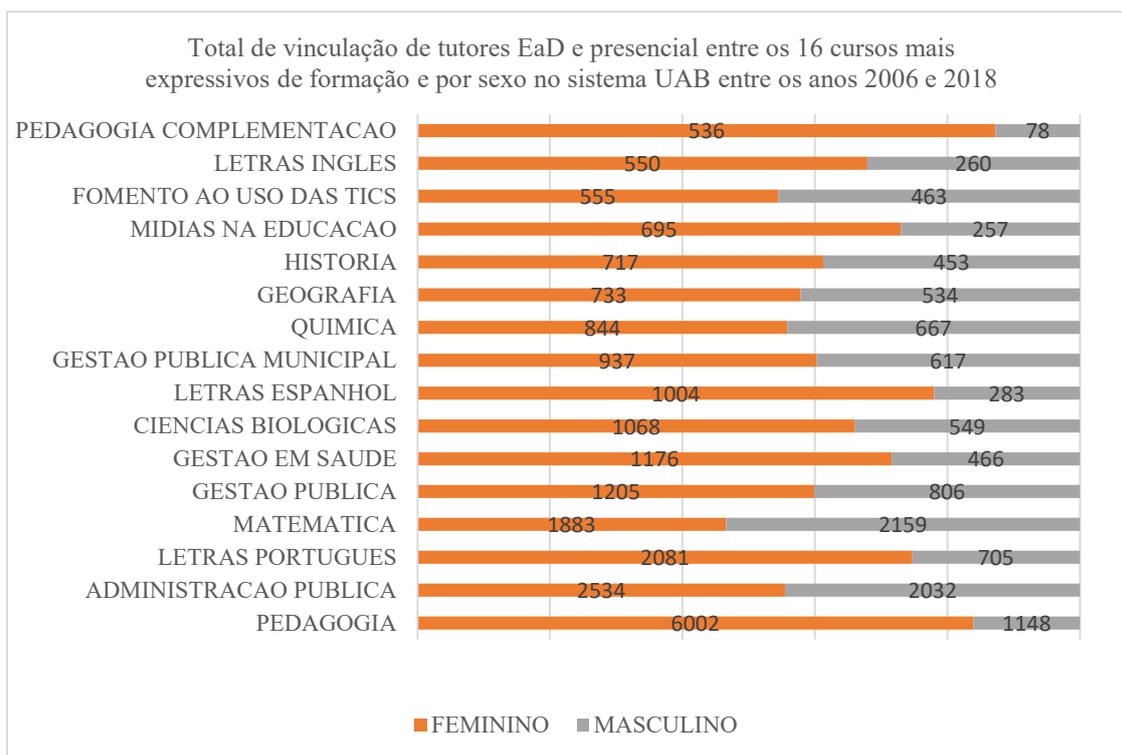


Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Analisamos também a atuação em cursos a partir da quantidade de tutores EaD e presencial entre os 16 cursos mais expressivos oferecidos pela UAB e segundo o sexo, sendo evidente a maior participação de mulheres em cursos de Pedagogia com 6.002 vinculações femininas, enquanto entre os homens houve 1.148 vinculações, seguido do curso de Administração com 2.534 vinculações de mulheres e 2.032 de homens. Em terceiro lugar aparece o curso de Letras – Português com 2.081 vinculações femininas e 705 masculinas, mantendo, portanto, o mesmo comportamento dos dados segundo o critério de vinculações totais por curso de atuação, tal como apresentado no gráfico 23.

As discrepâncias de gênero entre Gestão em Saúde, Ciências Biológicas, Letras Espanhol, História, Mídias na Educação, Pedagogia em nível de complementação e Letras Inglês chamam a atenção para a maciça presença na atuação de mulheres nesses cursos em relação aos homens.

Gráfico 36 – Total de vinculação de tutores EaD e presencial entre os 16 cursos mais expressivos de formação e por sexo no sistema UAB (2006-2018).

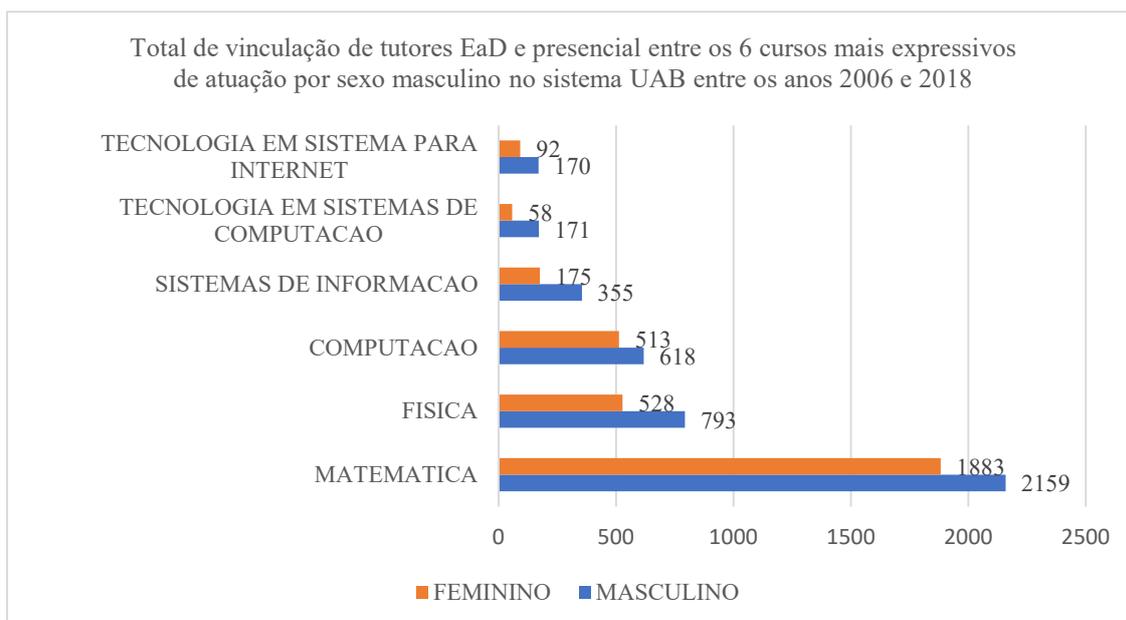


Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

O curso de Matemática apresenta uma quantidade de atuação de mulheres menor do que a de homens com 1.883 mulheres e 2.159 homens, assim como o curso de Física que possui 528 vinculações femininas e 793 masculinas referentes a atuação, apontando para o forte componente da presença masculina em cursos de atuação na área de ciências exatas, conforme observado nos dados das vinculações totais.

Abaixo apresentamos os 6 cursos oferecidos pelo sistema UAB que possuem mais homens em atuação na tutoria do que mulheres e essa diferença ressalta como há um processo de forte atuação do componente sexuado na atividade de tutoria, haja vista que as mulheres são majoritariamente presentes na atuação dos cursos de Pedagogia, assim como nos cursos de Pedagogia como complementação pedagógica, na 16ª posição do gráfico anterior, em que há 536 vinculações femininas e apenas 78 masculinas ou como na formação de Gestão em Saúde 1.176 vinculações femininas e apenas 466 masculinas.

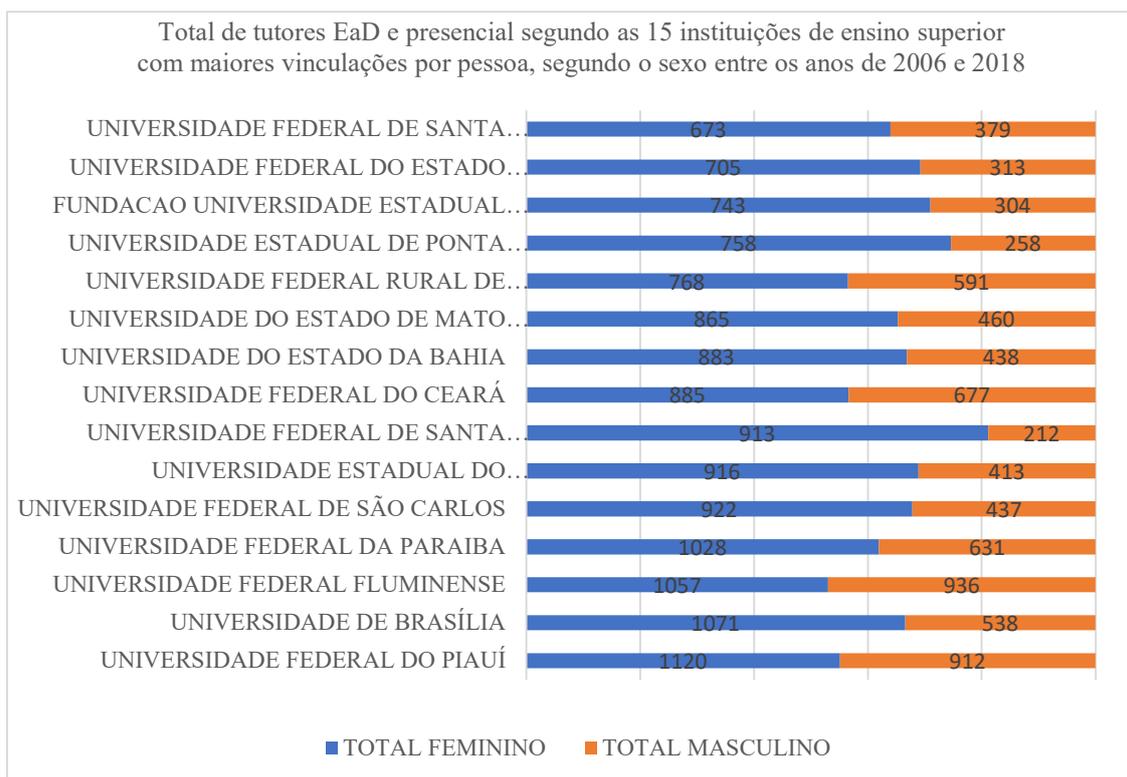
Gráfico 37 - Total de vinculação de tutores EaD e presencial entre os 6 cursos mais expressivos de atuação por sexo masculino no sistema UAB (2006 – 2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Aos analisarmos a quantidade de vinculações de tutores e tutoras EaD e presencial por pessoa, por instituição de ensino superior e segundo o sexo entre as 15 instituições que mais possuem quantitativo de vinculação, observa-se que a Universidade Federal do Piauí foi a instituição de ensino superior que mais utilizou trabalho feminino com 1.057 vinculações femininas e 912 masculinas, seguida da Universidade de Brasília 1.071 vinculações femininas e 538 masculinas, sendo que a discrepância de gênero presente na Universidade Federal de Santa Catarina é evidente já que há 913 vinculações do sexo feminino e apenas 212 masculinas, assim como indica os dados da Universidade Estadual de Ponta Grossa que há 758 vinculações femininas e 258 masculinas. Fato é que independente da instituição segundo critério regional analisada é possível observar que a presença feminina é majoritária na tutoria EaD e presencial do sistema UAB.

Gráfico 38 - Total de tutores EaD e presencial segundo as 15 instituições de ensino superior com maiores vinculações por pessoa, segundo o sexo no sistema UAB (2006 - 2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

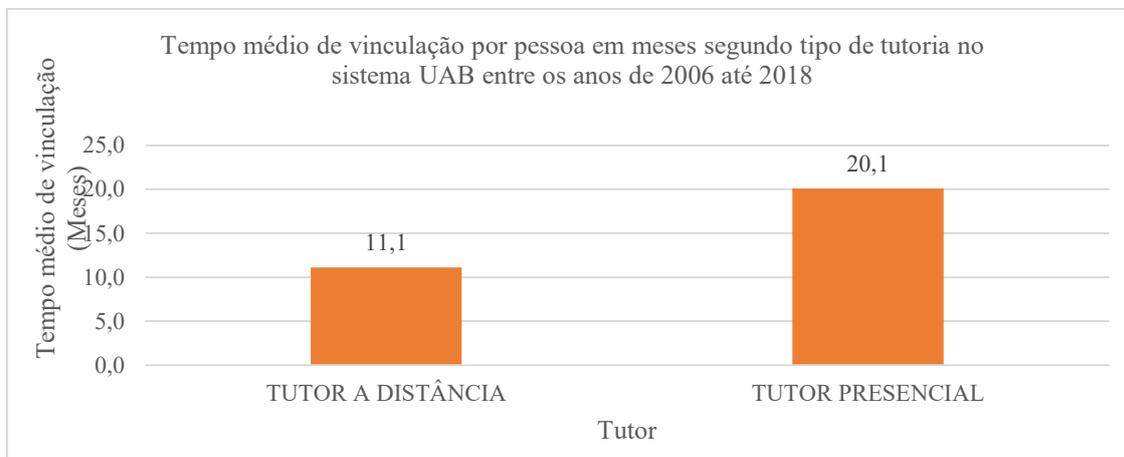
Como o tema da rotatividade é muito relevante para a análise do fenômeno da atividade laboral da tutoria no sistema UAB, buscamos apreender se haveria alguma mudança significativa ao mudarmos o critério de tratamento dos dados de número total de vinculações para o número de vinculações por pessoa, e pudemos observar que há uma tendência entre a tutoria presencial de maior permanência de vínculo em meses.

O tempo médio por pessoa para se vincular ao sistema UAB é 11,1 meses para cada o tutor EaD, evidenciando ao alto índice de rotatividade e para os tutores presenciais é tempo médio é de 20,1 meses de vinculação. No caso dos tutores presenciais, a rotatividade sendo menor que a dos tutores EaD não representa necessariamente maiores vantagens, pois esses 20,1 meses de efetivo trabalho prestado nos polos presenciais não se revertem em vantagens trabalhistas, como por exemplo, não entra em cálculo de contribuição previdenciária e nem em cômputo de tempo para aposentaria.

Assim, se a rotatividade é um elemento de precarização das condições de trabalho, a permanência em uma atividade laboral sem nenhum direito trabalhista ou acesso a seguridade social soa mais como manter-se numa situação informal do que em aferir alguma vantagem, pois onze meses para a EaD e vinte meses para o presencial de permanência numa atividade laboral não é tempo que deva ser desconsiderado para a

trabalhadora e para o trabalhador, muito menos se considerar que esse tempo poderia ser calculado para aposentadoria, por exemplo, e não é.

Gráfico 39 - Tempo médio de vinculação por pessoa em meses segundo tipo de tutoria no sistema UAB (2006 - 2018).

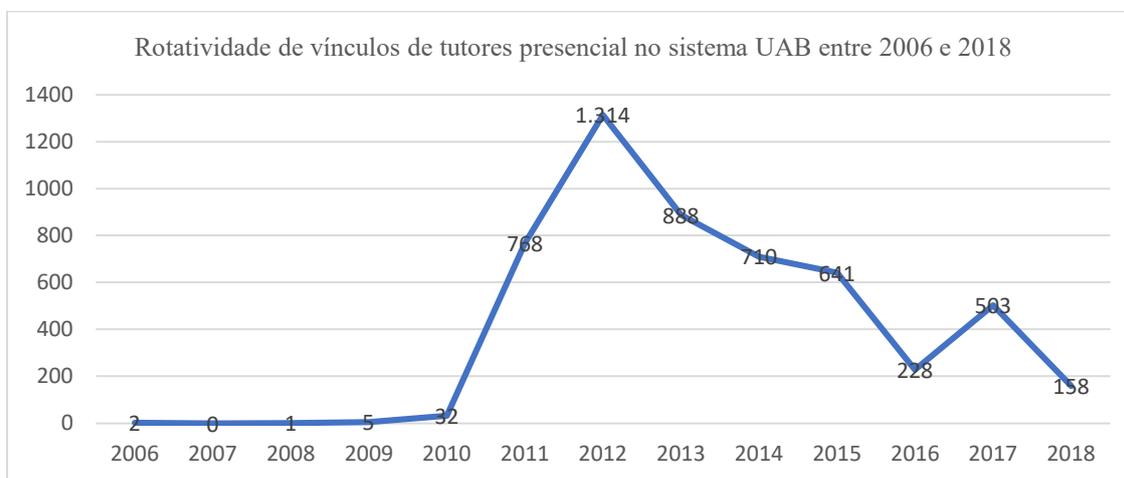


Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Portanto, se para os tutores EaD serem “descartáveis” com maior intensidade é um déficit para sua condição de trabalhador, para os tutores presenciais a permanência média de quase dois anos de trabalho para o sistema UAB não reverberarão em nenhum benefício trabalhista, restando somente a precarização para ambas as modalidades de tutoria e a invisibilização de sua condição laboral.

Nesse sentido, desagregamos os dados somente dos tutores presenciais para aferir o nível de rotatividade anual entre os tutores eles e os dados indicam que essa rotatividade também é considerável, apesar de seu tempo de vinculação ao sistema UAB ser praticamente o dobro do tempo de vinculação do tutor EaD.

Gráfico 40 – Rotatividade de vínculos de tutores presencial no sistema UAB (2006 – 2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

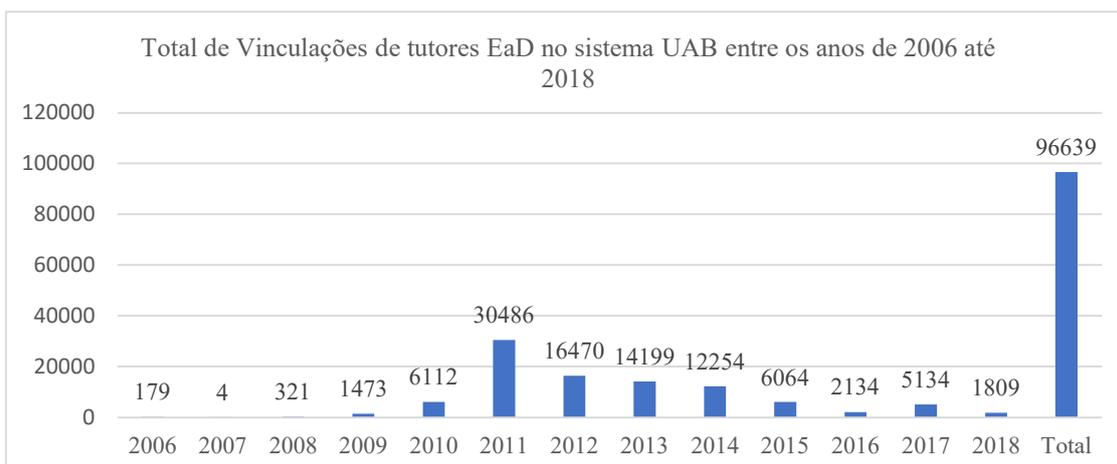
#### **5.4 Perfil dos tutores EaD no sistema UAB entre os anos de 2006 até 2021, a partir do número de vínculos e pessoas.**

Ao analisarmos o número de vinculações de tutores EaD no sistema UAB entre os anos de 2006 até 2022, apresentamos os dados numéricos e percentuais desses vínculos com vistas a confirmar o processo de feminização na atividade de tutoria a distância, pois o foco principal da investigação é o tutor e, em especial, a tutora a distância inserida nesse sistema. Nesta seção apresentaremos os referidos dados a partir do critério vinculações totais e por pessoa, com vistas a demonstrar a capacidade de arregimentação dessa mão de obra pelo sistema UAB, bem como enfatizar os números reais de pessoas que se vincularam a esse sistema, que torna o fenômeno mais real e também indica o alto índice de rotatividade profissional característico dessa atividade, conforme já pudemos constatar na seção anterior, inclusive quando comparamos a rotatividade de tutores presenciais e a distância quando confirmamos que essa rotatividade é muito mais intensa para os tutores EaD.

Iniciamos o recorte entre tutores EaD apresentando o número total de vinculações entre os anos de 2006 até 2018 com um total de 96.639 vinculações, e posteriormente apresentaremos os poucos dados referentes estritamente aos números de vinculações que obtivemos via SisUAB em relação aos anos de 2019 até 2022, já que não conseguimos nenhuma outra informação sobre esses anos.

Os dados referentes aos anos de 2006 até 2018 dos tutores e tutoras EaD mais uma vez confirmam o destaque que o ano de 2011 merece, pois foi o ano em que houve a maior quantidade de vinculações com um pico de 30.486 de tutores e tutoras a distância, seguido do ano de 2012 com o segundo ano com maior número de vinculações com 16.470 vinculações, mas apesar de o ano de 2012 estar em segundo lugar no número de vinculações, corresponde a pouco mais da metade das vinculações que ocorreram no ano anterior, demonstrando a excepcionalidade no número de vinculações referentes ao ano de 2011.

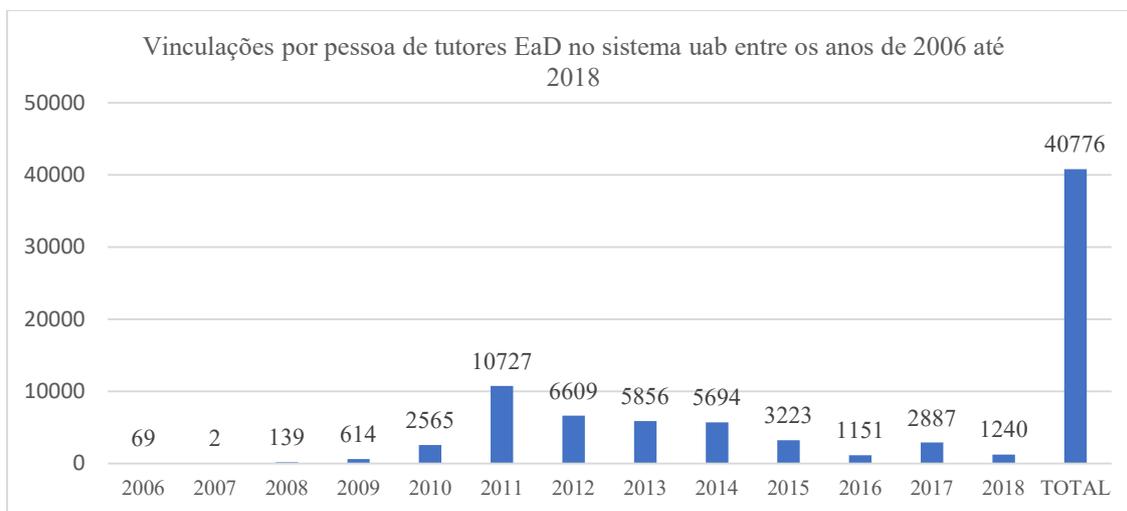
Gráfico 41 – Total de vinculações de tutores EaD no sistema UAB (2006 – 2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Ao analisarmos as vinculações pelo critério do número de pessoas na atividade de tutoria EaD do sistema UAB entre os anos de 2006 até 2018, podemos observar que o número total de pessoas que se vincularam nessa atividade é de 40.776, sendo que a maior quantidade de vinculações ocorreu no ano de 2011 com 10.727 vínculos de tutores EaD, ao passo que em 2007 houve apenas 2 vinculações.

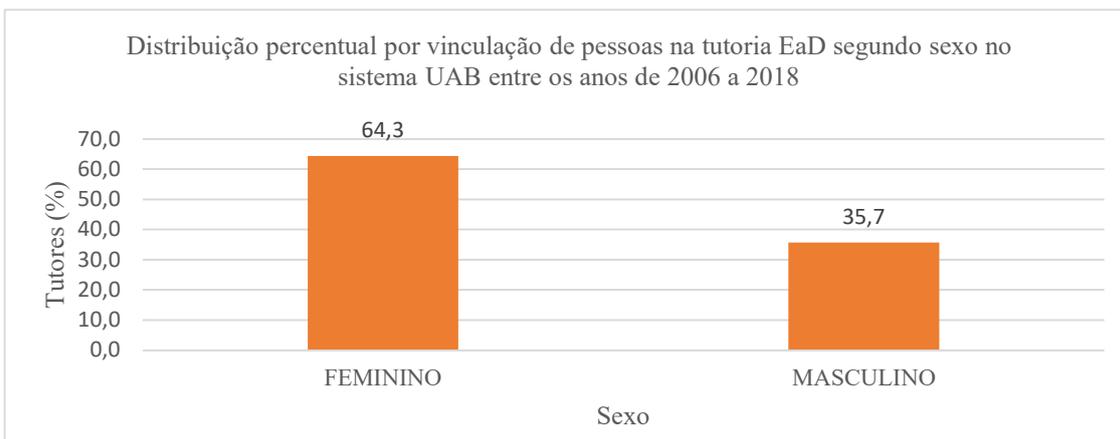
Gráfico 42 – Vinculações por pessoa de tutores EaD no sistema UAB (2006 – 2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Em termos percentuais, a atividade de tutoria a distância no sistema UAB conta com a participação de 64,3% de mulheres na composição de sua mão de obra e 35,7% de participação masculina, corroborado com as hipóteses iniciais desta pesquisa de que essa atividade laboral forma um nicho de trabalho eminentemente feminino.

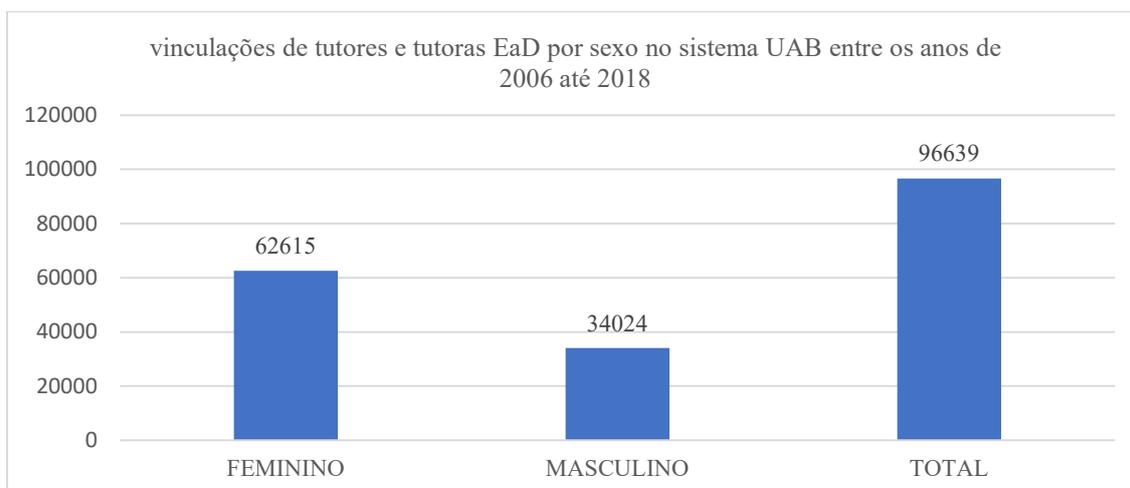
Gráfico 43 - Distribuição percentual de tutores e tutoras EaD segundo sexo no sistema UAB (2006 – 2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Ao realizarmos o recorte dos dados a partir do critério segundo o gênero, a análise do total de vinculações na tutoria EaD no sistema UAB nos aponta que de um total de 96.639 vinculações, 62.615 correspondem a vinculações femininas e 34.024 vinculações masculinas.

Gráfico 44 – Total de vinculações de tutores e tutoras EaD por sexo no sistema UAB (2006 – 2018).

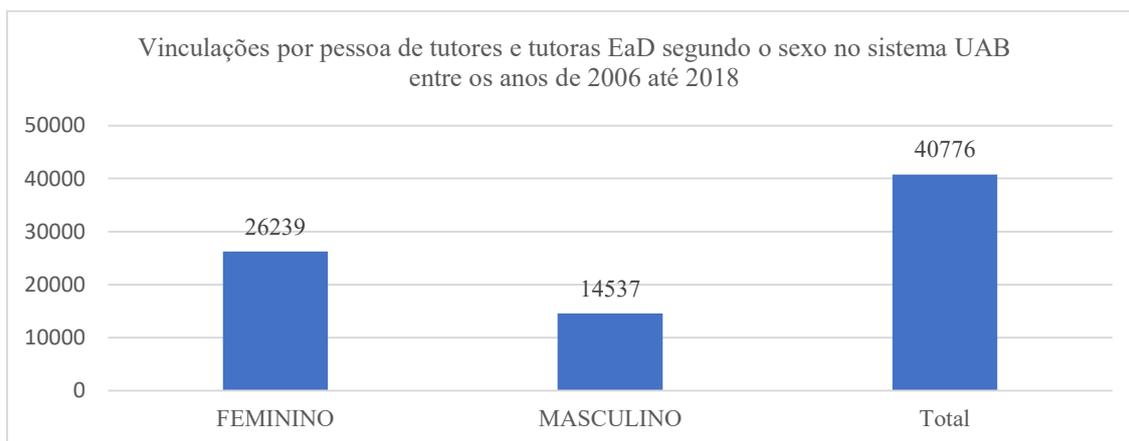


Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Com o intuito de averiguar qual o número de vínculos por pessoa segundo o sexo na atividade de tutoria EaD no mesmo período, foi possível apontar que dentre as 40.776 vinculações por pessoas, 26.239 corresponde a vinculações de pessoas do sexo feminino e 14.537 vinculações de pessoas do sexo masculino, confirmando assim que as mulheres, independentemente do critério pelo número de vinculações totais ou de vinculações por pessoa, representam a maioria na composição da atividade da tutoria a distância.

Gráfico 45 – Vinculações por pessoa de tutores e tutoras EaD segundo o sexo no sistema UAB (2006 –

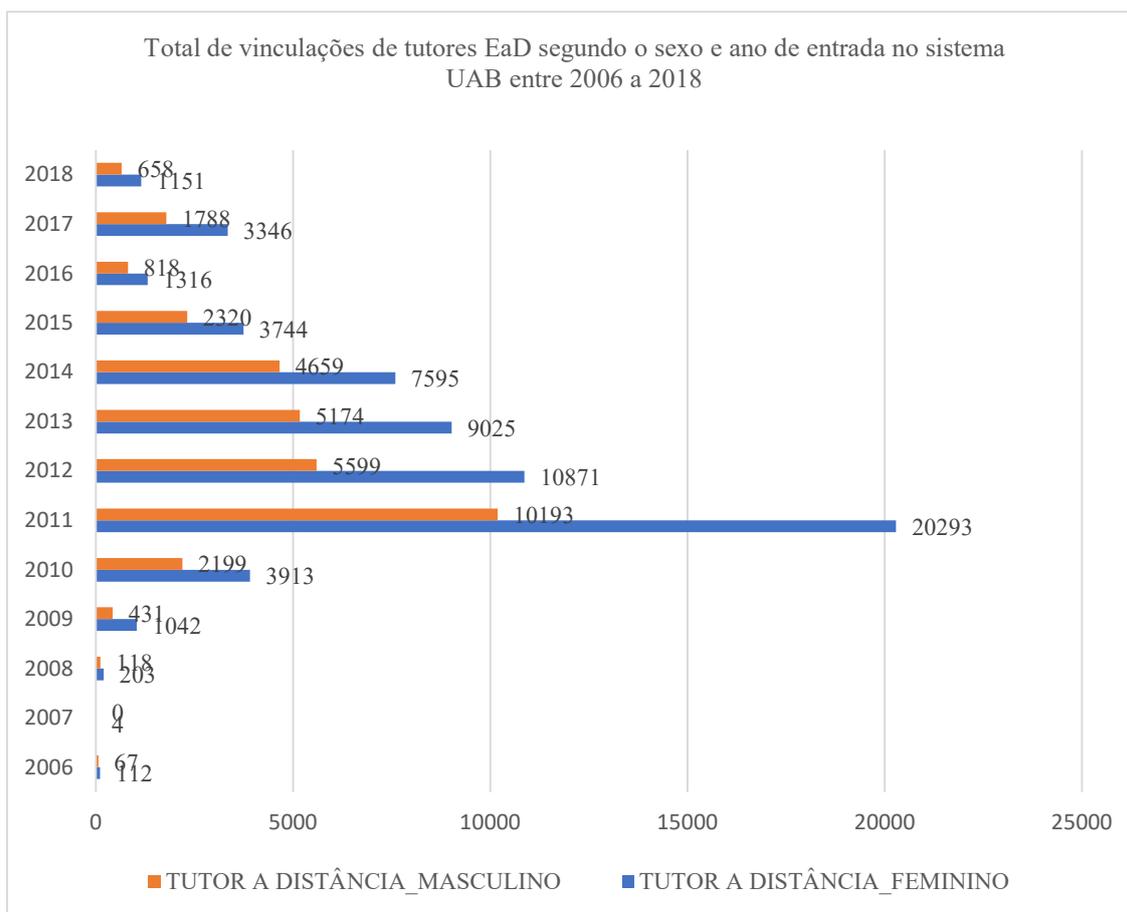
2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Dentre essas 40.776 vinculações na atividade de tutoria EaD, podemos observar mais uma vez que o ano de 2011 foi atípico, cujo nível de vinculações batem o recorde e em relação as vinculações segundo o sexo, indicando uma quantidade de oferta de cursos muito grande, podemos observar que somente em 2011 houve 20.293 vinculações de mulheres atuando na atividade de tutoria no sistema UAB, que trata-se de um volume de trabalhadoras considerável que entraram e saíram do sistema UAB no referido ano, enquanto que no mesmo ano teve 10.193 vinculações masculinas. No ano posterior, em 2012, apesar de ter o segundo maior ano em número de vinculações, essa quantidade cai quase pela metade, pois entre as mulheres houve 10.871 vinculações e 5.599 de homens.

Gráfico 46 – Total de vinculações de tutores EaD segundo o sexo e ano de entrada no sistema UAB (2006 a 2018).



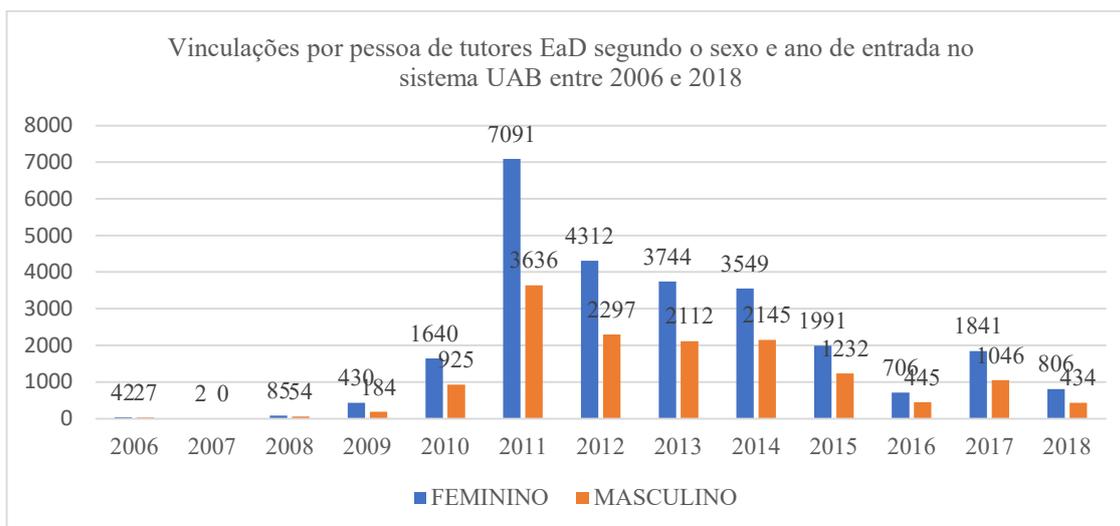
Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Em relação aos dados de vinculações de pessoas segundo o sexo e ano de entrada no sistema UAB, 2011 confirma-se como o ano de maior volume de vinculações e rotatividade, pois entre as mulheres houve 7.091 vinculações e 3.636 vinculações masculinas, cuja movimentação de entrada e saída de tutores EaD mostra-se extremamente expressiva. Conforme observamos nas vinculações totais, também pelo critério de pessoas segundo o sexo, o ano de 2012 aparece em segundo lugar em relação ao número de vinculações, mas não se compara ao volume de pessoas que se vinculam à tutoria no ano de 2011.

No sentido oposto, podemos observar através das vinculações de pessoas que após 2012, o nível de vinculações decresce anualmente, sendo que em 2018, último ano que obtivemos acesso aos dados mais abrangentes do sistema UAB, o nível caiu para 806 vinculações femininas e 434 vinculações masculinas, certamente afetando diretamente a oferta de cursos, pois são essas pessoas que realizam a mediação do conhecimento na modalidade EaD.

Gráfico 47 – Vinculações por pessoa de tutores EaD segundo o sexo e ano de entrada no sistema UAB

(2006 a 2018).

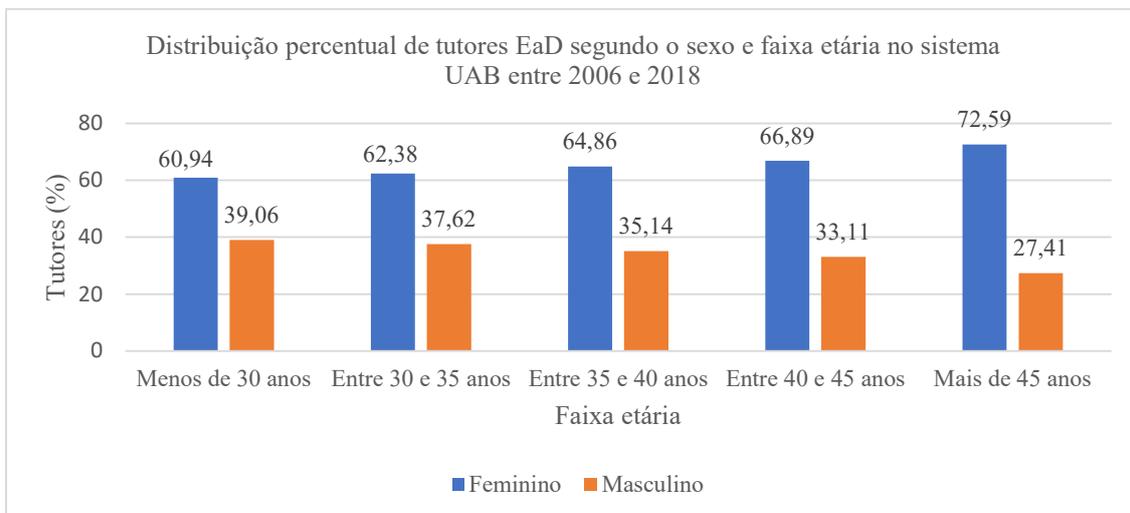


Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

No entanto, se os dados das vinculações segundo o critério por pessoa deixam pairar uma atmosfera de pessimismo quanto a manutenção e capacidade de arregimentação do trabalho de tutoria a distância no sistema UAB, dada sua queda na oferta desde 2012, a realidade após 2019 mostra-se outra, pois houve o lançamento de grandes editais de oferta de cursos e conseqüentemente essa alta na demanda de oferta de cursos se reverberou no aumento de vinculações de tutoras e tutores. Os dados mensais são apresentados nos gráficos 63, 64 e 65, correspondendo aos anos de 2019, 2020 e 2021 respectivamente, onde fica evidente que o ano de 2019 começa com um número elevado de vinculações correspondendo a 4.974 no mês de janeiro do referido ano, em 2020 para o mesmo mês houve uma queda nas vinculações que correspondeu a 2.681 vinculações e para o ano de 2021, igualmente para o mês de janeiro houve 3.037 vinculações, sendo todas referentes a composição sexual feminina e masculina, conforme apresentado mais à frente.

De acordo com os dados da distribuição percentual de tutores EaD segundo os critérios por sexo e pela faixa etária, podemos notar que o maior percentual etário entre as mulheres se concentra na faixa de mais de 45 anos com 72,59% e em segundo lugar aparece a faixa etária entre 40 e 45 com 66,89%. Já o perfil etário dos homens é diferente, pois o maior percentual da faixa etária masculina aparece em menos de 30 anos 39,06% e o segundo lugar fica na faixa de 30 a 35 anos com 37,62%, confirmando a indicação de que a experiência profissional feminina tende a ser maior em relação a masculina, se observarmos o percentual das faixas etárias preponderantes entre sexo/gênero.

Gráfico 48 – Distribuição percentual de tutores EaD segundo o sexo e faixa etária no sistema UAB (2006 – 2018).

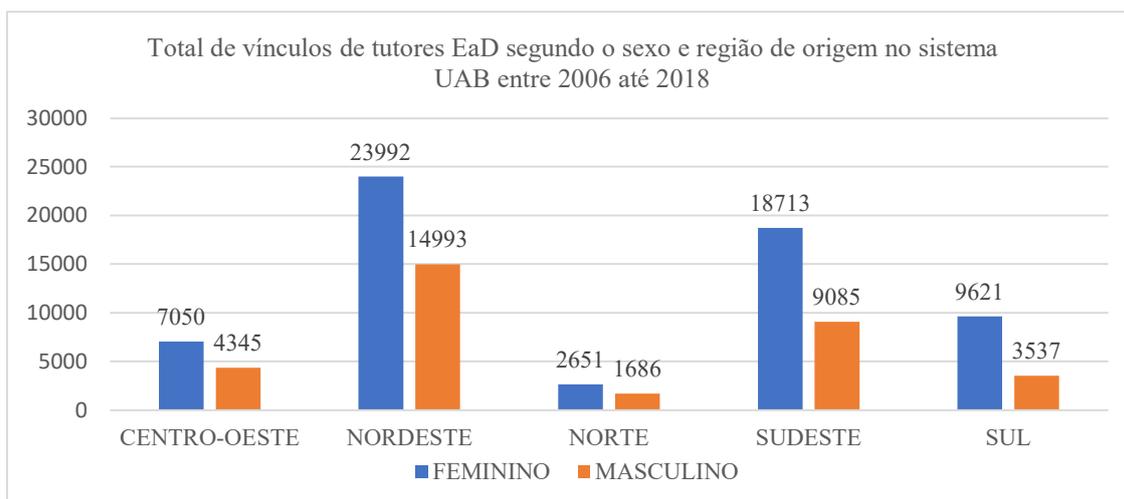


Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Analisando as vinculações segundo o sexo e a região de origem dos tutores EaD, podemos observar o elevado volume de mulheres que atuaram no sistema UAB entre os anos de 2006 e 2018 cuja origem é da região Nordeste com 23.992 vinculações, seguida da região Sudeste com 18.173 vinculações de origem feminina, confirmando a tendência já apresentada anteriormente. O volume de mão de obra feminino na tutoria EaD que se origina da região Nordeste é tão elevada que se somarmos os valores de todas as vinculações originadas das regiões Centro-Oeste, Norte e Sul não atinge o volume da região Nordeste, indicando o poder de arregimentação de mulheres para essa atividade laboral nesta região.

Gráfico 49 – Total de vinculações de tutores EaD segundo o sexo e região de origem<sup>109</sup> no sistema UAB (2006 – 2018).

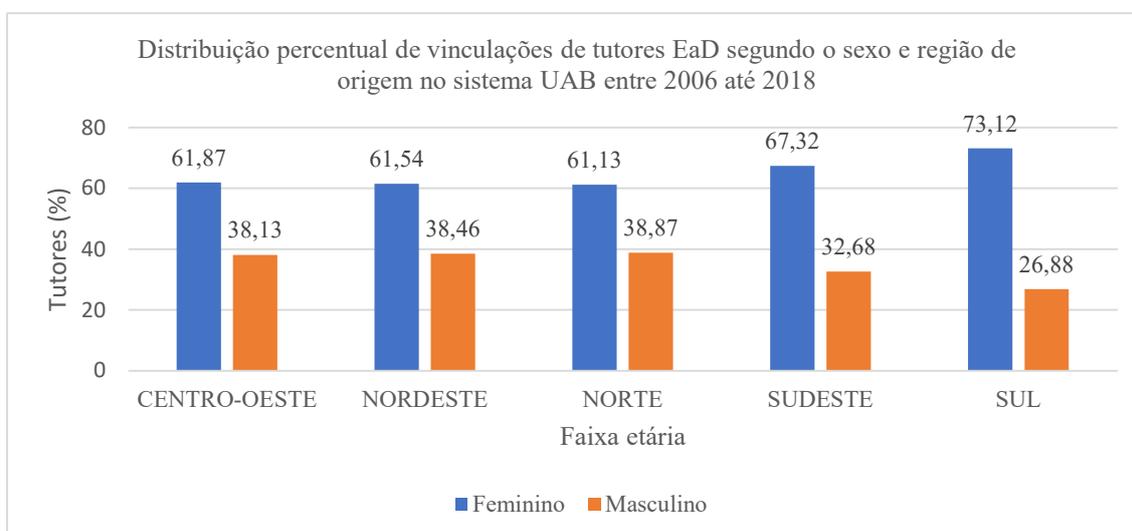
<sup>109</sup> Ressalte-se que não consta os dados da região de origem de 588 vinculações femininas e nem de 378 masculinas, totalizando então 966 vinculações sem registro de origem.



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Entretanto, quando analisamos a distribuição percentual das vinculações de tutores e tutoras EaD segundo o sexo e a região de origem é possível verificar que apesar de numericamente a região Nordeste possuir a maior quantidade de vinculações femininas, na região Sul encontramos o maior percentual de vinculações de tutoras do sexo feminino, pois nas outras regiões há uma certa semelhança no padrão da composição sexuada em que as taxas de vinculações femininas encontram-se na faixa dos 61% e as vinculações masculinas na faixa dos 38%, com uma diferenciação para a região Sudeste que a taxa feminina é de 67,32% e a masculina de 32,68%, mas a região Sul mostra a discrepância nessa composição sexuada uma vez que as mulheres correspondem a 73,12% e os homens correspondem ao menor valor percentual de apenas 26,88% de vinculações.

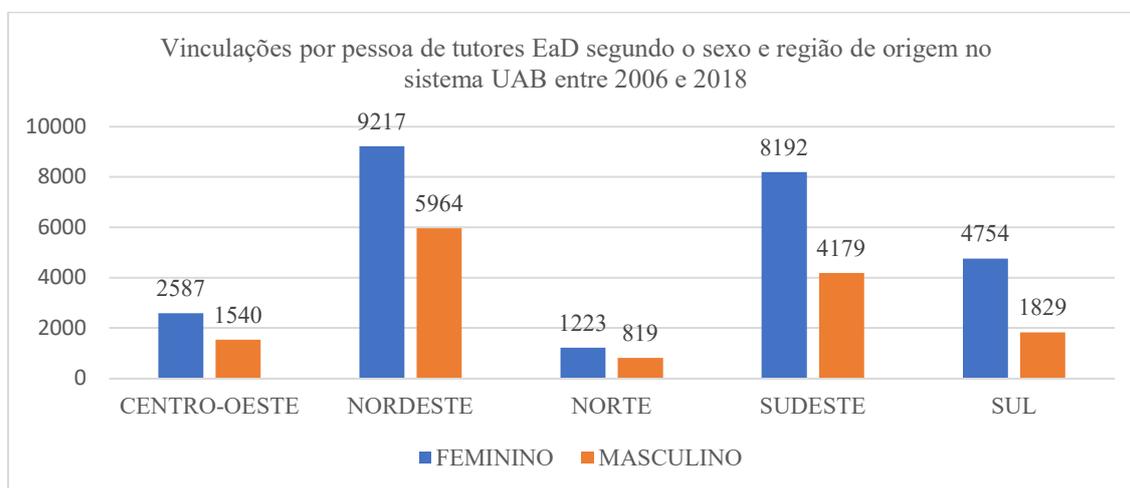
Gráfico 49A – Distribuição percentual de vinculações de tutores EaD segundo o sexo e região de origem no sistema UAB (2006 – 2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Analisando as vinculações por pessoa segundo o sexo e a região de origem podemos observar com maior precisão que a maior quantidade de pessoas que se vincularam à tutoria no sistema UAB segundo esses critérios são mulheres da região Nordeste com 9.217 vinculações, seguida da região Sudeste com 8.192 vinculações e entre os homens, tal como ocorre com as mulheres, a maior quantidade também se concentra no Nordeste com 5.964 vinculações, seguida da região Sudeste com 8.192 vinculações masculinas. Assim, segundo os critérios sexo e origem, podemos indicar que a tutoria EaD do sistema UAB é composta majoritariamente por mulheres da região Nordeste e Sudeste do Brasil.

Gráfico 50 – Vinculações por pessoa de tutores EaD segundo o sexo e região de origem<sup>110</sup> no sistema UAB (2006 – 2018).

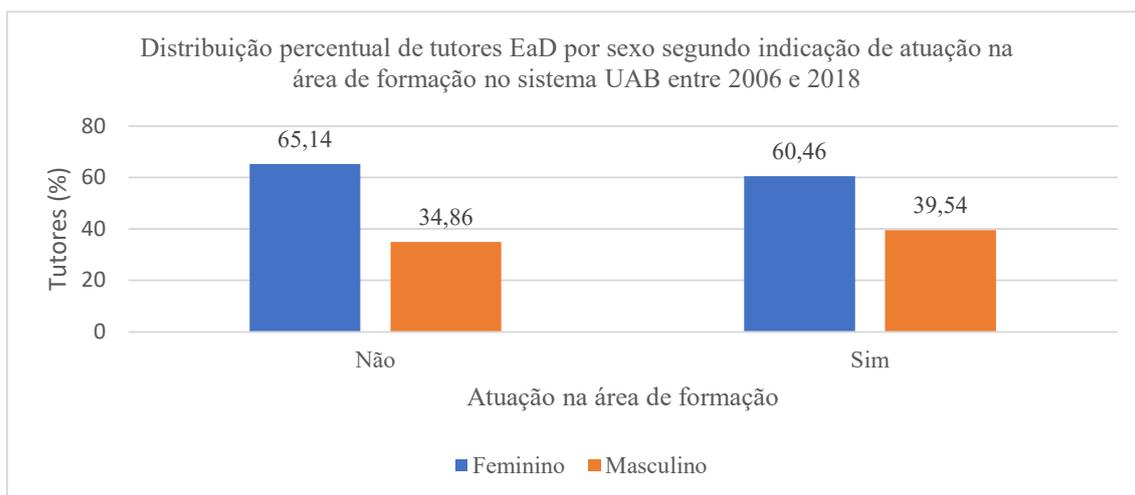


Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Quando buscamos analisar a distribuição percentual do total de vinculações por pessoa que não atuam na área de formação e segundo o sexo na tutoria EaD, encontramos entre as mulheres o maior percentual de não atuação na área de formação com 65,14%, enquanto que apenas 34,86% dos homens não atuam em sua área de formação. Entre as tutoras mulheres que atuam em sua área de formação temos um valor percentual menor, que corresponde a 60,46% e já entre os tutores do sexo masculino temos um percentual maior de atuação que atuam em sua área de formação que corresponde a 39,54%.

Gráfico 51 - Distribuição percentual de vinculação por pessoa de tutores EaD segundo o sexo e indicação de não atuação na área de formação no sistema UAB (2006 – 2018).

<sup>110</sup> Cabe registrar que há 266 vinculações de pessoas do sexo feminino e 206 do sexo masculino que nada constam sobre suas respectivas regiões de nascimento, totalizando assim 472 pessoas sem registro.



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

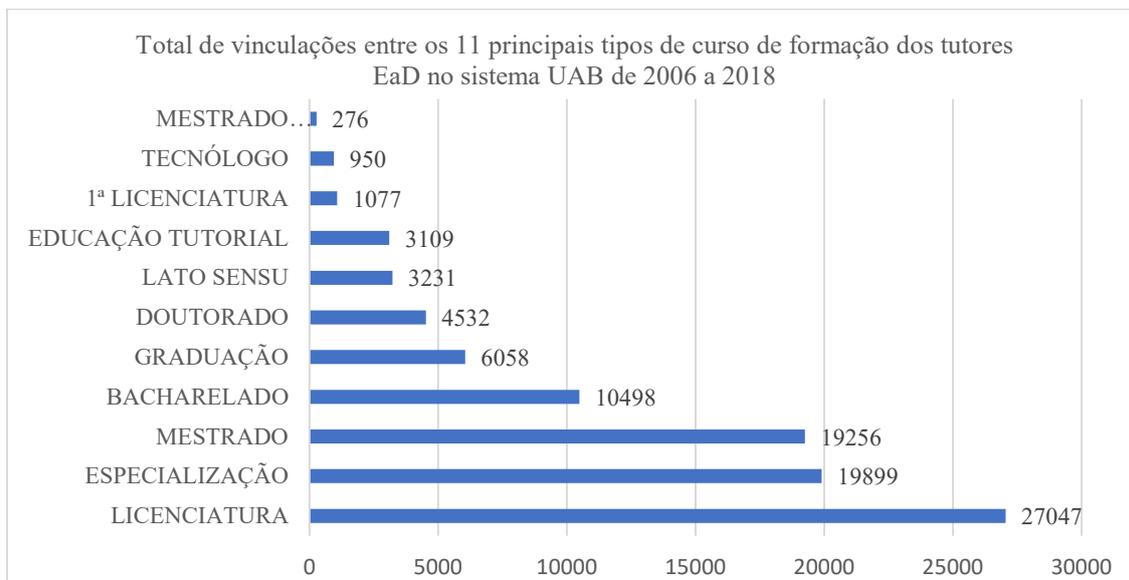
Esse dado de não atuação na área de formação indica a exigência de polivalência, de versatilidade nos ambientes virtuais de aprendizagem e a multivariadas de funções exigidas para o desempenho da atividade de tutoria EaD. De acordo com Druck (2011, p. 49), o ambiente que se orienta pela lógica da acumulação financeira, no âmbito do processo de trabalho, das condições de trabalho e do mercado de trabalho, impõe a flexibilidade total em todos os níveis, instaurando com isso um novo tipo de precarização que passa a dirigir a relação entre capital e trabalho em todas as suas dimensões. Nesse contexto, surge a imposição da busca de excelência, em conjunto com a implementação da flexibilidade como “norma”, disso decorre a exigência de uma constante adaptação a mudanças e novas exigências de polivalência, tornando o indivíduo “volátil”, sem vínculos e flexível, que nesse caso recai em maior intensidade sobre as mulheres.

Investigamos qual o nível de formação dos tutores EaD no sistema UAB, com vistas a traçar características do seu perfil socioprofissional e para averiguar se esse perfil apresentaria alguma semelhança com o perfil das professoras e professores da rede básica de ensino. Selecionamos apenas os 11 principais tipos de cursos e os dados pelo critério vinculações totais nos apresenta um perfil de tipo majoritário profissional com nível de formação em licenciatura com 27.047 vinculações, seguido de profissionais com nível de especialização com 19.256 e cabe ressaltar que além de especialização constava um campo denominado “*latu sensu*” que também se refere ao nível de especialização com 3.231 vinculações. Então, se somarmos especialização e “*latu sensu*” teremos 23.130 vinculações de tutores EaD com nível de especialização *latu sensu*.

Os dados também apresentam um elevado nível de vinculação de profissionais com

nível de mestrado com 19.256 vinculações, o que é muito positivo tanto em relação ao elevado nível de qualificação desses profissionais e como isso pode assegurar uma atuação de qualidade na EaD, quanto para a avaliação de cursos apresentam um corpo de tutoria composto com pessoal com nível de mestrado acadêmico.

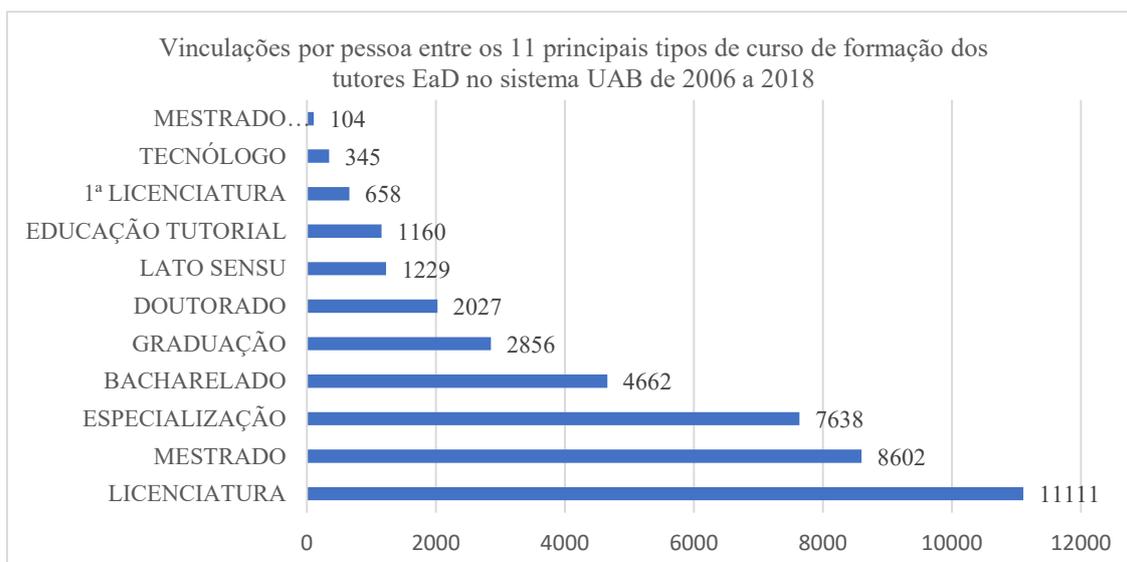
Gráfico 52 – Total de vinculações entre os 11 principais tipos de curso de formação dos tutores EaD no sistema UAB (2006 -2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Com vistas a precisar melhor o perfil do nível dos tutores EaD a partir do tipo de formação conforme o critério vínculo por pessoa, também analisamos entre os onze principais tipos de cursos e foi possível confirmar a maior incidência de profissionais cujo tipo de formação é de licenciatura com 11.111 vinculações de pessoas, sendo que a partir da quantidade de vínculos por pessoa encontramos uma mudança, pois o tipo de formação em nível de mestrado, segundo esse critério fica em segundo lugar com 8.602 vinculações e em terceiro lugar aparece com 7.638 vinculações por pessoa em nível de especialização. Se procedermos conforme critério por vinculações totais e somar as vinculações de especialização e “*latu sensu*” encontraremos 8.867 vinculações, ultrapassando as vinculações de mestrado com a pequena diferença de 265 vinculações a mais.

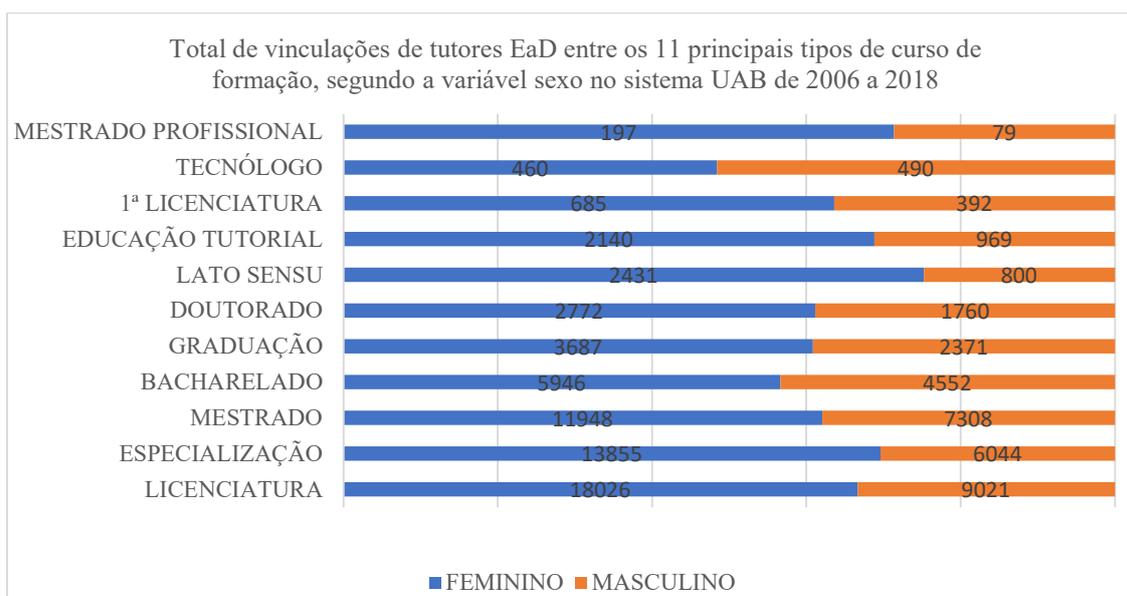
Gráfico 53 – Vinculações por pessoa entre os 11 principais tipos de curso de formação dos tutores EaD no sistema UAB (2006 -2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Quando realizamos a análise do número de vinculações totais de tutores EaD para os onze principais tipos de formação ofertados pela UAB segundo a variável sexo, pudemos constatar a intensa presença feminina a partir das vinculações nos cursos em licenciatura que corresponde a 18.026 e 9.021 vinculações masculinas em cursos de licenciatura ofertados, seguido dos cursos de especialização com 13.855 vinculações femininas e 6.044 vinculações masculinas e em terceiro lugar 11.948 vinculações femininas em nível de mestrado e 7.308 vinculações masculinas em nível de mestrado.

Gráfico 54 – Total de vinculações de tutores EaD entre os 11 principais tipos de curso de formação, segundo a variável sexo no sistema UAB (2006 -2018).

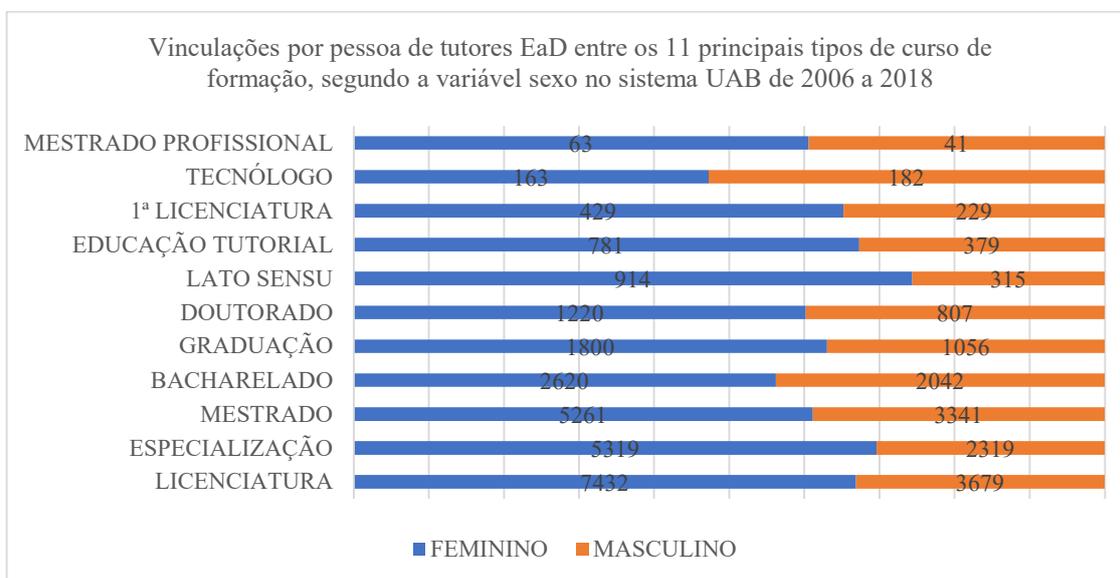


Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Quando analisamos os onze principais tipos de curso de formação segundo a variável sexo e critério vinculação por pessoa, confirmamos que as mulheres são maioria entre as pessoas que se vincularam à tutoria do sistema UAB em nível de licenciatura com 7.432 vínculos e entre os homens com 3.679 vinculações, assim como ocorre entre os níveis de especialização e mestrado, por exemplo. O único tipo de curso por pessoa que teve mais vinculações masculinas entre os onze principais tipos de curso de formação foi o de tecnólogo com 182 vinculações masculinas e 163 femininas. Com isso, observamos a predominância de mulheres com nível de formação em licenciatura entre os/as profissionais que compõem o quadro de tutoria no sistema UAB, seguido de mulheres com nível de formação em especialização *latu sensu*.

Partindo do critério vinculações por pessoa, permanece o comportamento dos dados no que tange a todos os cursos de formação, com a exceção da predominância da presença masculina em maior número somente no curso de tecnólogo, conforme demonstrado nas vinculações totais.

Gráfico 55 – Vinculações por pessoa de tutores EaD entre os 11 principais tipos de curso de formação, segundo a variável sexo no sistema UAB (2006 -2018).

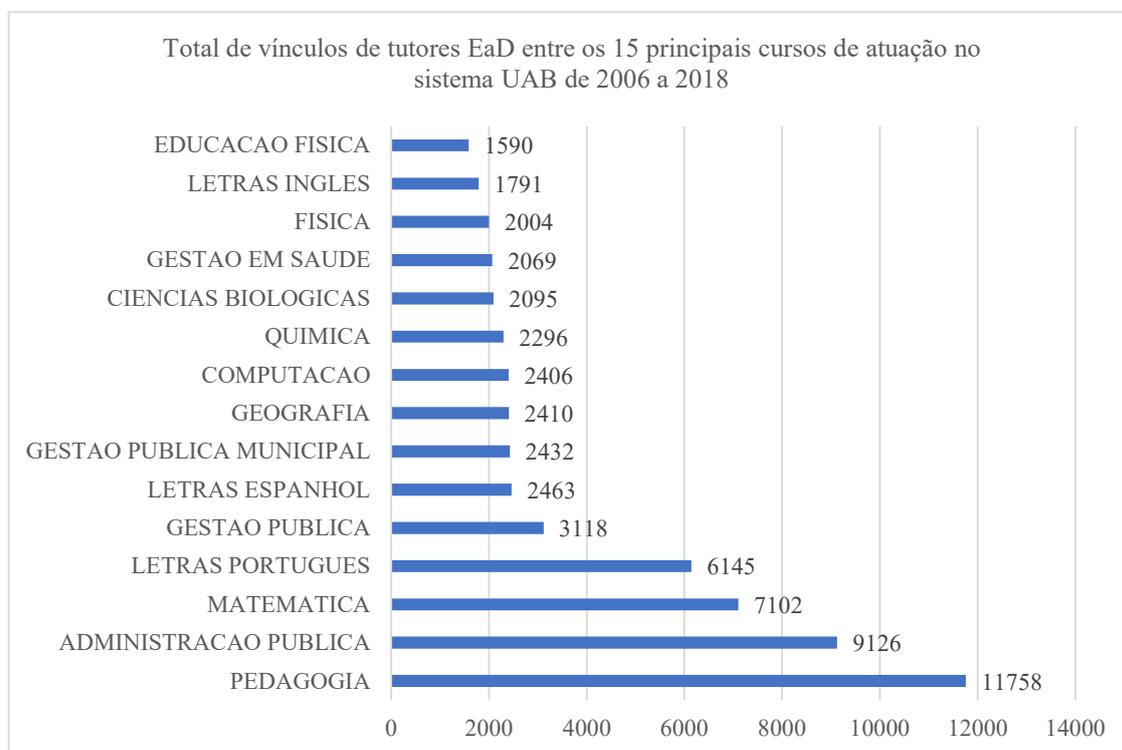


Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Ao analisarmos entre os quinze principais cursos que tutores e tutoras atuaram no sistema UAB a partir do critério dos vínculos totais, podemos constatar a predominância de atuação no curso de licenciatura em pedagogia com 11.758 vinculações totais, seguido de 9.126 vinculações no curso de Administração Pública e no curso de matemática com 7.102 vinculações. A maior quantidade de atuação laboral da tutoria a distância

concentra-se nos cursos de pedagogia oferecidos pelo sistema UAB, mostrado com isso concomitantemente a potência formadora de profissionais para atuarem na docência pelo referido sistema.

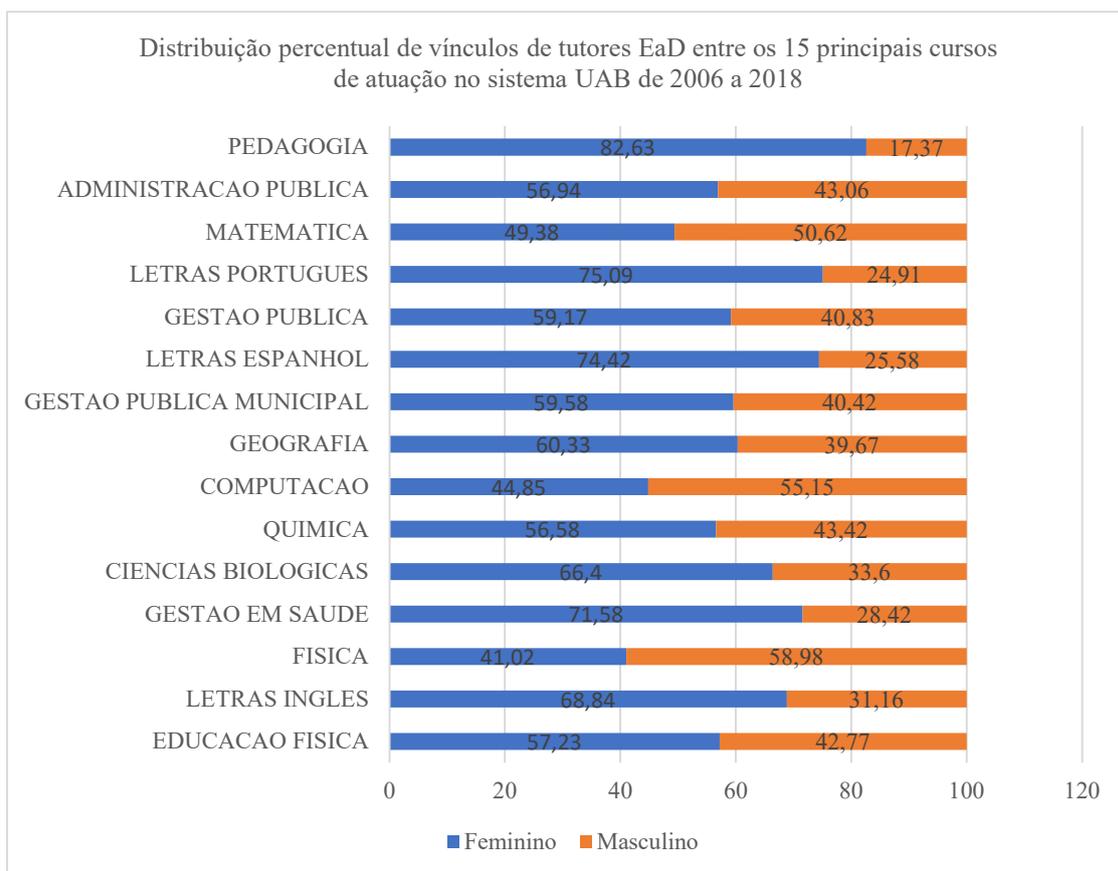
Gráfico 56 - Total de vínculos de tutores EaD entre os 15 principais cursos de atuação no sistema UAB (2006 – 2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Quando analisamos os dados pelo critério do curso de atuação e segundo o sexo, podemos constatar que entre o curso de pedagogia há a maior participação percentual de mulheres na tutoria a distância correspondendo a 82,63% de atuação nesse curso e apenas 17,37% correspondem a vinculações masculinas, indicando que entre os cursos de pedagogia oferecido pelo sistema UAB há uma intensa presença de mulheres nessa atividade laboral. Aliás, o curso de pedagogia apresenta os dois maiores extremos percentuais de atuação segundo o sexo, pois as mulheres correspondem ao maior percentual entre todos os cursos e os homens ao menor percentual entre todos os cursos. Entre os quinze principais cursos oferecidos pela UAB, somente entre os cursos de física, computação e matemática apresentam um percentual masculino maior que o feminino, conforme pode ser observado no gráfico abaixo.

Gráfico 56A – Distribuição percentual de vínculos de tutores EaD entre os 15 principais cursos de atuação no sistema UAB (2006 – 2018).

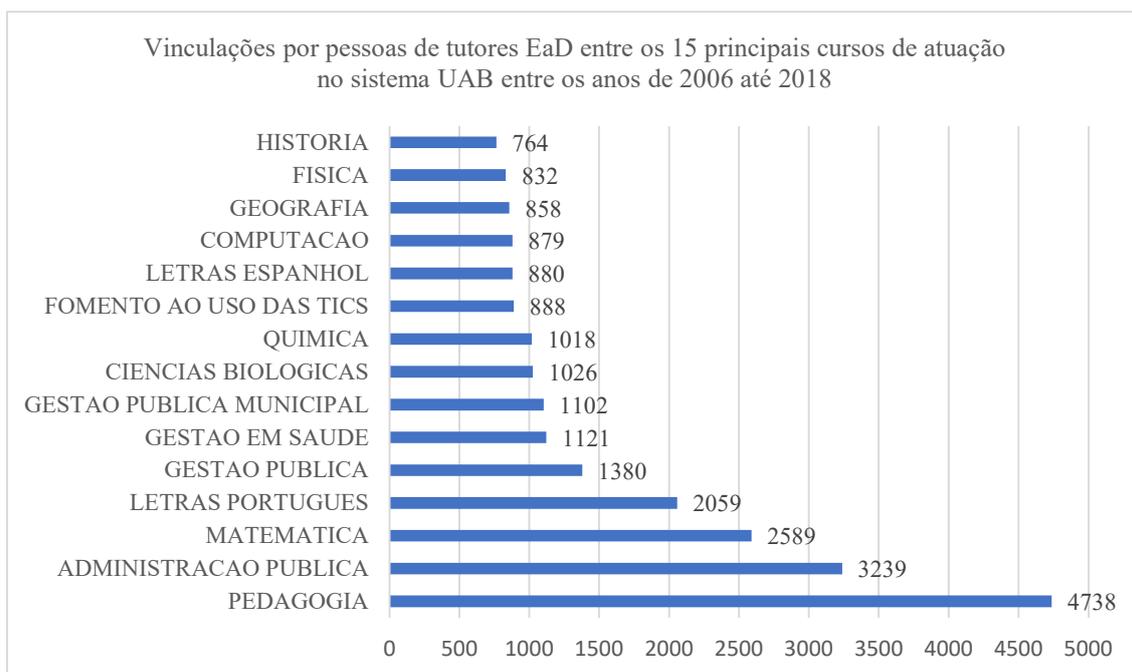


Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Ao analisarmos entre os quinze principais cursos de formação do sistema UAB a partir do critério de vínculos por pessoa dos tutores e tutoras que atuaram na EaD com vistas a considerarmos o volume de pessoas que atuaram em cada curso, podemos confirmar a atuação majoritária nos cursos de licenciatura em pedagogia com 4.738 pessoas, seguido de 3.239 vínculos de pessoas que atuaram nos cursos de Administração Pública e 2.589 vinculações de pessoas nos cursos de matemática, conforme dados do critério total de vinculações totais.

Portanto, pedagogia é o curso do sistema UAB que mais arregimenta mão de obra para a atividade de tutoria EaD e, conforme pudemos observar no gráfico anterior (56A), também é numérica e percentualmente o curso cuja atuação é o mais feminizado.

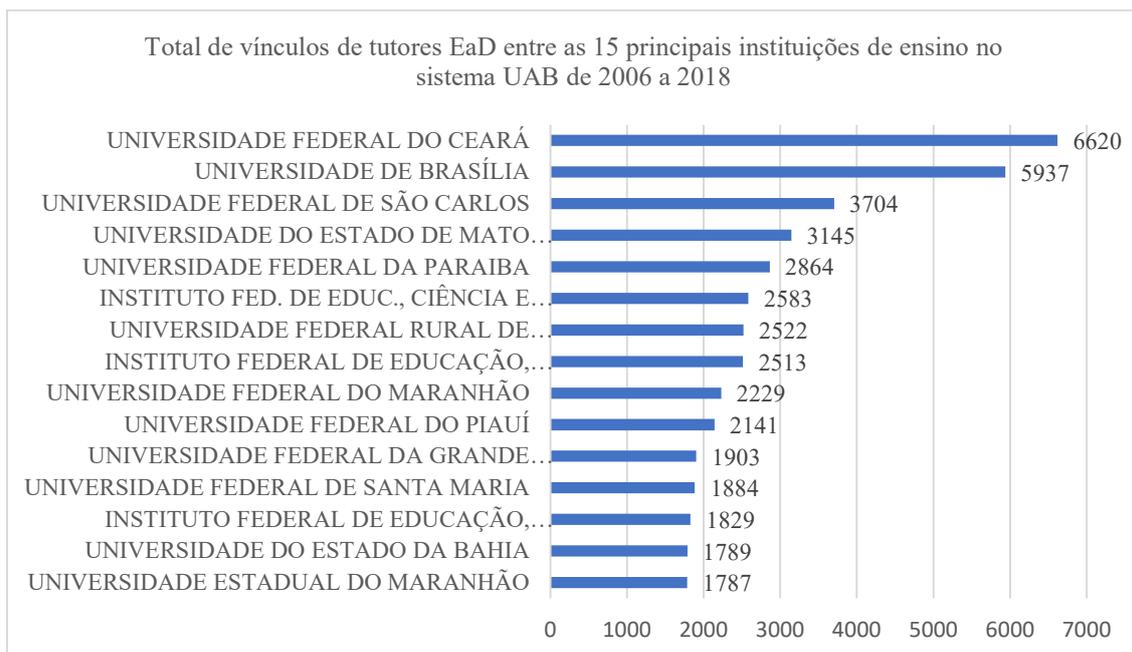
Gráfico 57 – Vinculações por pessoas de tutores EAD entre os 15 principais cursos de atuação no sistema UAB (2006 – 2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Entre as quinze principais instituições de ensino que arremataram o trabalho de tutoria EaD podemos observar que a partir do critério número de vinculações totais a Universidade Federal do Ceará aparece em primeiro lugar com 6.620 vinculações, seguida da nossa Universidade de Brasília com 5.937 e em terceiro lugar aparece a Universidade Federal de São Carlos com 3.704.

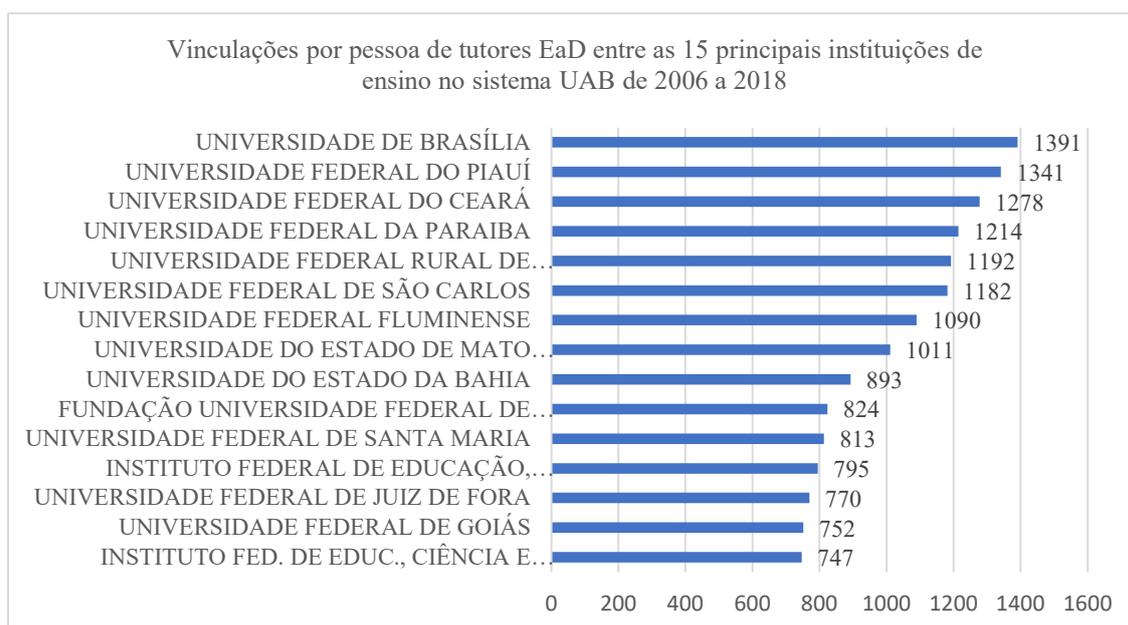
Gráfico 58 - Total de vínculos de tutores EaD entre as 15 principais instituições de ensino no sistema UAB (2006 – 2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Quando analisa-se o número de vinculações segundo o critério por pessoa entre as quinze principais instituições de ensino no sistema UAB, a Universidade de Brasília<sup>111</sup> aparece em primeiro lugar com 1.391 tutores e tutoras EaD que se vincularam à atividade de tutoria, seguida da Universidade Federal do Piauí com 1.341 e mudando da primeira posição em relação ao critério vínculos totais para terceiro lugar quando o critério é vinculações por pessoa temos a Universidade Federal do Ceará com 1.278 vinculações de tutores EaD.

Gráfico 59 – Vinculações por pessoa de tutores EaD entre as 15 principais instituições de ensino no sistema UAB (2006 – 2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

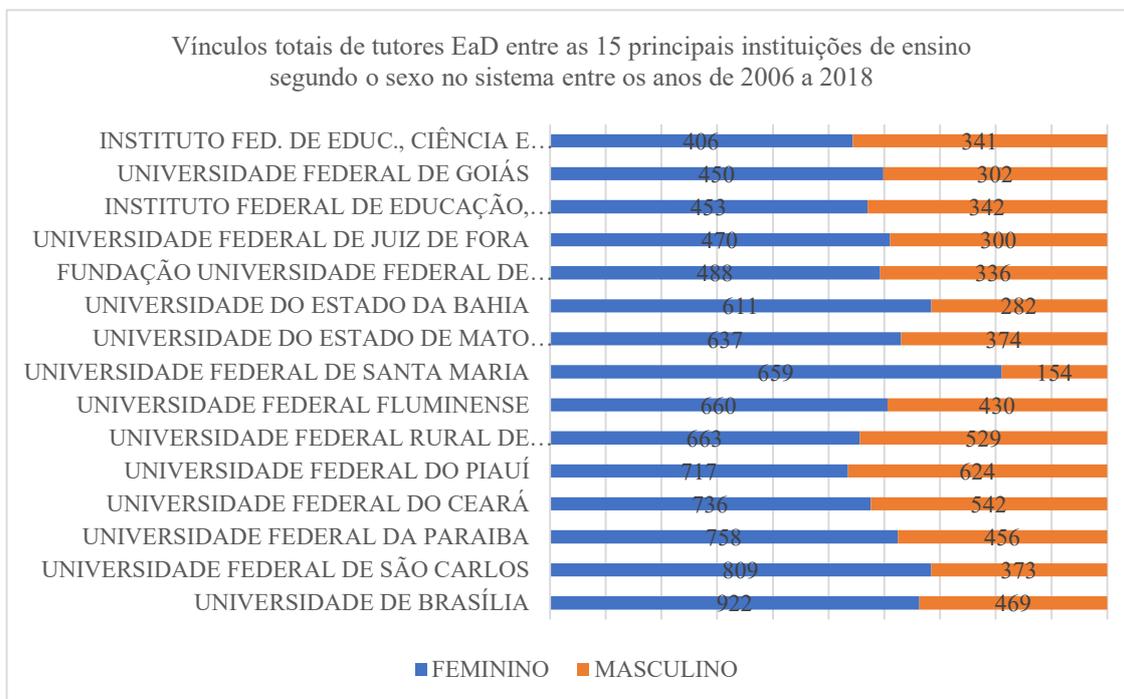
Quanto ao critério de vinculações totais de tutores e tutoras EaD entre as quinze principais instituições de ensino segundo o sexo, temos que a IES que mais registrou vinculações com tutoras EaD em todo o sistema UAB foi a Universidade de Brasília com 922 vinculações femininas e 469 masculinas, seguida da Universidade Federal de São Carlos com 809 vinculações femininas e 379 masculinas e em terceiro lugar aparece a Universidade Federal da Paraíba com 758 vinculações femininas e 456 masculinas.

Chama-nos a atenção a proporção de feminização da tutoria EaD da Universidade Federal de Santa Maria, pois houve 659 vinculações femininas e somente 154

<sup>111</sup> Sobre a Universidade de Brasília, de acordo com os dados da CAPES/UAB, de 2007 até 2020, foram ofertados 56 cursos de formação entre licenciatura, especialização e aperfeiçoamento, com 21 tipos de cursos diferentes, com 10.808 vagas deferidas para a oferta de cursos e 9.280 matrículas efetivadas. Dados que demonstram a capacidade de oferta de cursos à distância da instituição.

masculinas, cuja vinculação feminina corresponde a 81,06% e a masculina corresponde apenas a 18,94%, ou seja, percentualmente é a maior proporção de vinculações totais feminina entre as quinze principais IES analisadas.

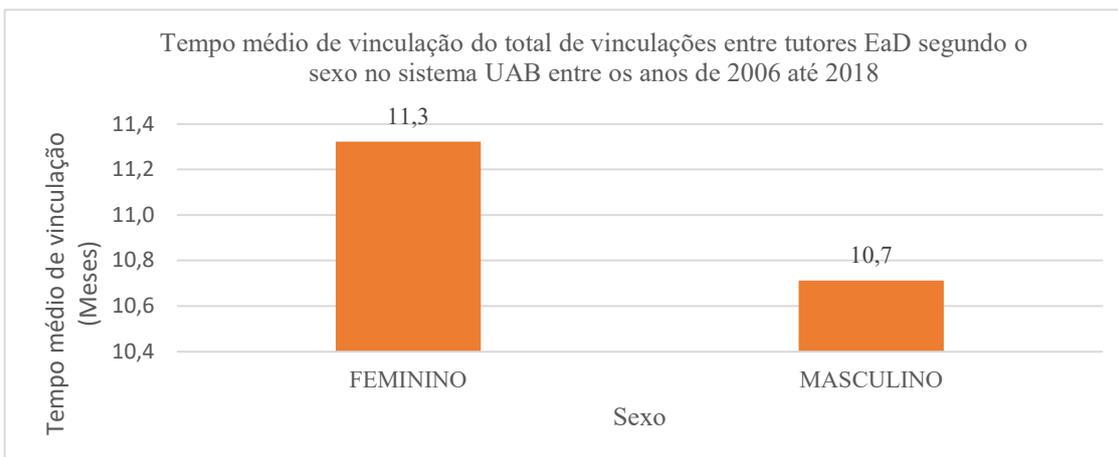
Gráfico 60 - Vínculos totais de tutores EaD entre as 15 principais instituições de ensino segundo o sexo no sistema UAB (2006 – 2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Em relação ao tempo médio de vinculação dos tutores EaD segundo o sexo, os dados apontam que o tempo médio de mulheres é ligeiramente superior o tempo médio de vinculação dos homens, pois entre as tutoras EaD esse tempo é de 11,3 meses e dos tutores 10,7 meses. É um tempo médio de vinculação muito menor do que dos tutores presenciais que corresponde a 20,1 meses, por exemplo, conforme apresentamos na seção anterior, confirmando que a rotatividade na tutoria EaD é muito grande. Vale lembrar que esse tempo de vinculação equivale a praticamente o tempo de trabalho de um ano letivo em atividade, mas que não se converterá em nenhum benefício trabalhista ou previdenciário para tutoras e tutores.

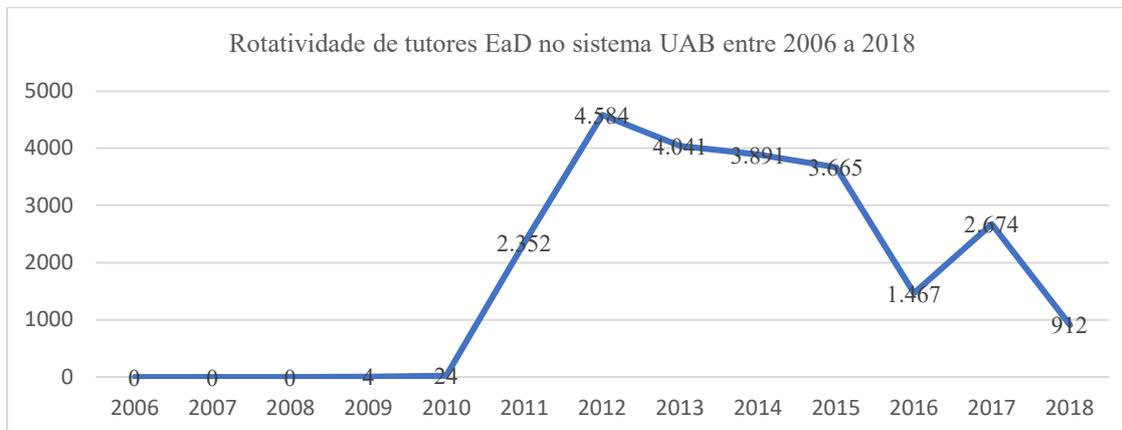
Gráfico 61 – Tempo médio de vinculação do total de vinculações entre tutores EaD segundo o sexo no sistema UAB (2006 – 2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

O gráfico sobre a rotatividade dos tutores e tutoras EaD evidencia o quanto entre estes e estas a rotatividade se faz de forma mais intensa do que entre os tutores presenciais que via de regra atuam nos polos presenciais e estabelecem vínculos mais largos com a UAB, em média de 20 meses. A rotatividade do ano 2012 atinge 4.584 pessoas somente na atividade de tutoria a distância, indicando a “descartabilidade” do trabalho dessas e desses profissionais que entram e saem do sistema UAB anualmente.

Gráfico 62 – Rotatividade de tutores EaD no sistema UAB (2006 – 2018).



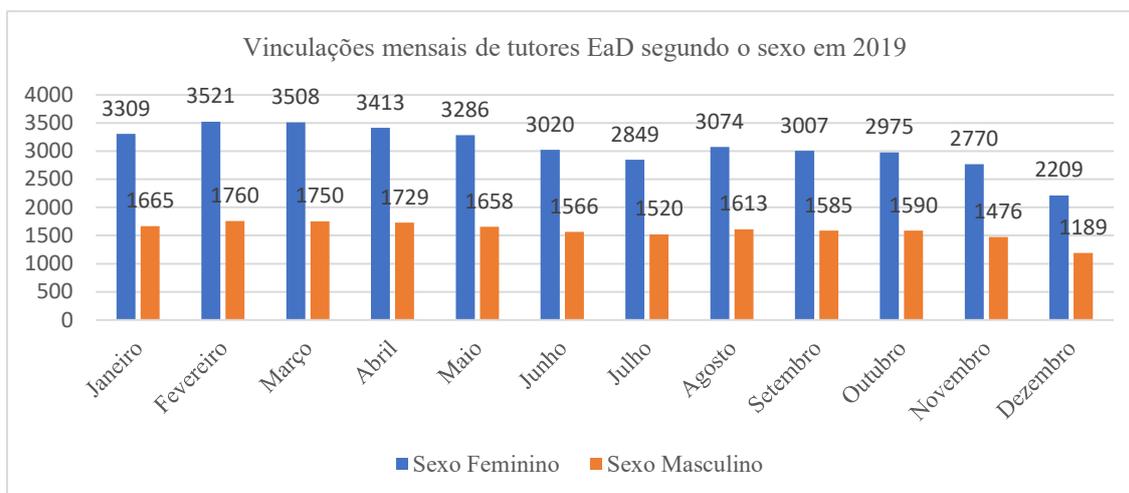
Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Durante os anos de 2018 até 2022 tentamos reiteradamente buscar dados atualizados sobre o perfil dos tutores do sistema UAB, bem como dados que pudessem contribuir para a apresentação da pesquisa completamente atualizada, mas durante esse período os dados sobre o referido sistema foram negados em todas as tentativas realizadas, mesmo invocando a Lei de Acesso à Informação, Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, mas não obtivemos êxito. O ano de 2022 foi marcado por várias tentativas vãs de obtenção de acesso a informações sobre a tutoria no sistema UAB, mas

no momento da redação final desta pesquisa, realizada dezembro de 2022, até mesmo o sítio eletrônico do sistema UAB <http://uab.capes.gov.br/> estava desativado, num “apagão de dados”, o que inviabilizou a apresentação dos mesmos dados apresentados que se referiam aos anos de 2006 até 2018.

No entanto, poucas respostas foram dadas pela UAB/CAPES sobre a tutoria EaD e os conteúdos foram insuficientes e vagos, mas os apresentaremos. Quando solicitamos dados da tutoria referente ao ano de 2019 somente obtivemos acesso a quantidade de tutores que estavam vinculados ao sistema UAB a cada mês segundo o sexo. Os dados mostram visivelmente que as ofertas de cursos à distância foram retomados, haja vista o volume de vinculações mensais na tutoria, cujo menor número de vinculação de 2019 se refere ao mês de dezembro com 1.189 tutores EaD do sexo masculino e o maior corresponde ao mês de fevereiro com 3.521 vinculações femininas. Os dados confirmam, conforme os anos precedentes, a presença majoritária de mulheres na atividade de tutoria no sistema UAB em 2019, bem como a rotatividade na atividade que desta perspectiva pode ser contemplada sob a ótica mensal.

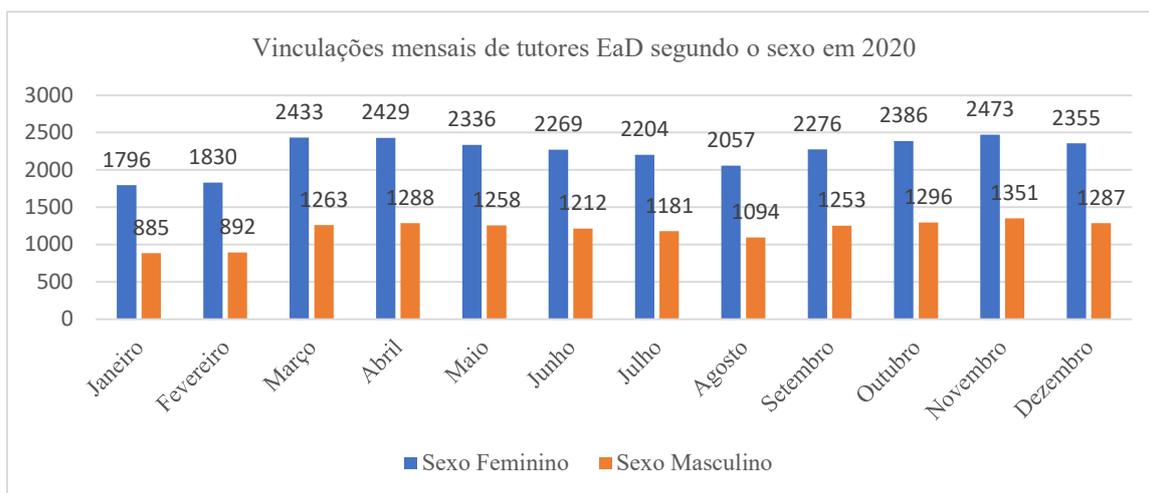
Gráfico 63 – Vinculações mensais de tutores EaD segundo o sexo em 2019.



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Obtivemos os mesmos dados referente ao ano de 2020 e os mesmos indicam a alta taxa de vinculação de tutores EaD mensalmente, bem como a manutenção da presença majoritariamente feminina na atividade laboral, com uma média alta de 2.237 vinculações, enquanto que os homens tiveram uma média mensal de 1.188 vinculações no mesmo período.

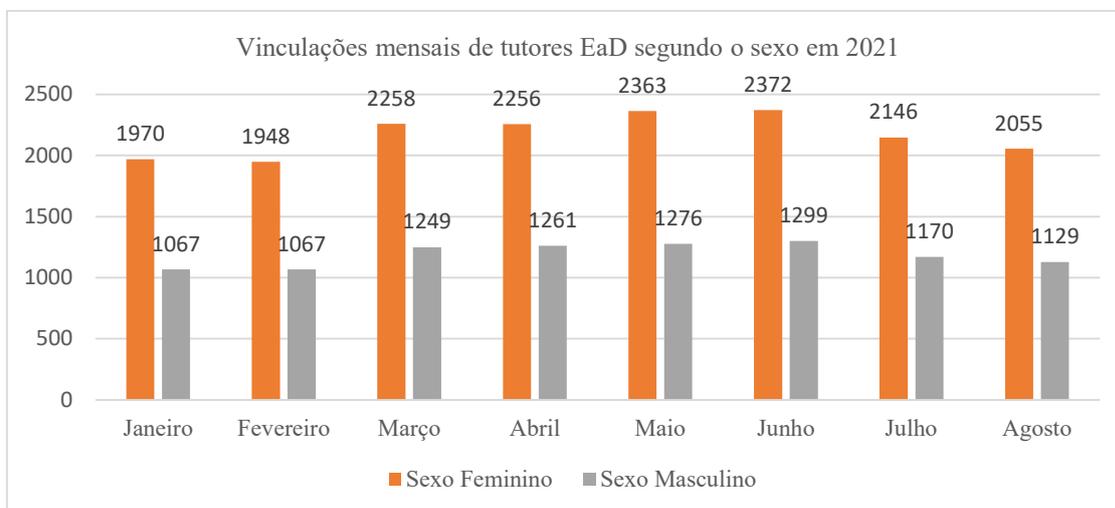
Gráfico 64 – Vinculações mensais de tutores EaD segundo o sexo em 2020.



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Os últimos dados que obtivemos da CAPES/UAB se referem as vinculações de tutores EaD entre os meses de janeiro a agosto de 2021, indicando a mesma tendência encontrada nos anos anteriores com a presença majoritária de mulheres na tutoria e com uma alta taxa de vinculação mensal feminina, tal como registra-se nos anos de 2019 e 2020.

Gráfico 65 – Vinculações mensais de tutores EaD segundo o sexo em 2021.



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Intentamos investigar na base de dados da CAPES/UAB através da filtragem de dados se haveria menção entre os tutores a distância de vinculação dos mesmos a alguma atividade de natureza docente e filtramos a célula “cargo\_funcao\_experiencia” no Excel com as atividades “docente, professor/professora e regente” a fim de selecionar somente profissionais que identificaram suas experiências profissionais, cargos que ocupam ou função que exercem entre essas três modalidades e obtivemos 31.518 vinculações totais

de tutores EaD que, portanto, se identificaram como docentes, professores ou regentes dentre as 96.639 vinculações totais.

Portanto, das 96.639 vinculações totais de tutores EaD foram encontradas 31.518 vinculações totais de tutores EaD professores/professoras, regentes e docentes, mas quando aplicamos a variável gênero os dados indicam que dentre estas 31.518 vinculações 20.347 são femininas e 11.171 são masculinas, estimando assim a quantidade de professores de vários níveis na tutoria EaD.

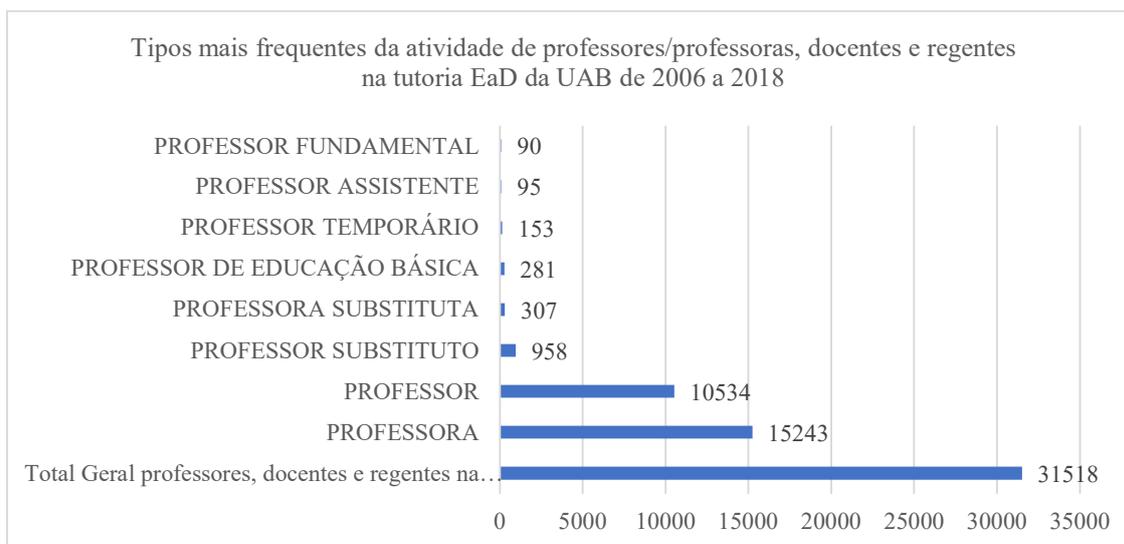
No entanto, quando filtramos a coluna que discriminava os cargos, funções e experiência profissional, conforme mencionado anteriormente, encontramos variadas denominações para professores como professor do ensino fundamental, superior, educação técnica e profissional, adjunto, professor regente I e II, professor regente I e II Ciclos ensino fundamental, assistente, 3º grau, substituto, magistério superior, da rede pública estadual, efetivo, visitante, celetista, educação básica II, professor pesquisador I e I, professor pedagogo, entre outras tantas denominações e quando filtramos os dados e removemos as duplicadas no Excel, apareceram mais de 728 denominações diferentes para professor/professora, regente e docente.

No entanto, a denominação “professora” e “professor” aparecem com maior frequência correspondendo a 15.243 e 10.534 menções respectivamente, mas os dados não permitem identificar qual o nível de atuação deles e delas, pois consta somente “professor/professora”. Outra dificuldade imposta pela variedade de terminologias utilizadas é a dificuldade em classificar o tipo de docência por nível, pois quando selecionamos educação básica, por exemplo, surgem 281 menções, mas há dezenas outras menções das disciplinas específicas que compõem o ensino básico como história, geografia, matemática, artes e todas essas disciplinas desagregadas, tal como ocorre no ensino fundamental.

Além disso, ainda há denominações como ensino primário, de 2º grau, rede pública e pública estadual sem especificar o nível, de 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries, pré-primário, magistério básico, etc. E por isso, apresentamos aqui somente as mais frequentes entre as 31.518 vinculações haja vista que essa catalogação de denominações de mais de 700 tipos de atividade docente é deveras trabalhosa e não teremos possibilidade de classificá-las detalhadamente uma por uma.

Gráfico 66 – Tipos mais frequentes da atividade de professores/professoras, docentes e regentes na

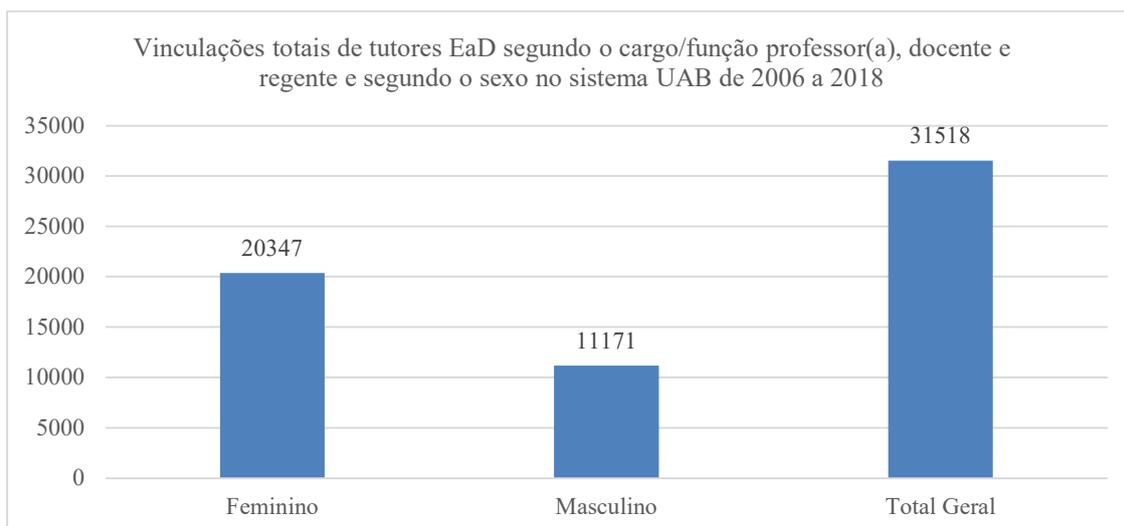
tutoria EaD da UAB (2006 -2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Das 31.518 vinculações totais de professores/professoras, regentes e docentes encontradas nos dados do SisUAB, 20.347 correspondem a vinculações femininas e 11.171 a vinculações masculinas, indicando que as tutoras a distância que exercem a atividade docente como trabalho principal são maioria em relação aos homens e dando-nos um panorama da capacidade de arregimentação da mão de obra docente feminina pelo sistema UAB para a atividade de tutoria EaD.

Gráfico 67 – Vinculações totais de tutores EaD segundo o cargo/função professor(a), docente e regente e segundo o sexo no sistema UAB (2006 -2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

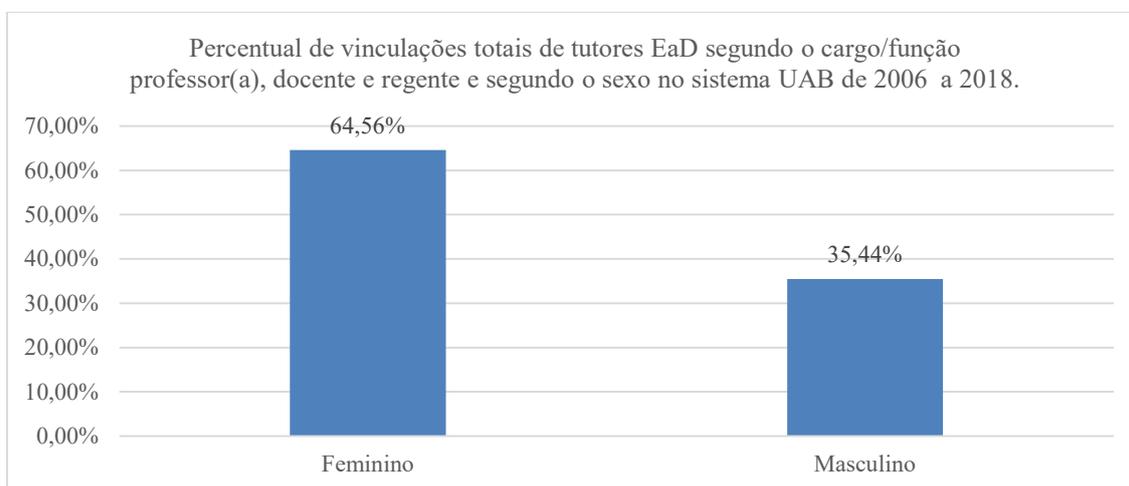
Entre as 31.518 vinculações totais que foram filtradas como

professores/professoras, docentes e regentes, 20.347 vinculações corresponderam ao sexo feminino e entre o sexo masculino 11.171 vinculações, cujos valores correspondem percentualmente a 64,56% de vinculações femininas e 35,44% masculinas, confirmando um majoritário percentual de profissionais femininas entre os docentes na atividade de tutoria a distância, conforme advoga esta investigação.

Dentre as 96.639 vinculações totais de tutores e tutoras EaD, as 31.518 vinculações totais que foram filtrados como professores/professoras, docentes e regentes representam 32,61% dos vínculos do sistema UAB entre 2006 e 2018, indicando a presença significativa de profissionais docentes na composição da mão de obra da atividade de tutoria.

Quando analisamos o percentual de participação de professores/professoras, docentes e regentes na tutoria EaD a partir do critério segundo o sexo, podemos constatar que do total de 96.639 vinculações, as 20.347 vinculações de professoras, regentes e docentes representam percentualmente 32,49% das 62.615 vinculações totais femininas e as 11.171 vinculações de professores, docentes e regentes representam percentualmente 32,83% das 34.024 vinculações totais masculinas.

Gráfico 67A – Percentual de vinculações totais de tutores EaD segundo o cargo/função professor(a), docente e regente e segundo o sexo no sistema UAB (2006 -2018).

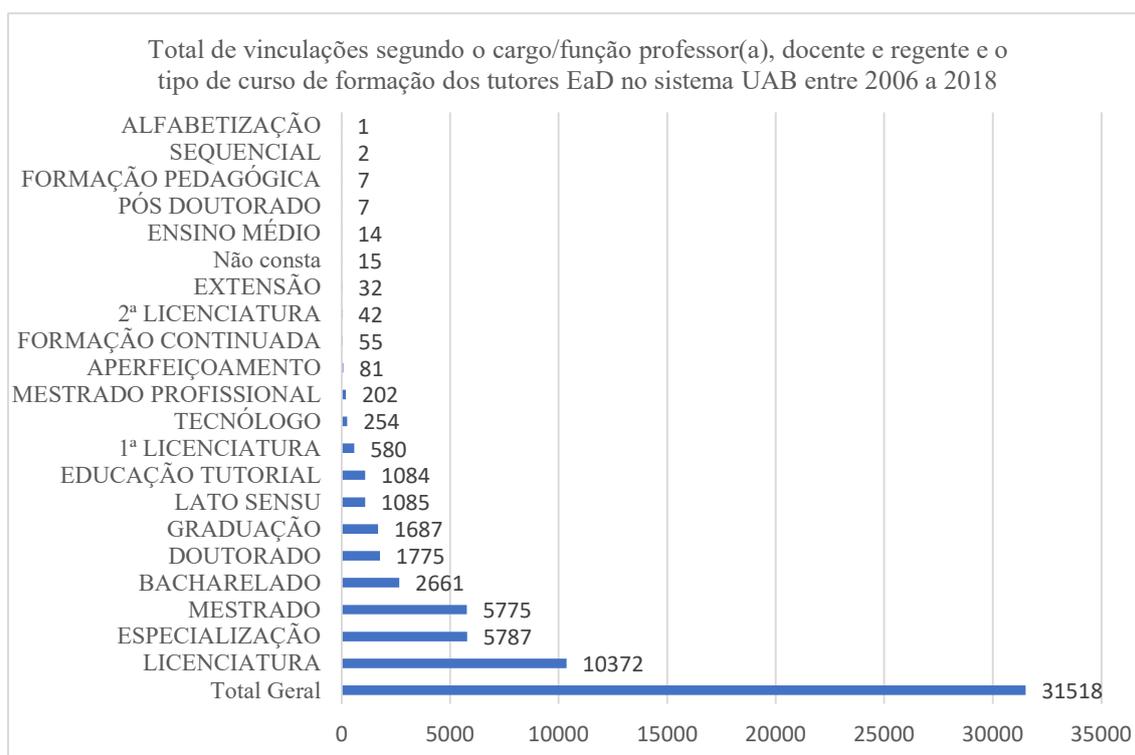


Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Quando analisamos os vínculos de professores/professoras, docentes e regentes por tipo de curso de formação dos mesmos, os dados apontam que do total de 31.518 vinculações 10.372 são de tutores e tutoras EaD com licenciatura, seguido de especialização 5.797 e mestrado com 5.775. Se analisarmos as vinculações a partir da

junção de especialização e “*latu sensu*” que corresponde a 5.787 especializações, somando-se com mais 1.085 “*latu sensu*”, totaliza 6.872 vinculações de tipo de curso de especialização. Cabe ressaltar que encontramos registro de tutores e tutoras EaD nessa seara da docência com nível médio que corresponde a quantidade de 14 vinculações e uma vinculação com nível de alfabetização e apesar da quantidade não ser expressiva do ponto de vista quantitativo, contraria a exigência mínima de formação superior pela UAB para atuação na tutoria EaD.

Gráfico 68 – Total de vinculações segundo o cargo/função professor(a), docente e regente e o tipo de curso de formação dos tutores EaD no sistema UAB (2006 -2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Quando analisamos o total de vínculos de profissionais entre professores/professoras, docentes e regentes, seu tipo de curso de formação segundo o sexo, os dados indicam claramente que para o sexo feminino entre as 20.338 vinculações possíveis de serem discriminadas, pois não constam o tipo de formação de 9 vinculações, 6.719 vinculações são de professoras com nível de formação em licenciatura, seguido de 4.012 professoras com especialização e 3.623 professoras com mestrado. Se somarmos a quantidade de professoras com especialização, 4.012, com as de “*latu sensu*” que constam 774 vinculações, então teremos o total de professoras com nível de especialização correspondente a 4.786 vinculações na tutoria EaD.

Gráfico 69 – Total de vinculações segundo o cargo/função professor(a), docente e regente, o tipo de curso de formação segundo o sexo feminino das tutoras EaD no sistema UAB (2006 -2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Quando o recorte por gênero vislumbra estimar as vinculações de professores, docentes e regentes entre o sexo masculino, observa-se que do total possível de ser analisado já que 6 vinculações não constam registro, das 11.165 vinculações masculinas, 3.653 são de professores com nível de formação em licenciatura, seguido de 2.152 com nível em mestrado e em terceiro lugar aparecem 1.775 vinculações masculinas em nível de especialização. Se procedermos da forma que anteriormente adotamos e somarmos as vinculações de especialização que correspondem a 1.775 com as de “*latu sensu*” que somam 311 vinculações, teremos o total de 2.086 vinculações masculinas de professores, que ainda somados não ultrapassa o número de vinculações de mestrado que é 2.152, diferenciando-se do perfil geral de vinculações e das vinculações femininas que são marcados pela predominância do nível de formação em licenciatura, seguido de especialização e depois mestrado. E apesar dessas vinculações masculinas serem numericamente menores que as femininas, o segundo maior nível de formação dos

professores que atuam na tutoria EaD do sistema UAB que corresponde ao mestrado é um indicador evidente do elevado nível de formação desses profissionais que também merece ser ressaltado.

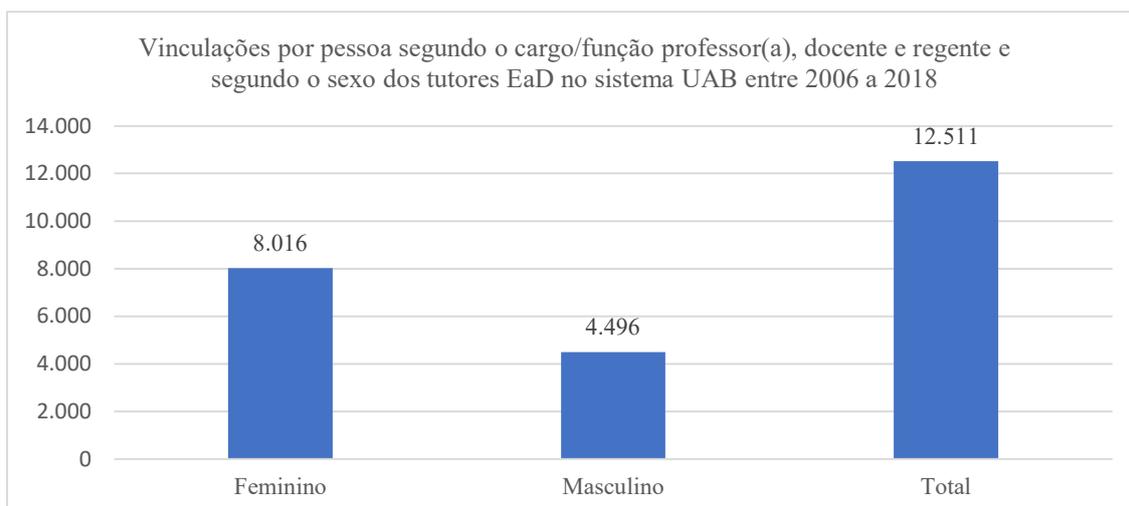
Gráfico 70 – Total de vinculações segundo o cargo/função professor(a), docente e regente, o tipo de curso de formação segundo o sexo masculino dos tutores EaD no sistema UAB (2006 -2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Quando analisados os dados sob o mesmo critério professor/professora, docente e regente segundo o sexo é possível indicar que 12.511 vinculações por pessoa correspondem aos profissionais mencionados, sendo que 8.016 vinculações são de professoras do sexo feminino e 4.496 professores do sexo masculino.

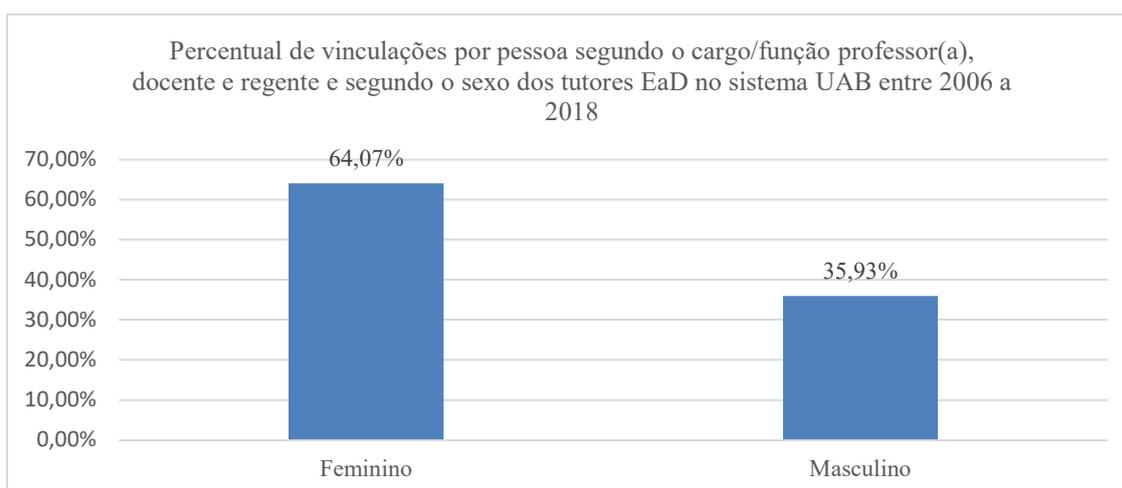
Gráfico 71 – Vinculações por pessoa segundo o cargo/função professor(a), docente e regente e segundo o sexo dos tutores EaD no sistema UAB (2006 -2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Os valores percentuais em relação as vinculações por pessoa segundo o cargo/função professor/professora, docente e regente e segundo o sexo, nos mostram que as professoras, docentes e regentes do sexo feminino correspondem a 64,07% e os professores, docentes e regentes do sexo masculino correspondem a 35,93% das vinculações entre a categoria docente que foi possível mensurar a partir dos dados. Portanto, podemos inferir que as profissionais docentes possuem uma significativa participação na atividade de tutoria a distância do sistema UAB.

Gráfico 71A – Percentual de vinculações por pessoa segundo o cargo/função professor(a), docente e regente segundo o sexo dos tutores EaD no sistema UAB (2006 -2018).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2021.

Podemos apreender que dentre as 40.776 vinculações por pessoa referentes aos tutores e tutoras EaD, temos 12.512 vinculações de professores/professoras, docentes e

regentes. Quando analisamos a quantidade de vinculações de tutores e tutoras EaD entre a categoria docente segundo sua composição sexuada podemos constatar que dessas 40.776 vinculações por pessoa 26.239 correspondem ao sexo feminino e 14.537 correspondem ao sexo masculino e entre as 12.512 vinculações de professores/professoras, docentes e regentes 8.016 correspondem ao sexo feminino e 4.496 ao sexo masculino. Assim, percentualmente, os dados indicam que 30,68% dos 40.776 tutores EaD do sistema UAB são professores/professoras, docentes e regentes.

Deste modo, mesmo diante da constatação da intrínseca relação entre a atividade de tutoria EaD, do processo de feminização e de arregimentação de profissionais docentes, empreendemos o esforço em buscar esses profissionais a fim de robustecer os dados da nossa pesquisa através da aplicação de questionário de pesquisa, cujos resultados serão apresentados na próxima seção.

### **5.5 Apresentação dos resultados do questionário de pesquisa: perfil das tutoras e tutores a distância do sistema UAB entre os anos de 2006 até 2022.**

Utilizamos a técnica do questionário de pesquisa com a finalidade de apreender características que possibilitem traçar o perfil das tutoras e tutores na educação a distância do sistema Universidade Aberta do Brasil e foi aplicado um questionário com 49 perguntas abertas e fechadas, cujo objetivo era de traçar o perfil sócio profissional desses trabalhadores e trabalhadoras, apontar aspectos das condições de trabalho dos mesmos e sua capacidade e sua avaliação e satisfação em relação a atividade laboral.

Dos questionários aplicados, tivemos um retorno de 2.210 questionários<sup>112</sup> respondidos por tutores e tutoras, cuja condição para participação na pesquisa era ser tutor ou tutora em atuação ou ter atuado em anos anteriores, entre os anos de 2006 até 2022, sendo que no caso de atuação em anos anteriores, tutores e tutoras foram orientados para responder o questionário com base no momento da sua última atuação no sistema UAB.

Os questionários foram enviados por e-mail para uma rede de contatos de tutores e principalmente coordenadores de curso e de tutoria das instituições vinculadas ao sistema UAB no país inteiro entre os anos de 2018 até 2022, obtendo grande adesão nas respostas, pois mapeamos as IES vinculadas ao sistema UAB e foram enviados questionários com

---

<sup>112</sup> O questionário aplicado está em Anexo na parte final deste trabalho.

o devido esclarecimento das finalidades da pesquisa, acompanhado do projeto de qualificação aprovado pelo departamento de pós-graduação em sociologia da Universidade de Brasília para os centros de educação a distância, para os coordenadores de curso e de tutoria. O teor do e-mail explicava os objetivos da pesquisa, apelando para que o questionário chegasse ao máximo de tutores não somente que estavam atuando, mas também aqueles que já tinham atuado em edições anteriores, já que a categoria não conta com nenhuma organização sindical ou associação para que os mesmos fossem localizados, e somente assim seria possível alcançar o maior número possível de pessoas. No e-mail seguia um link de acesso ao Google Docs para ter acesso e responder o questionário de pesquisa, cujos esclarecimentos, cientificação dos fins científicos da pesquisa pelos respondentes e garantia de total anonimato constavam presentes.

Os eventos científicos sobre educação a distância também foram meios utilizados para estabelecer redes de contato com tutores e possibilitar o envio do questionário de pesquisa. Nesses eventos, tanto presenciais quanto os virtuais, houve a possibilidade de intercambiar informações sobre as condições de trabalho na tutoria a distância em várias regiões do país e em trocar contatos para aplicação do questionário de pesquisa, pois conforme já elucidamos os tutores não possuem nenhuma associação ou sindicato que possibilite sua organização e nem sua localização de forma coletiva. Portanto, não há meios institucionais formais para acesso a essas pessoas, devido sua fragmentação enquanto classe trabalhadora e foi necessário realizar um trabalho árduo e delongado através de uma rede de contatos para apresentarmos os resultados abaixo.

O questionário com 49 (quarenta e nove) questões de pesquisa foi dividido em quatro subtemas, a saber:

- I. O perfil do tutor e da tutora a distância;
- II. Condições de trabalho;
- III. Avaliação e satisfação; e
- IV. Proatividade.

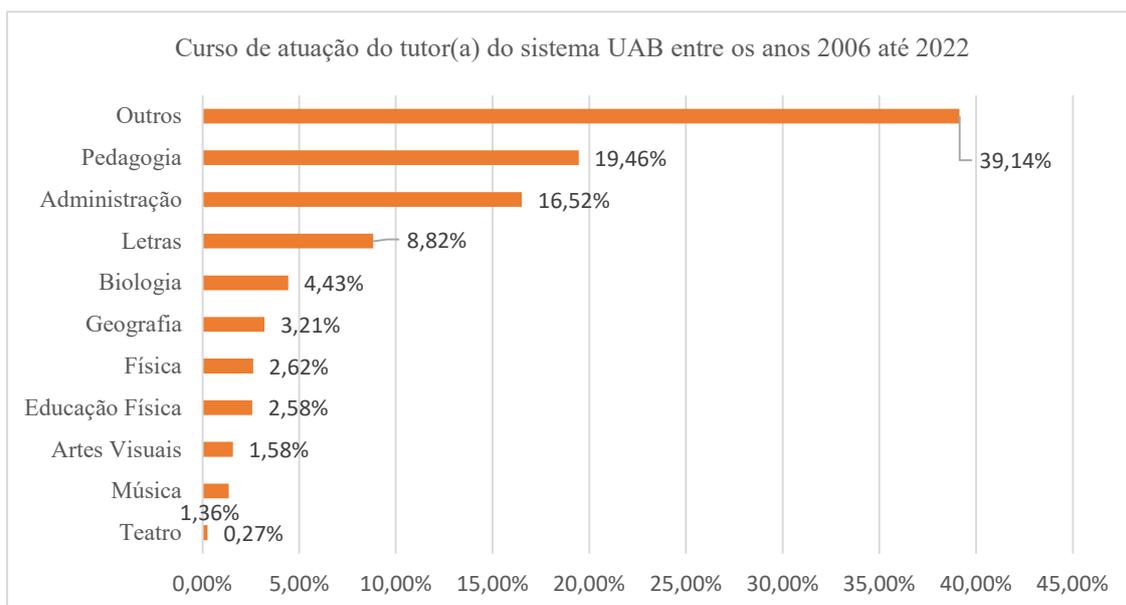
Iniciamos o questionário com a pergunta sobre qual o curso que o tutor ou tutora atuou ou estava atuando no momento da participação da pesquisa e a maior participação percentual de respondentes foi na opção “Outro” que contou com 39,14% de respondentes, sendo que entre as pessoas que marcaram essa opção de resposta houve a

menção a mais de 400 cursos que não estavam listados no questionário de pesquisa. As opções de cursos no questionário foram selecionadas de acordo com os cursos mais oferecidos pelo sistema Universidade Aberta do Brasil. Então, pela alta incidência de oferta desses cursos, selecionamos para resposta:

1. Administração;
2. Artes Visuais;
3. Biologia;
4. Educação Física;
5. Física;
6. Geografia;
7. Letras;
8. Música;
9. Pedagogia
10. Teatro; e
11. Outro. Qual?

O segundo curso com maior percentual foi o de Pedagogia com 19,46%, seguido de Administração 16,52% e o terceiro foi Letras com 8,82%. Sendo possível confirmar a forte tendência da oferta de cursos de licenciatura entre os cursos com maior percentual, bem como a alta incidência do curso de pedagogia, tal qual encontrados nos dados da CAPES/UAB anteriormente apresentados.

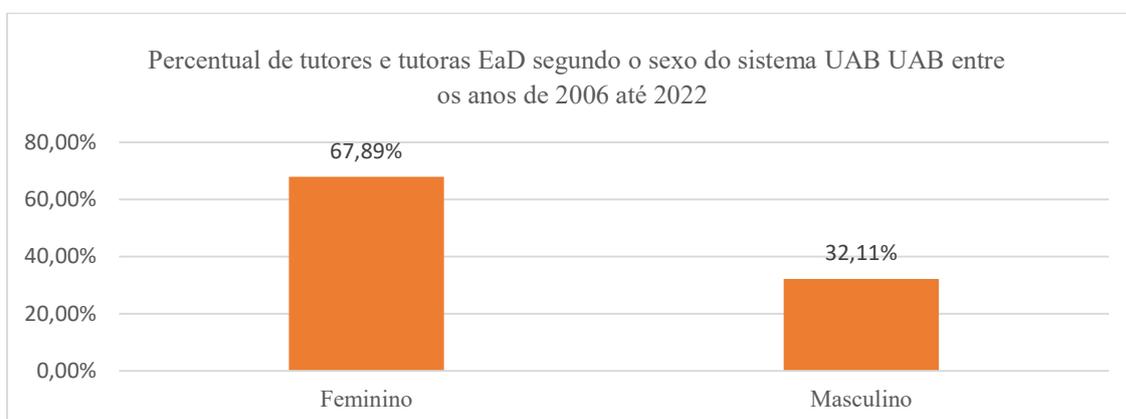
Gráfico 72 – Curso de atuação de tutores e tutoras EaD do sistema UAB (2006 – 2022).



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Metadados CAPES/UAB, 2022.

Em seguida foi questionado sobre qual o sexo do respondente e havia as opções Feminino, Masculino e Outro. Conforme objetivávamos demonstrar nesta pesquisa, a participação percentual de mulheres na tutoria a distância no sistema UAB se reafirmou através da aplicação do questionário de pesquisa: a atividade possui maior percentual de participação feminina com 67,89% de mulheres e 32,11% de homens respondentes.

Gráfico 73 – Percentual de tutores e tutoras EaD segundo o sexo no sistema UAB (2006 – 2022).

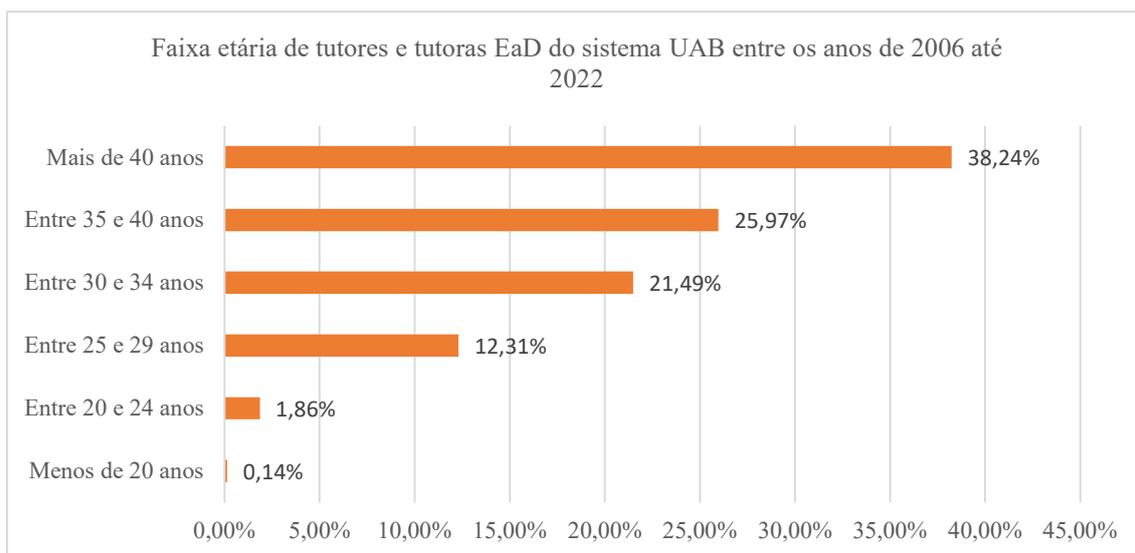


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Em relação a faixa etária dos respondentes, a faixa de idade (em anos completos) ou que a pessoa tinha na época da atuação da tutoria a distância, podemos observar que o maior percentual é 38,24% com mais de 40 anos, seguido de 25,97% com a faixa etária entre 35 e 40 anos, indicando com isso que uma ampla maioria de tutores e tutoras que possuem experiência profissional, dado a prevalência das faixas etárias superiores a 35

anos entre os respondentes e isso se torna mais evidente quando observamos uma minoria expressiva entre as faixas de menos de 20 anos com 0,14% e entre 20 e 24 anos com apenas 1,86% de respondentes. Ou seja, podemos inferir que se trata de um grupo de trabalhadores e trabalhadoras predominantemente possuidores de considerável experiência profissional.

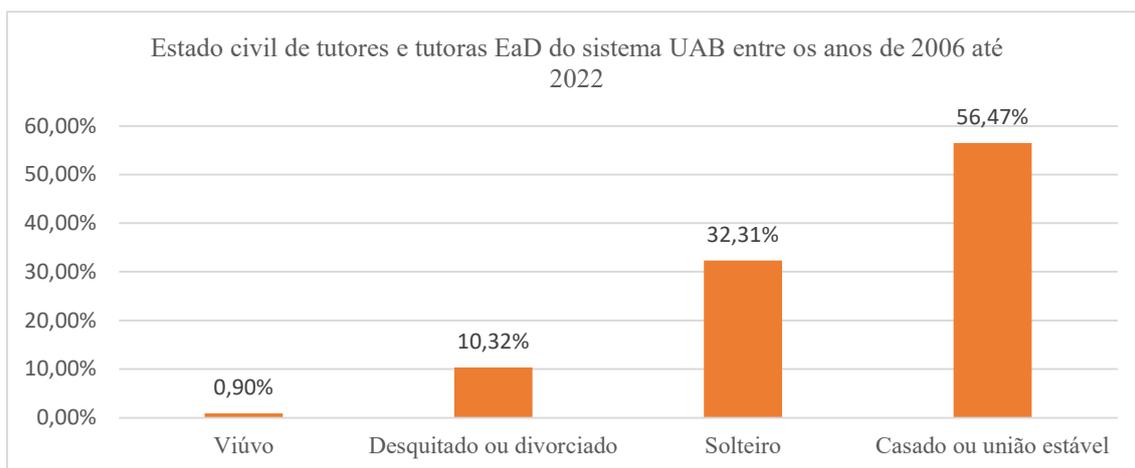
Gráfico 74 – Faixa etária de tutores e tutoras EaD do sistema UAB (2006 – 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Os respondentes também foram questionados sobre seu estado civil na época da atuação ou no estado atual e 56,47% responderam que são casadas/casados ou em união estável. Este dados é particularmente relevante sob a perspectiva de gênero, haja vista que entre principalmente as mulheres casadas, as responsabilidades com o trabalho reprodutivo ainda recai em maior proporção sobre elas, incidindo em uma dupla jornada de trabalho, acrescido da atividade laboral da tutoria, às mulheres imputar-se-ia então mais uma responsabilidade.

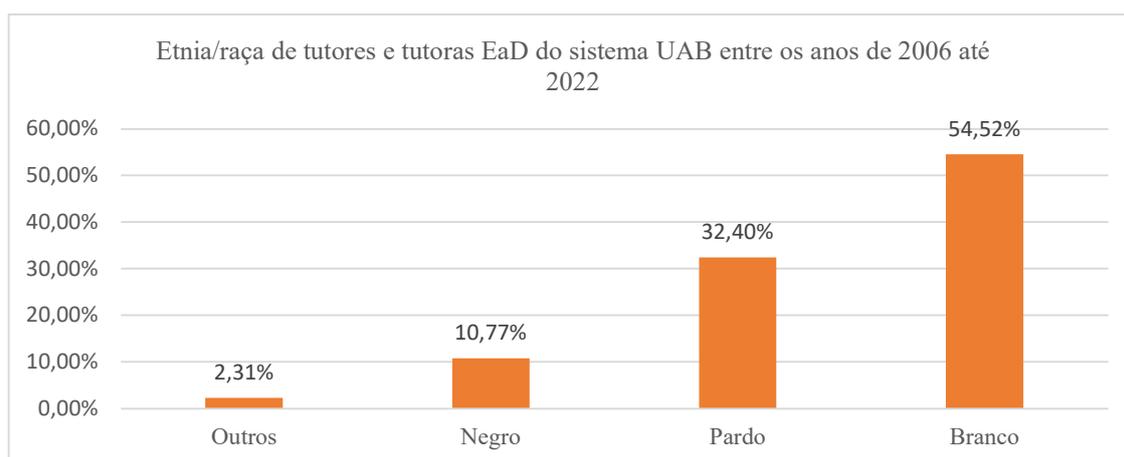
Gráfico 75 – Estado civil de tutores e tutoras EaD do sistema UAB (2006 – 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Em relação a autodeclaração racial/étnica, 54,52% das pessoas respondentes se declararam brancas e 32,40% pardas.

Gráfico 76 – Etnia/raça de tutores e tutoras EaD do sistema UAB (2006 – 2022).

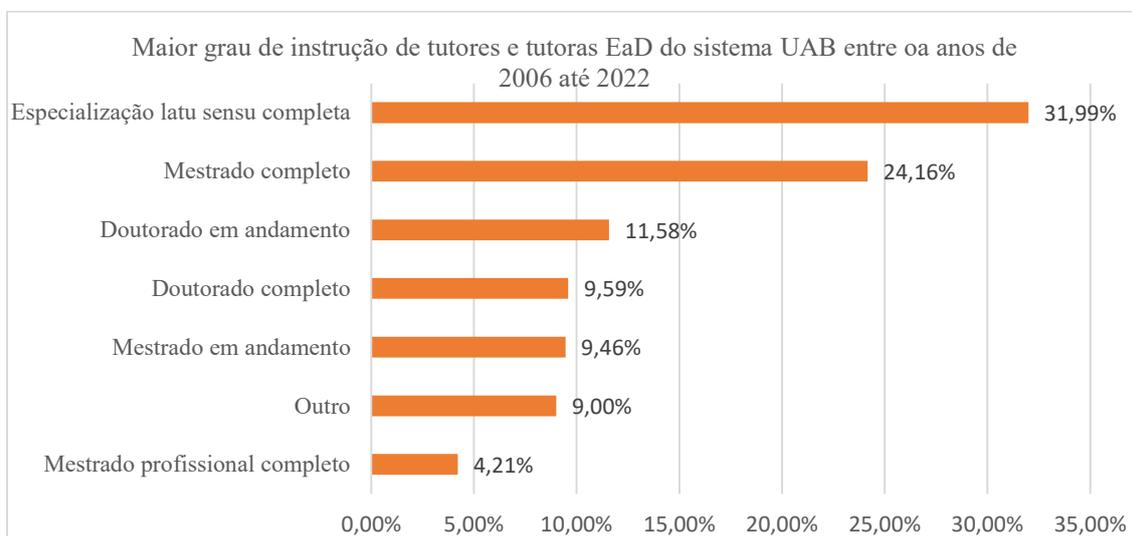


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No que diz respeito ao maior grau de instrução dos tutores e tutoras EaD, 31,99% dentre os respondentes possuem especialização *latu sensu* completa, seguido de 24,16% com mestrado completo. Esses dados indicam que nossa amostra alcançada pelo questionário possui um nível de formação mais elevado do que os mais frequentes encontrados nos metadados do sistema UAB, haja vista que o nível de formação mais frequente variava entre licenciatura e especialização, mas licenciatura predominava em todos os cenários. Além disso, é relevante destacar que 11,58% estavam com doutorado em andamento durante a atividade em tutoria, o que é um excelente indicador de nível de formação e dentre os níveis apresentados no gráfico abaixo, ainda temos a categoria

Outro<sup>113</sup> uma variedade de outros níveis de formação concluídos ou em andamento. Portanto, diante da realidade dos dados podemos afirmar que a tutoria EaD é realizada por profissionais com alto nível de formação.

Gráfico 77 – Maior grau de instrução de tutores e tutoras EaD do sistema UAB (2006 – 2022).

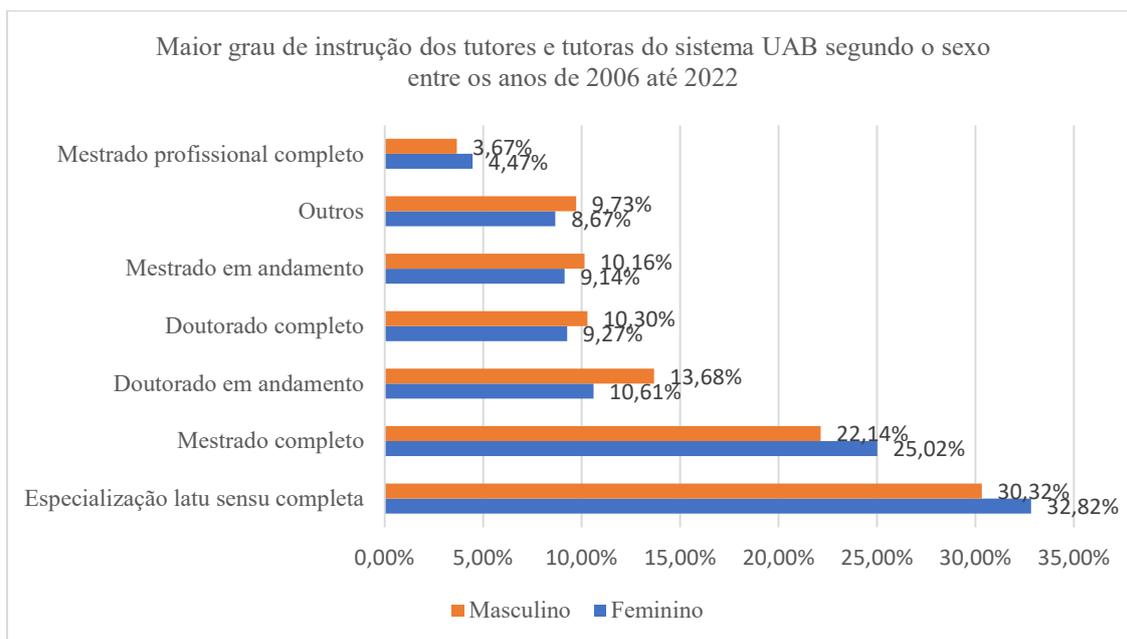


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Analisamos os dados referentes ao maior grau de instrução de tutores e tutoras respondentes a partir da variável gênero e de acordo com os dados dos respondentes o maior percentual corresponde ao nível de especialização *latu sensu*, em que as mulheres, entre todos os demais níveis de formação, aparecem percentualmente em primeiro lugar com 32,82% e os homens com 30,32%, em segundo lugar encontram-se tutores e tutoras com mestrado completo, correspondendo a 25,02% de mulheres mestras e 22,14% de homens com mestrado, mas a partir do nível de instrução de doutorado os dados segundo o sexo se alteram. Entre os respondentes com doutorado em andamento 13,68% correspondem aos respondentes do sexo masculino e 10,61% ao sexo feminino, entre os que possuem doutorado completo 10,30% são do sexo masculino e 9,27% do sexo feminino. Se no mestrado completo as mulheres levam vantagem em relação aos homens, no mestrado em andamento elas ficam com uma pequena diferença atrás, pois 10,16% correspondem ao sexo masculino e 9,14% ao sexo feminino, enquanto que em relação ao mestrado profissional as mulheres possuem uma pequena vantagem em relação aos homens com 4,47% e os homens correspondem a 3,67%.

<sup>113</sup> Especialização *latu sensu* em andamento, Pós-doutorado completo, Mestrado profissional em andamento, Pós-doutorado em andamento, Doutorado profissional completo, Doutorado profissional em andamento, Graduação em andamento etc.

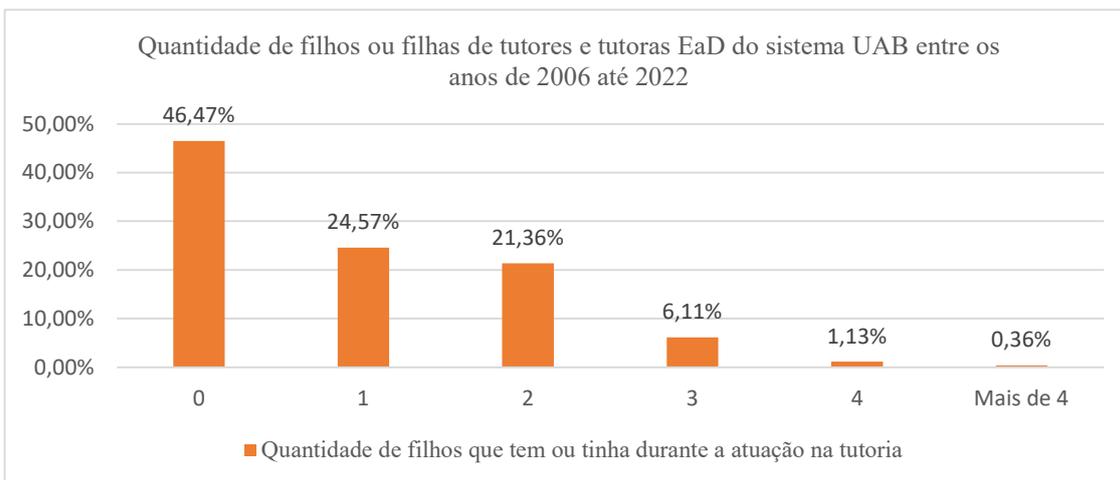
Gráfico 78 – Maior grau de instrução de tutores e tutoras EaD do sistema UAB segundo o sexo (2006 – 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Buscamos estimar a quantidade de filhos e filhas que os tutores EaD têm ou tinham durante a realização da atividade de tutoria e os dados mostram que para 46,47% não tinham nenhum filho ou filha, para 24,57% dos respondentes tem ou tinham um filho e 21,36% dois filhos. Surgiram algumas observações nesse questionamento, pois ao responderem sobre a quantidade de filhos, alguns tutores e tutoras ressaltaram que marcaram a opção de que não tinham filhos, pois os mesmos não moravam com a pessoa certamente fazendo menção a não terem a tutela legal, alguns relatos davam conta de que os filhos ou filhas moravam com avós, outros responderam que os filhos moravam em outros estados, ou tinham filhos maiores de 18 anos, adultos, universitários, etc..

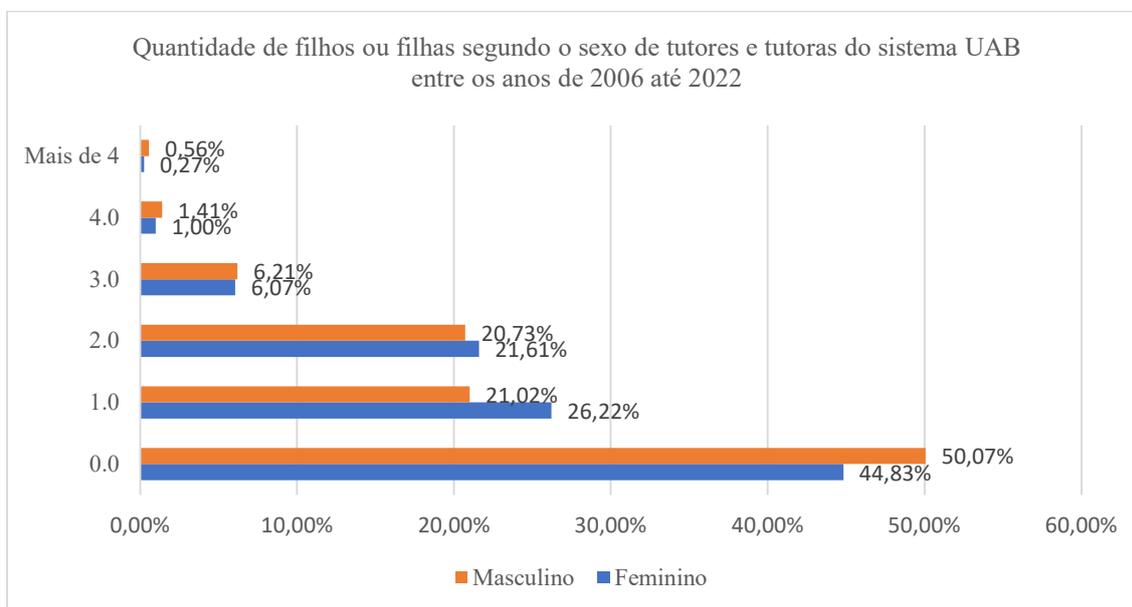
Gráfico 79 – Quantidade de filhos ou filhas de tutores e tutoras EaD do sistema UAB (2006 – 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Buscamos analisar a relação entre quantidade de filhos e/ou filhas segundo o sexo dos tutores e tutoras e o maior percentual de respondentes sem filhos corresponde ao sexo masculino com 50,07% e o feminino corresponde a 44,83%, enquanto que para 26,22% do sexo feminino tem 1 filho/filha e 21,02% do sexo masculino e em terceiro lugar temos que entre o sexo feminino 21,61% corresponde a ter 2 filhos/filas e 20,73% do sexo masculino.

Gráfico 80 – Quantidade de filhos ou filhas segundo o sexo de tutores e tutoras EaD do sistema UAB (2006 – 2022).

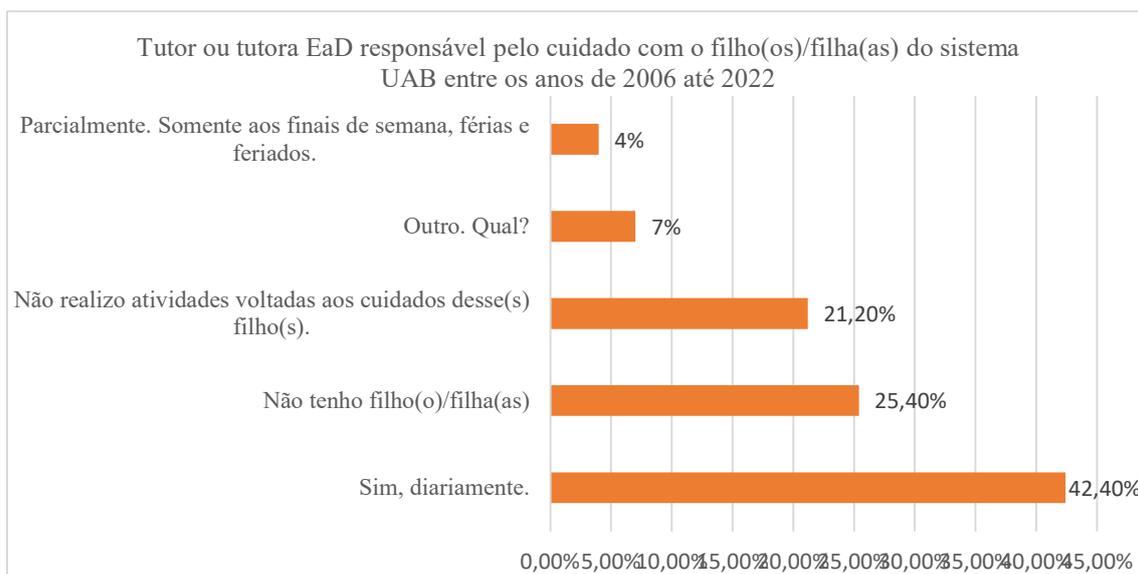


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Se o percentual de tutores e tutoras que responderam não terem filhos ou filhas é de 46,7%, entre aqueles e aquelas que responderem ter responsabilidade diariamente com

os cuidados com esses filhos ou filhas é de 42,40%, e a partir disso inferimos que mesmo que a proporção entre os que tem filhos seja menor, sua responsabilidade e sua dedicação e cuidados são diários, enquanto que entre os respondentes que não tem filhos ou que não realiza atividades de cuidados dessa natureza representam 25,40% e 21,20% respectivamente, se somados chegam a 46,6%. Apenas 4% dos respondentes assumem responsabilidade com filhos ou filhas parcialmente, aos finais de semanas, férias, feriados, etc.

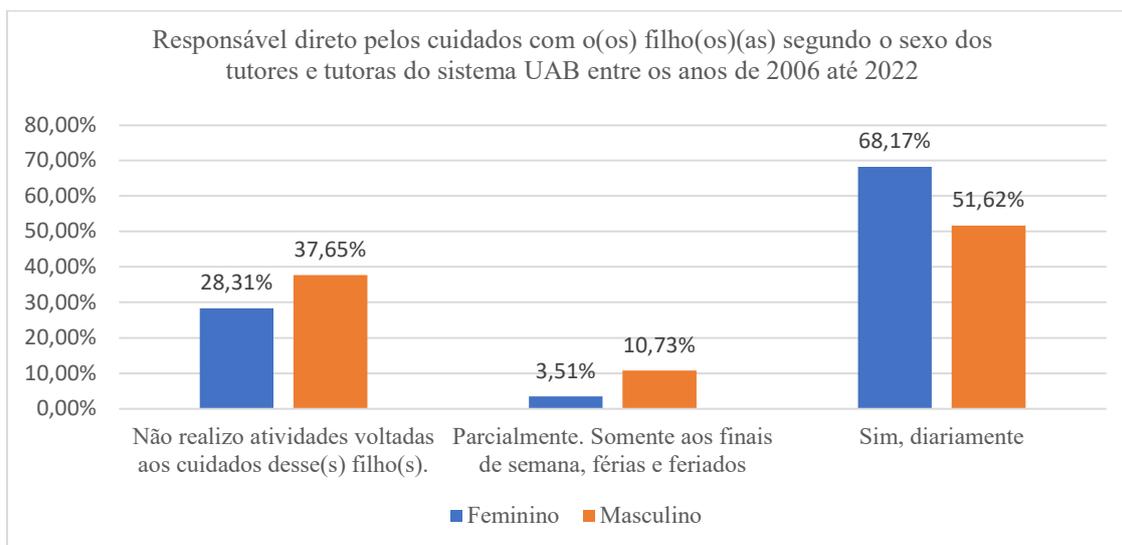
Gráfico 81 - Tutor ou tutora EaD responsável pelo cuidado com o filho(os)/filha(as) do sistema UAB entre (2006 – 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Buscamos mensurar a partir da variável gênero entre os 42,40% dos tutores e tutoras que responderam que são responsáveis pelos cuidados diários com filhos/filhas, sendo que os dados apontaram que 68,17% correspondem ao sexo feminino e 51,62% ao sexo masculino. Ou seja, as mulheres respondentes são maioria em assumir responsabilidades diárias de cuidados com seus filhos/filhas, enquanto que entre os que não realizam atividades voltadas para o cuidado com filhos/filhas as mulheres são percentualmente minoritárias com 28,31% e os homens correspondem a 37,53%, e uma minoria de 3,5% de mulheres responderam que são parcialmente responsáveis e entre os homens respondentes 10,73% assumem responsabilidades parciais. Ou seja, no quesito cuidado diário as mulheres apresentam maior participação percentual e nos quesitos não cuidar ou cuidar parcialmente os homens apresentam maior percentual, indicando que entre as tutoras maior parte dessa reponsabilidade recai sobre elas.

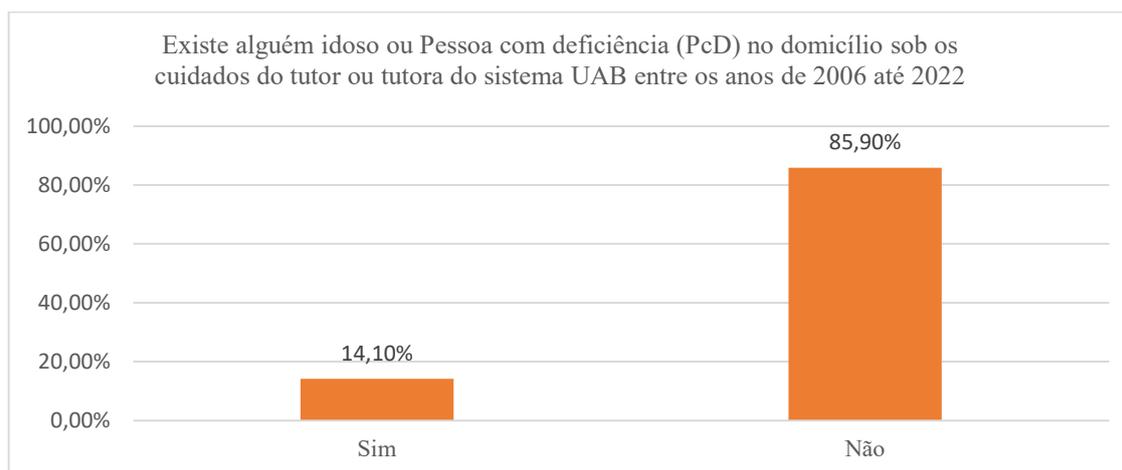
Gráfico 82 - Responsável direto pelos cuidados com o(os) filho(os)(as) segundo o sexo dos tutores e tutoras do sistema UAB (2006 – 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Também questionamos se entre os tutores e tutoras EaD havia alguma pessoa idosa ou pessoa com deficiência, seja ela uma limitação física, intelectual, visual ou auditiva, sob seus cuidados ou responsabilidade e 85,90% dos respondentes declararam que não eram responsáveis pelos cuidados em nenhum dos casos e apenas 14,10% responderam que sim.

Gráfico 83 - Existe alguém idoso ou Pessoa com deficiência (PcD) no domicílio sob os cuidados do tutor ou tutora do sistema UAB (2006 – 2022).

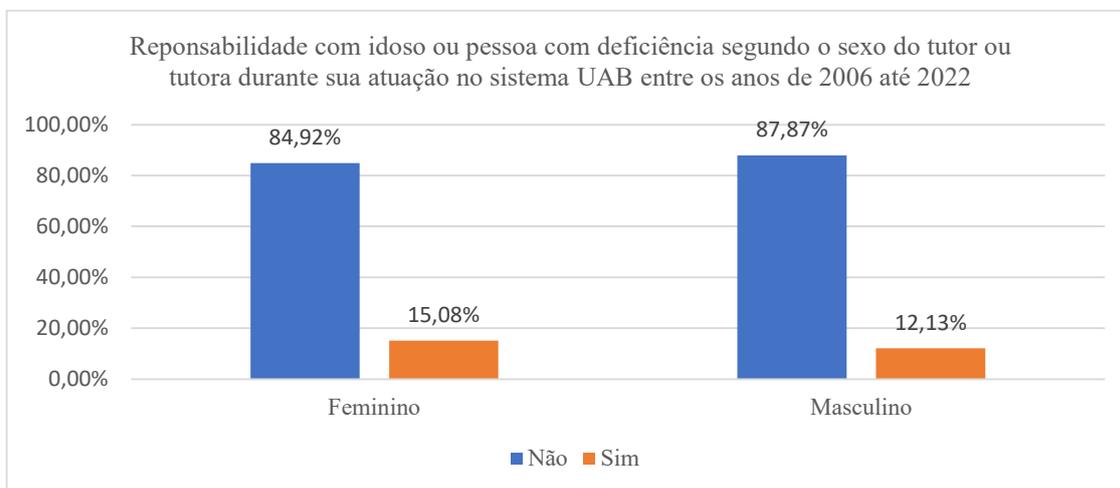


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Mesmo diante do baixo percentual de respondentes de 14,10% que afirmaram que existe alguém idoso ou pessoa com deficiência sob sua responsabilidade e mesmo que a diferença seja pequena, é entre as mulheres o maior percentual de respondentes que

assumem responsabilidades com cuidados, ou seja, 15,08%, enquanto que os homens correspondem a 12,13%.

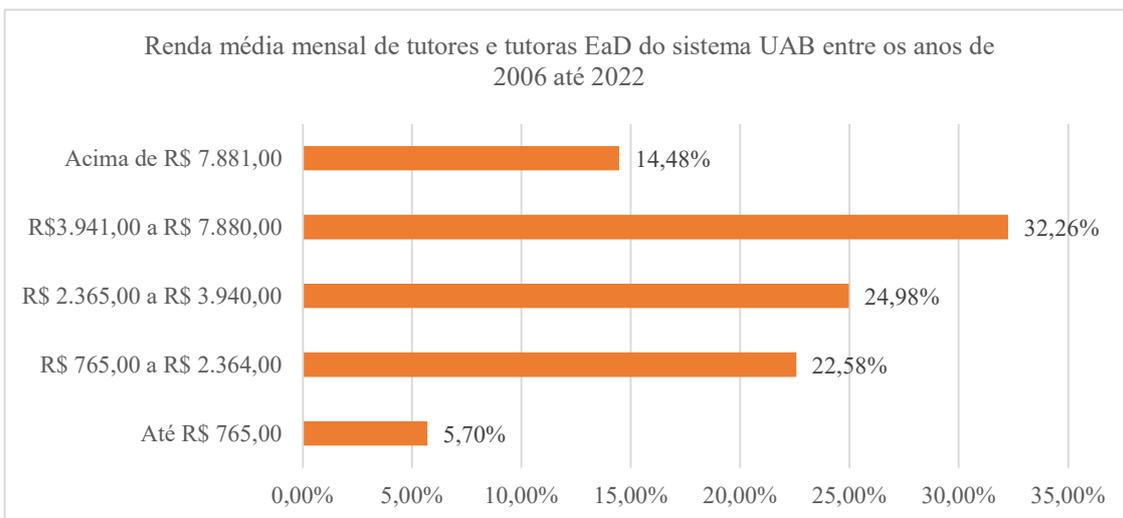
Gráfico 84 - Responsabilidade com idoso ou pessoa com deficiência segundo o sexo do tutor ou tutora durante sua atuação no sistema UAB (2006 – 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Intentamos apreender se os tutores e tutoras EaD possuíam outras atividades profissionais além da tutoria, bem como qual era sua renda média mensal e os dados demonstram que para 32,26% a renda média mensal é de R\$ 3.941,00 a R\$ 7.880,00, que é uma renda relativamente alta, bem como para 24,98% a renda média varia de R\$ 2.365,00 e R\$ 3.940,00. Em polos opostos encontram-se 5% de pessoas que responderem possuir renda mensal de até R\$ 765,00, ou seja, a única fonte de renda era a tutoria e 14,48% de respondentes que afirmavam possuir renda superior a R\$ 7.7881,00, indicando que a tutoria uma complementação de renda.

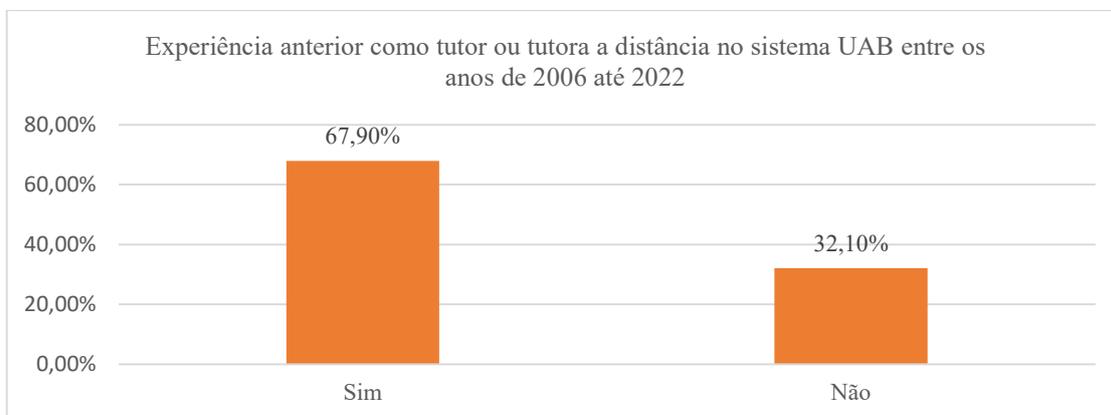
Gráfico 85 – Renda média mensal de tutores e tutoras EaD do sistema UAB (2006 – 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Questionamos se entre os respondentes já tinham experiência anterior na atividade de tutoria, haja vista que esse dado é relevante devido aos altos índices de rotatividade da atividade, conforme abordado anteriormente, e 67,90% dos tutores e tutoras EaD responderam já terem atuado anteriormente como tutor ou tutora no sistema UAB e apenas 32,10% responderam não terem tido experiências anteriores na atividade.

Gráfico 86 - Experiência anterior como tutor ou tutora a distância no sistema UAB (2006 – 2022).

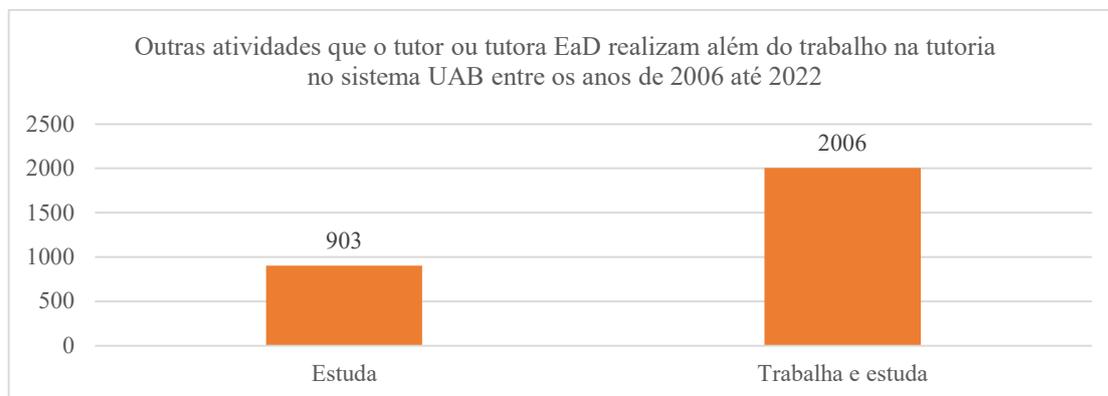


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Além da tutoria, buscamos investigar quais as outras atividades que os tutores e tutoras EaD realizam ou realizavam e segundo os respondentes um total de 2006 pessoas trabalhavam e estudavam, e outras 903 responderam que além da tutoria também estudavam. Percentualmente, os valores de quem estuda, além de realizar a atividade de tutoria corresponde a 31,04% e entre quem trabalha e estuda, além de realizar a atividade de tutoria corresponde a 68,96%, indicando que a tutoria pode representar uma sobrecarga de atividade, principalmente para as mulheres que se enquadrarem na

condição entre os que trabalham, estudam e exercem a atividade docente EaD.

Gráfico 87 – Quantidade de tutores ou tutoras EaD que realizam outras atividades além do trabalho na tutoria no sistema UAB (2006 – 2022).

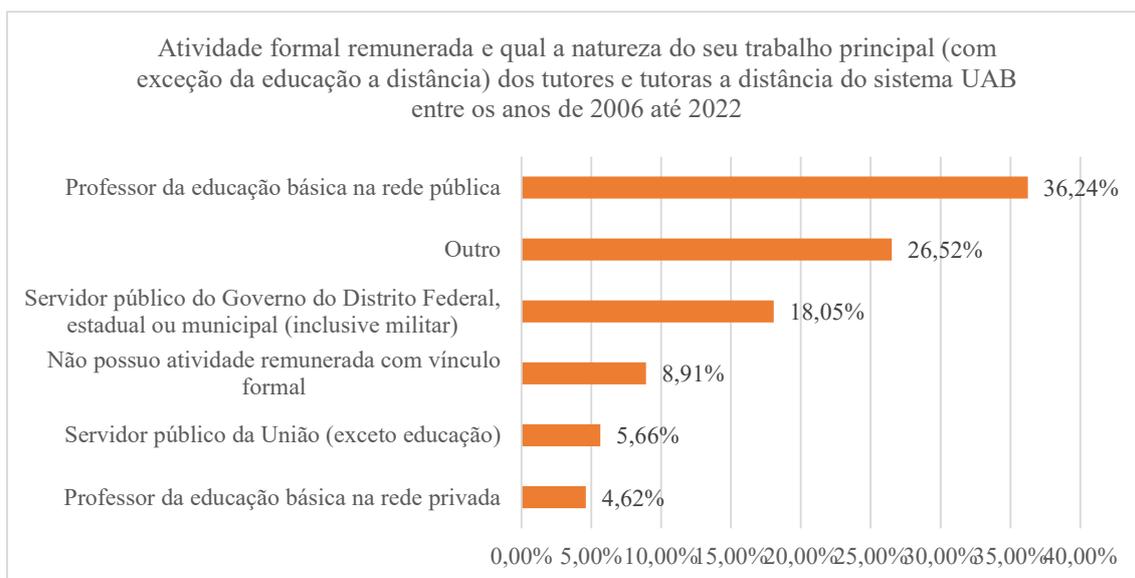


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Dando continuidade, questionamos se entre os tutores e tutoras EaD se eles tinham e caso sim, qual era a atividade formal remunerada, bem como qual a natureza do trabalho principal que eles desempenhavam, com exceção da atividade de tutoria e entre os respondentes, a maioria, correspondente a 36,24% afirmaram que sua atividade profissional principal era ser professor da educação básica na rede pública, em seguida aparece outras atividades, sendo que é relevante destacar que 4,62% dos respondentes era ser professor da educação básica na rede privada, totalizando 40,86% dos respondentes, corroborando com nossas hipóteses iniciais de que parte considerável dos trabalhadores e trabalhadoras da tutoria EaD do sistema UAB é constituída de professores, em especial, de professores da rede básica, em maior proporção da rede pública e em menor da rede privada.

Assim, se não pudemos discriminar com precisão sobre os níveis de atuação de professores e professoras, estimados em mais de 25 mil, conforme os dados disponibilizados pelo sistema de metadados da CAPES/UAB, os dados da nossa amostra indicam a presença dessa composição de trabalhadores e trabalhadoras, haja vista que indubitavelmente a atividade laboral tratada nesse trabalho é de natureza docente.

Gráfico 88 - Atividade formal remunerada e qual a natureza do seu trabalho principal (com exceção da educação a distância) dos tutores e tutoras a distância do sistema UAB (2006 -2018).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Como nossa investigação objetiva traçar o perfil de tutores e tutoras EaD do sistema UAB e uma das premissas principais que guiam essa análise é mostrar a relação entre a atividade de tutoria, o gênero feminino preponderante constituinte dessa atividade laboral e a arregimentação de mão de obra de professores da rede básica, em especial professoras do sexo feminino da rede básica, no qual denominamos feminização do trabalho docente na educação a distância para explicitar essas relações. Por isso, ao constatar que 40,86% da composição de tutores e tutoras da amostra responderam que exerciam a docência nas redes básica de ensino pública e privada, fizemos um recorte dos dados através da variável gênero e por rede de ensino, culminado com a constatação que desses 40,86% professores e professoras, 69,88% correspondem ao sexo feminino e 30,12% ao sexo masculino. Ou seja, as mulheres professoras das redes básicas de ensino são majoritárias entre os respondentes que identificaram sua atividade principal como docente da rede básica de ensino, corroborando com nossa hipótese de feminização do trabalho docente na EaD.

Quando analisamos os dados numéricos de professoras das redes básica pública e privada, do universo de 2.210 respondentes encontramos 631 mulheres professoras de ambas as redes de ensino, e 272 professores do sexo masculino também de ambas as redes, mas as professoras do sexo feminino sozinhas correspondem a 28,55% dos respondentes do questionário de pesquisa.

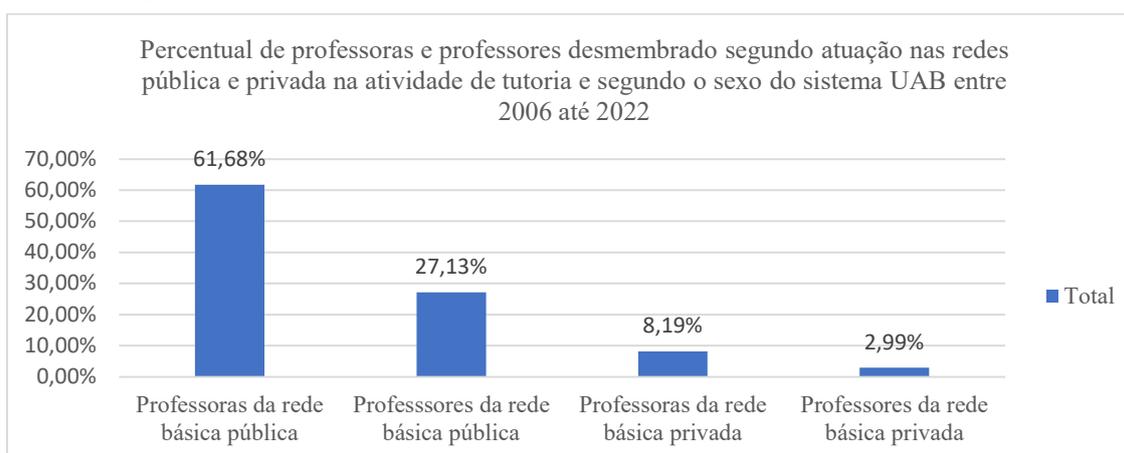
Gráfico 89 - Percentual de professores e professoras das redes pública e privada na atividade de tutoria do sistema segundo o sexo na UAB (2006 – 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Diante dos dados da participação das mulheres professoras da rede básica na atividade de tutoria, intentamos mostrar essa participação segundo a desmembração de atuação nas redes pública e privada, bem como segundo a variável sexo e confirmamos que entre as professoras das duas redes, as professoras da rede básica da rede pública possuem um percentual de participação na tutoria EaD de 61,68%, enquanto que as professoras da rede básica privada participam somente com 8,19% da composição da mão de obra. O segundo maior percentual entre professores da rede básica fica com os professores do sexo masculino da rede pública com 27,13% e os professores do sexo masculino da rede privada com somente 2,99%, demonstrando, portanto, a presença feminina de professoras da rede básica pública de ensino.

Gráfico 90 - Percentual de professoras e professores desmembrado segundo atuação nas redes pública e privada na atividade de tutoria e segundo o sexo do sistema UAB (2006 - 2022).

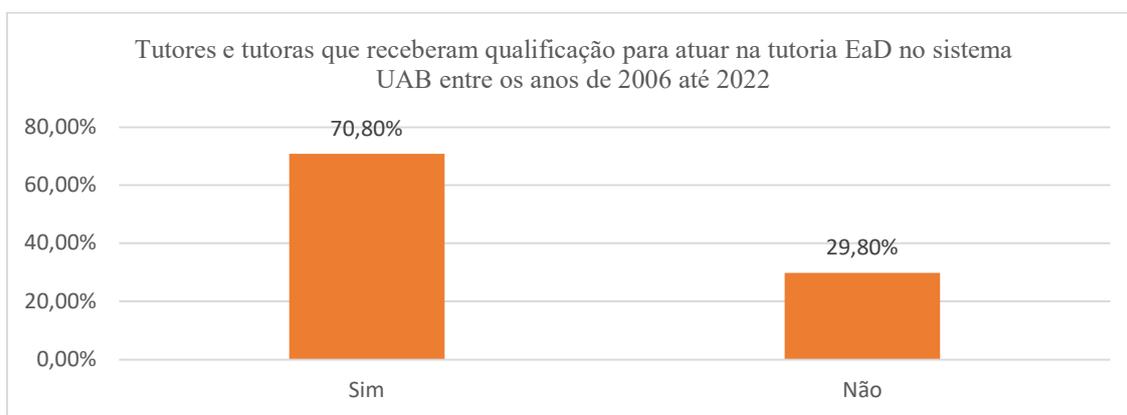


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Gráfico 93 - Percentual de professoras e professores desmembrado segundo atuação nas redes pública e privada na atividade de tutoria e segundo o sexo do sistema UAB (2006 - 2022).

Dando continuidade à investigação, buscamos apreender situações que indiquem elementos das condições de trabalho de tutores e tutoras, por isso questionamos se eles e elas haviam recebido formação/capacitação para atuar na tutoria e entre os tutores e tutoras EaD que responderam que haviam recebido formação da UAB para atuar na tutoria correspondem 70,80% e entre os que não receberam correspondem a 29,80%, indicando que a atividade recebe qualificação e que há preocupação em preparar os quadros de tutores para o desempenho das atividades laborais.

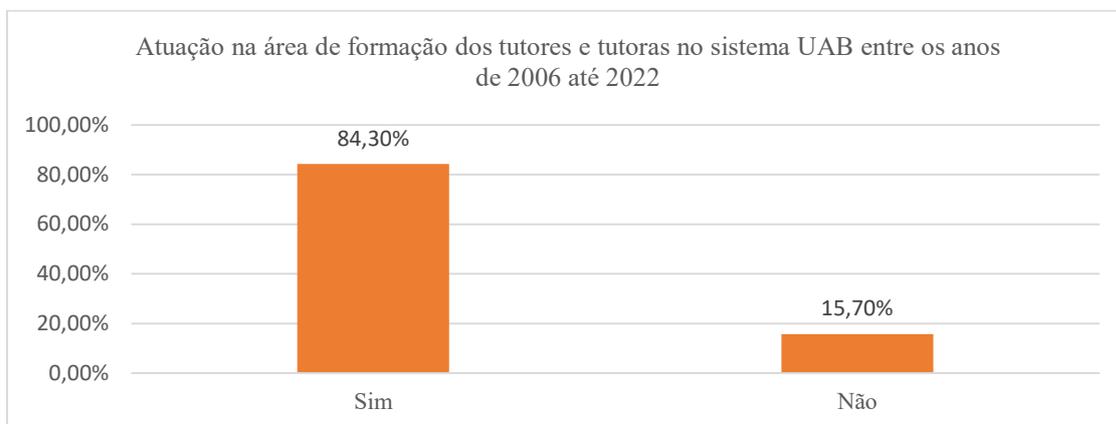
Gráfico 91 – Tutores e tutoras que receberam qualificação para atuar na tutoria EaD no sistema UAB (2006 – 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Perguntamos aos tutores e tutoras EaD se eles atuaram ou atuavam na tutoria em sua área de formação e majoritariamente a resposta foi positiva com 84,30% e apenas 15,70% responderam que não atuavam em sua área de formação.

Gráfico 92 - Atuação na área de formação dos tutores e tutoras no sistema UAB (2006 - 2022).

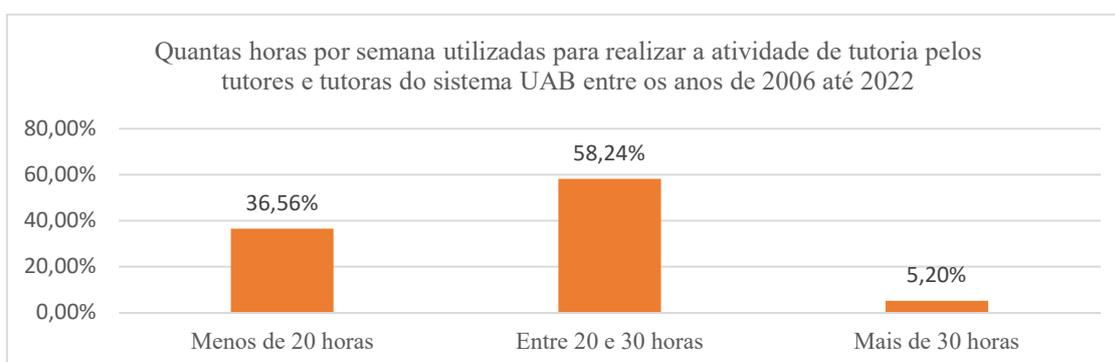


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Objetivamos estimar quantas horas em média por semana que tutores e tutoras EaD utilizam para realizar a atividade laboral, haja vista que nos editais de seleção fica clara

a exigência de pelo menos 20 horas de dedicação semanal, mas levando em conta que grande parte desses profissionais exercem outras atividades profissionais, bem como estudam, especialmente se considerarmos que pouco mais de 40% são professores e professoras da rede básica do sistema público e privado, a quantidade de horas dispensadas para a atividade EaD merece atenção, uma vez que pode representar uma sobrecarga de trabalho e os dados indicam que para 58,24% dos respondentes que utilizam muito mais tempo do que aquele exigido nos editais, pois entre a maioria estima-se que utilizam entre 20 e 30 horas, seguido de 36,56% que responderam que utilizam menos de 20 horas semanais e apenas 5,20% responderam que utilizam mais de 30 horas semanais.

Gráfico 93 - Quantas horas por semana utilizadas para realizar a atividade de tutoria pelos tutores e tutoras do sistema UAB (2006 – 2022).



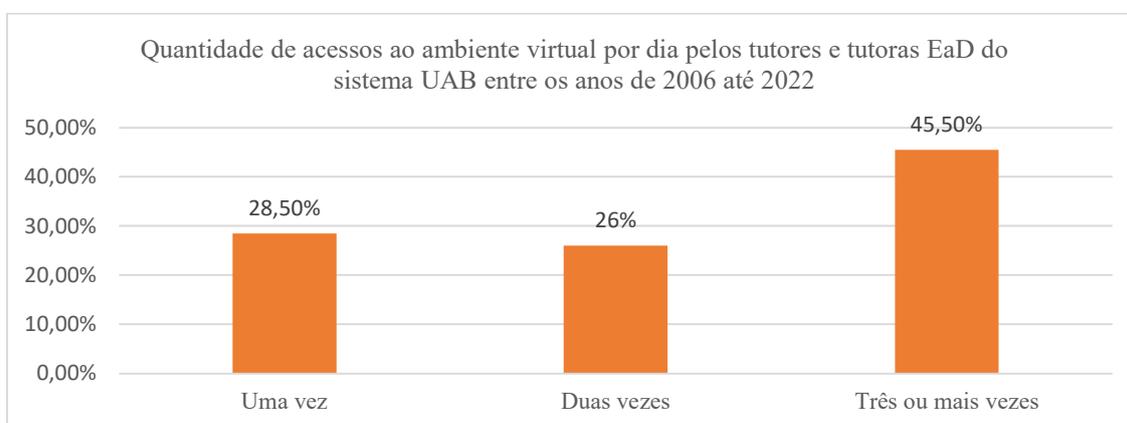
Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Vislumbramos não somente estimar a quantidade de horas dispendidas semanalmente para a atividade de tutoria, mas também a quantidade de acessos ao ambiente virtual, pois há uma exigência de que tutores e tutoras EaD não passem mais de 24 horas sem acessar a plataforma virtual de aprendizagem, bem como não podem deixar de responder os cursistas, caso solicitado, em até 24 horas. Portanto, o acesso diário é compulsório e para 45,50% responderam que acessam a plataforma três vezes ou mais, os que acessam somente uma vez correspondem a 28,50% e 26% acessam duas vezes.

Os ambientes virtuais de aprendizagem, a exemplo do *Moodle*, comumente utilizado nos cursos da UAB, são ambientes totalmente controlados, onde cada atividade e movimento do cursor do mouse dentro do ambiente é monitorado. Trata-se de um ambiente de controle em que todas as atividades são desenvolvidas e monitoradas, haja vista que se trata de um ambiente institucional que cursistas, tutores, professores

formadores e corpo técnico-administrativo interagem constantemente e por isso a necessidade acesso e permanência “logado” por grandes períodos, pois há mensagens a serem respondidas, dúvidas a serem sanadas, fóruns temáticos e de dúvidas para estabelecer interação, tarefas escritas para serem avaliadas e enviados os *feedbacks* para cursistas, fórum de orientação de tutores e professores, participar de chats, acompanhar as respostas de questionários, assim como acompanhar os acessos, envio de atividades e participação dos cursistas, plantão online que cada professor deverá marcar, o tutor, semanalmente, participar de plantões obrigatórios para os tutores e facultativos para os cursistas. etc.

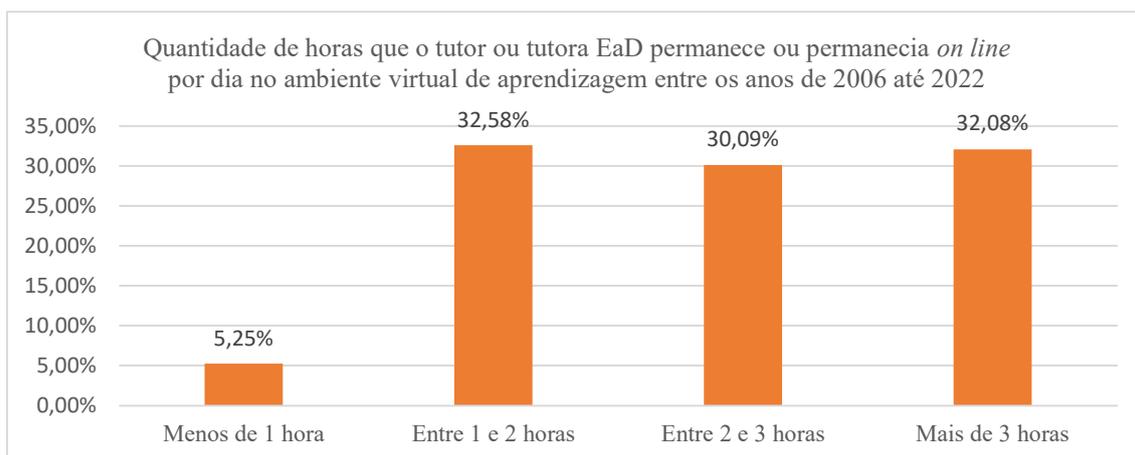
Gráfico 94 - Quantidade de acessos ao ambiente virtual por dia pelos tutores e tutoras EaD no sistema UAB (2006 – 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Nesse sentido, procuramos estimar a quantidade de horas que tutores e tutoras EaD permanecem ou permaneciam on line nos ambientes virtuais de aprendizagem e de acordo com 32,58% dos respondentes permaneciam entre 1 e 2 horas, para 32,08% o tempo médio de permanência corresponde a mais de 3 horas, seguido de 30,09% que corresponde a 2 e 3 horas. Somente para 5,25% dos respondentes utilizavam menos de uma hora *on line* no ambiente virtual de aprendizagem.

Gráfico 95 – Quantidade de horas que o tutor ou tutora EaD permanece ou permanecia *on line* por dia no ambiente virtual de aprendizagem (2006 – 2022).

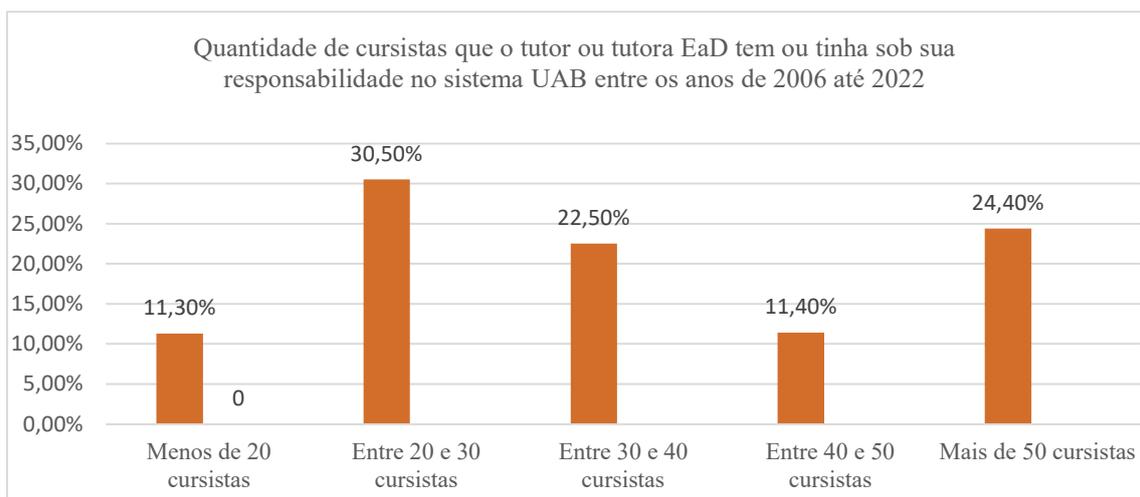


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Em relação a quantidade de cursistas que ficam sobre a responsabilidade de cada tutor ou tutora EaD, pois a quantidade é estabelecida de acordo com os critérios estabelecidos por cada programa, sendo conveniente lembrar que de acordo com os dados do censo do INEP, ano referência 2021, a razão aluno-docente na educação superior de graduação por rede e a modalidade de ensino no Brasil em 2021, apontavam que na educação pública presencial em média cada docente tinha 11 alunos, enquanto que na EaD pública havia 31 alunos para cada docente.

Assim, de acordo com 30,50% dos respondentes tinham sob sua responsabilidade entre 20 e 30 cursistas, para 24,40% dos respondentes responderam possuir incrivelmente mais de 50 cursistas e para 22,50% tinham entre 30 e 40 cursistas.

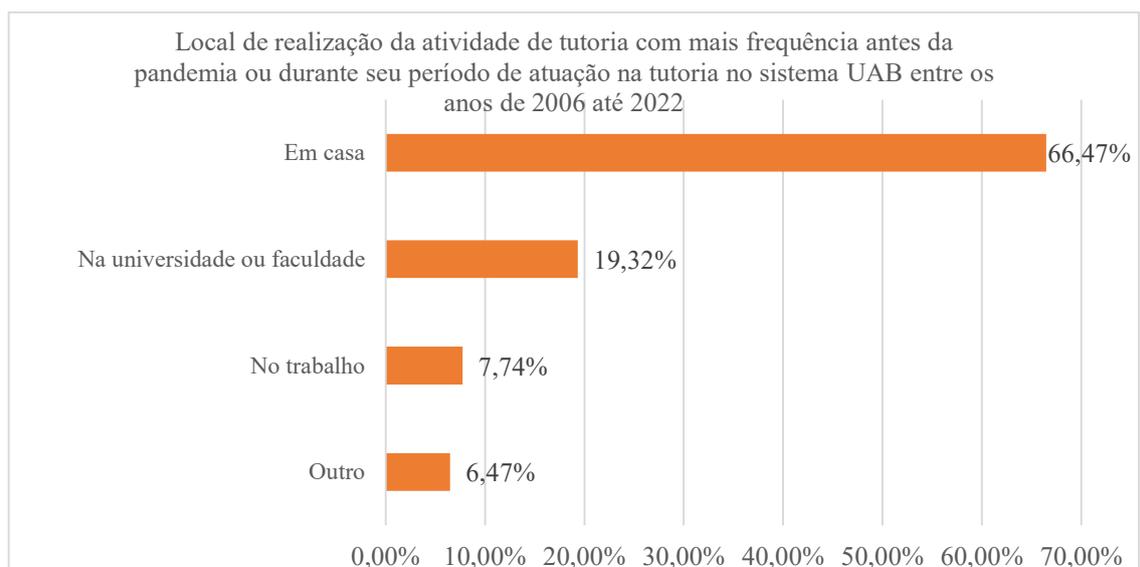
Gráfico 96 – Quantidade de cursistas que o tutor ou tutora EaD tem ou tinha sob sua responsabilidade no sistema UAB (2006 – 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O sistema UAB não oferece um local físico de trabalho para os tutores e tutoras EaD realizem a atividade laboral, ficando a cargo de cada um prover seus próprios recursos e espaço para trabalhar, e por isso questionamos o local que esses trabalhadores e trabalhadoras utilizam ou utilizavam com maior frequência e o local de realização da atividade de tutoria EaD com frequência majoritária apontada pelos dados é em casa, no ambiente familiar, correspondendo a 66,47%, a faculdade ou universidade aparecem em segundo lugar com 19,32% e até o local de trabalho principal aparece como local para realizar atividades de tutoria por 7,74% dos respondentes.

Gráfico 97 - Local de realização da atividade de tutoria com mais frequência antes da pandemia ou durante seu período de atuação na tutoria no sistema UAB (2006 – 2022).

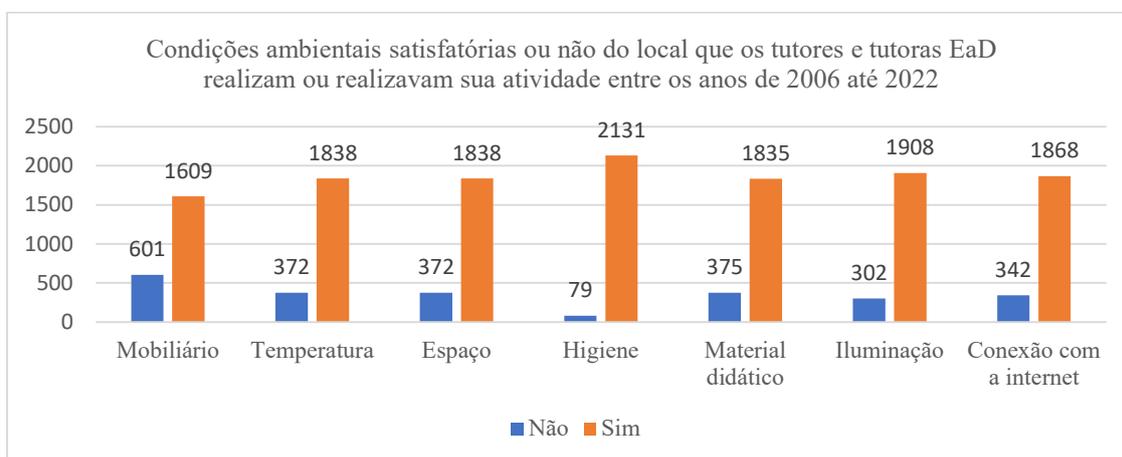


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Conforme esclarecemos, cada tutor e tutora é responsável por prover os próprios

“meios de produção” para realização da atividade de tutoria, tendo ficado configurado que a maior parte realiza sua atividade laboral em casa e por isso inquirimos sobre as condições ambientais em que esses trabalhadores e trabalhadoras realizam suas atividades laborais e os mesmos apontaram que o maior fator de satisfação é a higiene e o pior fator de insatisfação é o mobiliário, sendo que entre os fatores que geram insatisfação e de maneira reduzida e muito equilibrada, os tutores e tutoras apontaram material didático, espaço e temperatura, seguido de conexão com a internet e iluminação, indicando que mesmo que entre uma parcela menor de respondentes, esses elementos indicam que certamente tutores e tutoras não tenham ambientes adequados reservados para o trabalho de tutoria.

Gráfico 98 – Condições ambientais satisfatórias ou não do local que os tutores e tutoras EaD realizam ou realizavam sua atividade (2018 – 2022).

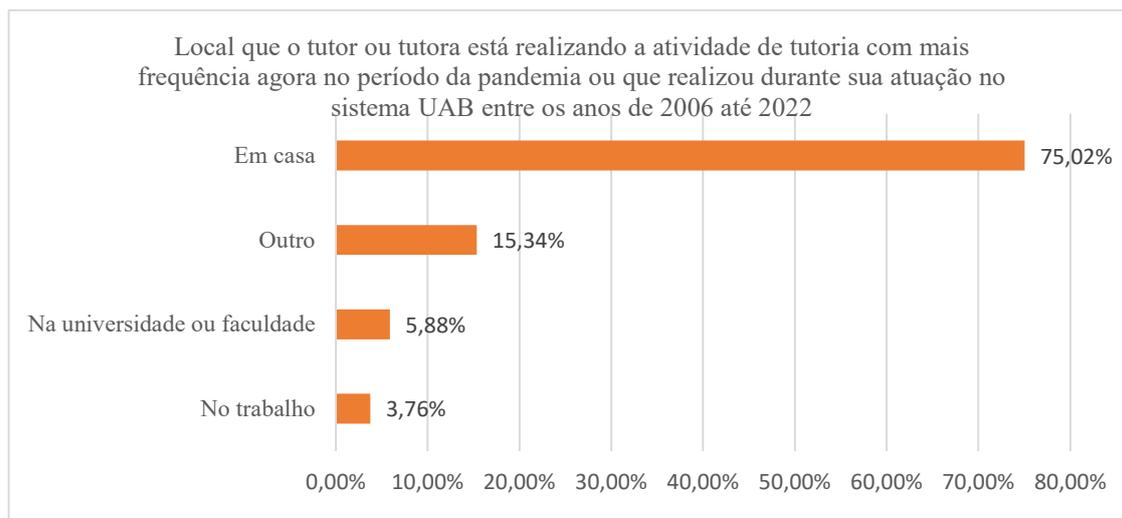


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No contexto pandêmico, do Covid-19, muitos trabalhadores e trabalhadoras tiveram a oportunidade de realizar sua atividade laboral em regime de *home office* e por isso inserimos a questão no questionário, haja vista a quantidade significativamente intensa que essa prática foi utilizada durante o período referido e a estimativa de pessoas que realizaram a atividade em casa naturalmente aumentou. Assim, se os dados apontaram que em um momento de normalidade 66,47% dos respondentes realizaram a atividade de tutoria em casa, levando em conta o contexto pandêmico, o percentual correspondeu a 75,02% de respondentes, cujo principal local de realização da atividade de tutoria era em casa, o que poderia ocasionar mais sobrecarga de atividade, principalmente num momento tão desafiador para trabalhadores, trabalhadoras e suas famílias.

No entanto, aquilo que para a maioria dos brasileiros e brasileiras, em especial aos professores e professoras que tiveram que adaptar suas atividades pedagógicas em pleno âmbito do lar, para os tutores e tutoras EaD essa já se demonstrava uma realidade conhecida e experimentada por eles, já que o sistema UAB e suas IES consociadas não oferecem computadores, acesso à internet e nem local de trabalho físico e, portanto, esses profissionais utilizam em sua maioria seus próprios recursos domésticos, pois foi isso que o percentual 66,47% de pessoas demonstrou ao afirmarem que trabalham de suas casas, mas certamente que a mudança para 75,02% durante a pandemia significa um aumento de intensificação do trabalho num ambiente que deveria ser reservado para o convívio familiar e para o descanso, mas acabou sendo absorvido pelo trabalho, descaracterizando-se de sua função original e se transformado em mais um espaço de produção.

Gráfico 99 - Local que o tutor ou tutora está realizando a atividade de tutoria com mais frequência agora no período da pandemia ou que realizou durante sua atuação no sistema UAB entre os anos de 2006 até 2022.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Uma reportagem do Correio da Bahia de 26/04/2021 “Como não morar no trabalho? Especialistas dão dicas para otimizar o tempo. Separar rotina profissional e pessoal é um dos desafios do home office”, de Laura Fernandes, expressa muito bem os desafios e suscita questionamentos acerca dos possíveis benefícios da flexibilidade de se trabalhar de casa, em regime de *home office*, que obviamente foi uma condição compulsoriamente imposta durante a vigência do período de quarentena da pandemia do Covid-19, mas que produziu impactos na organização profissional e pessoal dos trabalhadores, principalmente para as mulheres que tiveram que conciliar trabalho

produtivo e reprodutivo no mesmo ambiente físico, lançando o desafio de manter a produtividade, bem como a saúde mental.

A referida matéria publicou memes, que de acordo com a Wikipédia trata-se de uma expressão da Internet que é usada para descrever um conceito de imagem, vídeos, GIFs e/ou relacionados ao humor, que se espalha via Internet (WIKIPÉDIA), satirizando as situações de elevado estresse provocados pelo trabalho em regime de *home office*.

Figura 3 – Meme expectativa versus realidade do *home office*.



Fonte: Matéria Correio da Bahia, de 26/04/2021.

Figura 4 – Meme mãe trabalhando em regime de *home office* na quarentena.



Fonte: Matéria Correio da Bahia, de 26/04/2021.

Figura 5 – Meme saúde mental no trabalho em regime de *home office*.



Fonte: Matéria Correio da Bahia, de 26/04/2021.

O período da quarentena da pandemia do Covid-19 trouxe à tona as consequências para trabalhadores e sobretudo para trabalhadoras, conforme Beatriz Luna Buoso ressaltou em sua reportagem “Teletrabalho e o mito do ócio doméstico”, em O Partisano, de 19 de abril de 2020, em que apontava a realidade do trabalho dobrado em regime de “*home office*” e enumerava algumas consequências desse tipo de trabalho para os trabalhadores e trabalhadoras como o fato de trabalhar de casa traz gastos extras com internet, telefone, luz, água e equipamentos para o ofício, aliás, realidade de longe enfrentada pelos tutores e tutoras EaD.

A reportagem apontava também como toda a classe trabalhadora estava sob uma situação de sobrecarga de trabalho, principalmente os mais pobres e as mulheres, cada vez mais sobrecarregados e destaca que as mulheres são as maiores prejudicadas, já que na maioria dos casos, são responsáveis pela maior parte do trabalho doméstico, são maioria nas categorias profissionais economicamente mais vulneráveis aos efeitos da pandemia (faxineiras e diaristas) e também estão na linha de frente no cuidado com os infectados, já que são maioria na área da saúde, conforme também tratamos em seção anterior acerca do contexto pandêmico para as mulheres trabalhadoras, enfatizando as docentes.

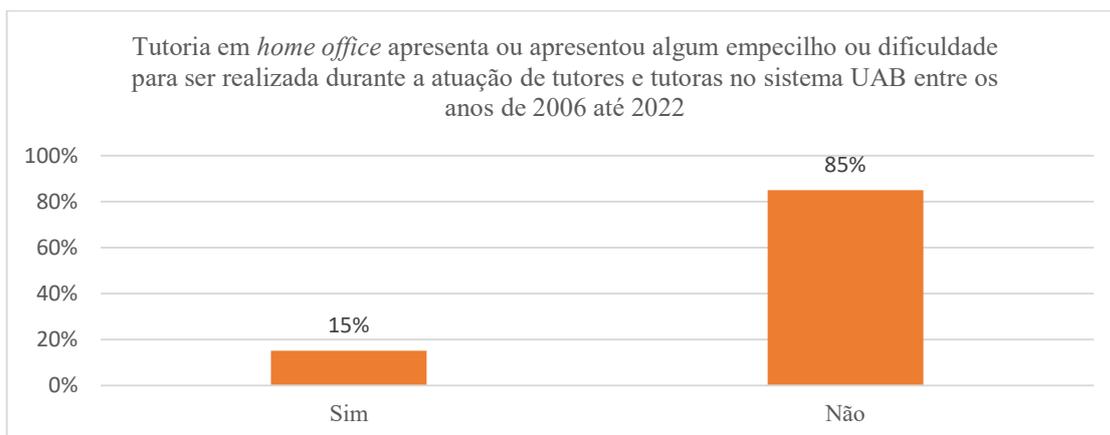
Figura 6 – Mulher em trabalho de regime *home office* na quarentena.



Fonte: Imagem de Lela Brandão, em reportagem de O Partisano.

Quando questionados sobre se a tutoria em *home office* apresentou algum empecilho ou se gerou alguma dificuldade para ser realizada durante a atuação de tutores e tutoras, 85% dos respondentes afirmaram que não ocorreu nenhum dos eventos citados e entre 15% dos respondentes a resposta foi afirmativa, que sofreram com dificuldades ou empecilhos.

Gráfico 100 – Tutoria em *home office* apresenta ou apresentou algum empecilho ou dificuldade para ser realizada durante a atuação de tutores e tutoras no sistema UAB (2006 – 2022).

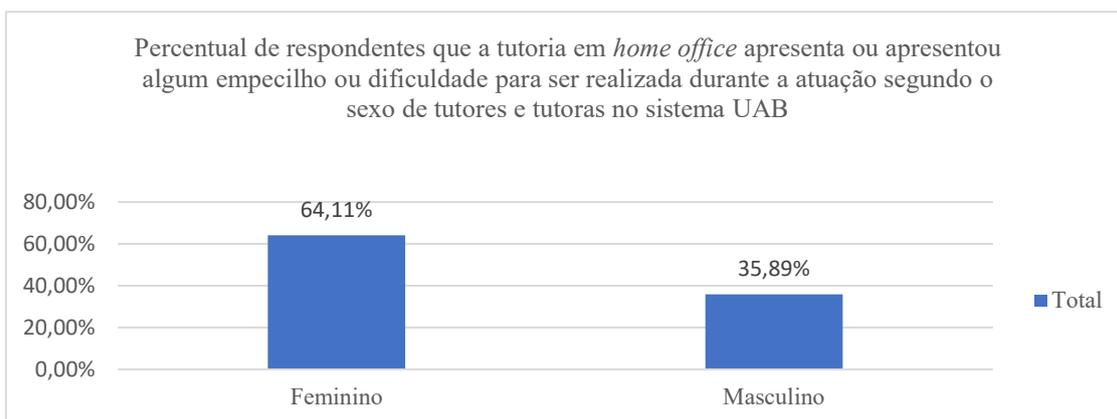


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Como maior parte dos respondentes já havia afirmado que possuíam experiência anterior na tutoria e dado o alto índice de rotatividade da atividade, interpretamos que essa resposta indica o preparo e adaptação dos trabalhadores e trabalhadoras ao ofício, mesmo que realizado em casa, bem diferente ao que ocorreu com outras categorias profissionais que tiveram que se adaptar ao trabalho em casa em regime de *home office*, bem como que somente parte da amostra estaria apta a respondê-la com fidedignidade, haja vista que somente aos que atuaram entre 2020 e 2022 passaram por essa experiência e dos demais anos que antecederam a pandemia não, já que há várias menções nesse sentido entre os respondentes de que a resposta foi “não” porque não trabalhou na época que compreendeu o período pandêmico.

Então, analisamos entre os 15% respondentes de que a pandemia apresentou algum empecilho ou dificuldade para ser realizada durante a atuação da tutoria, o percentual das respostas “sim” segundo o gênero, com vistas a apreender se os empecilhos ou dificuldades afetaram mais homens ou mulheres e os dados apontaram que entre os 15% que responderam que sentiram dificuldades ou tiveram empecilhos 64,11% correspondiam a respondentes femininas e 35,89% a respondentes do sexo masculino.

Gráfico 101 – Percentual de respondentes que a tutoria em *home office* apresenta ou apresentou algum empecilho ou dificuldade para ser realizada durante a atuação segundo o sexo de tutores e tutoras no sistema UAB (2006 – 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Sobre esse tema, apesar de 15% terem respondido que tinha encontrando obstáculos para a realização da atividade, entre esses respondentes houve uma participação ativa, pois deixaram relatos sobre a experiência da tutoria durante a pandemia sendo que os relatos sobre conexão de internet ruim, falta de equipamentos como fones, câmeras e espaço adequado para a atividade, principalmente a dificuldade de conciliar o trabalho com a presença dos filhos e os cuidados demandados com estes, selecionamos alguns relatos de tutoras e tutores.

*“Ausência dos estudantes; problemas com equipamentos e internet dos estudantes; Perdas de prazos das atividades devido internações e mortes na família por covid-19”.*

*“Na época eu fazia mestrado e atuava como assistente de pesquisa de doutorado de outra pessoa, informalmente, para complementar minha renda. Eu precisava corrigir trabalhos semanais dos estudantes, que ultrapassava cem alunos e eu não conseguia dar conta dessas coisas no tempo estipulado”.*

*“Demanda e número de alunos absurda por turma. Bem como fazer trabalho que seria do professor formador e não de tutor. O contrato era para tutor 20 horas semanais, mas o trabalho realizado era de professor 40 horas semanais”.*

*“A mistura das rotinas de trabalho e de casa”.*

*“Barulho, cuidados ao filho e atividades domésticas”.*

*“Conciliar as horas de trabalho remoto com a EAD - excesso de tela gerou algumas consequências, como desconforto na visão e na postura”.*

*“A conexão dos cursistas, por muitas vezes, fez com que a aula demorasse mais que o planejado”.*

*“Trabalhar em casa é complicado pois se mistura com os afazeres do lar. Eu*

*precisava trabalhar de madrugada muitas vezes para conseguir fazer isso paz”.*

*“Conciliar filho, casa, trabalho e estudos. Interferências do trabalho, de filho e etc. Serviço ruim de internet, a necessidade de comprar um notebook”.*

*“Equipamentos eletrônicos adequados. Concentração, gastos com a energia e muita demanda de trabalho. Ruído externo, falta de energia, oscilação de internet”.*

*“Filhos aos meus cuidados. Guarda unilateral”.*

*“Local inadequado; demandas extras com filho”.*

*“Realizar os encontros síncronos, onde temos que apresentar os conteúdos da semana. Com duas crianças em casa, fica difícil mas tentando conciliar. Falta de espaço, mobiliário adequado, atenção e concentração dividida com afazeres domésticos, doença”.*

*“Conexão com a internet por parte dos alunos que a maioria não possuem em casa, falta de notebook para os alunos que a maioria não tem condições de comprar, a dificuldade de comunicação pela falha no sistema webcam”.*

*“Não ter descanso”.*

*“Atuação junto com afazeres profissionais e domésticos”.*

*“Sem internet”.*

*“Perda do tempo pessoal”.*

*“Conciliação com a família outros trabalhos, vizinhos”.*

*“Dificuldade de concentração full time em função de demandas domésticas. Falta de computador próprio”.*

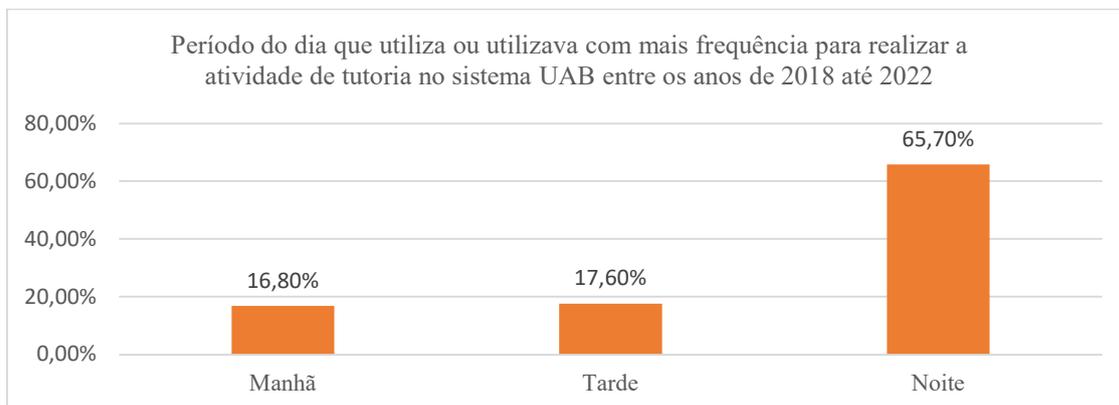
*“DUALIDADE COM AS ATIVIDADES PARALELAS. Conciliação das atividades da tutoria com os cuidados da casa, filhos, trabalho em home office. As vezes meu tempo disponível, não era o mesmo dos alunos, fora isso mais nada. DESRESPEITO AO HORÁRIO DE TRABALHO PELOS FAMILIARES”.*

*“Logística com crianças em casa”.*

Como trata-se de um trabalho eminentemente realizado em casa para mais de 60% da nossa amostra, buscamos apreender também qual o horário mais utilizado por tutores e tutoras EaD para realização de sua atividade o período noturno foi o que apareceu em primeiro lugar com 65,70%, sendo que tarde e manhã aparecem percentualmente bem

equilibrados 17,60% e 16,80% respectivamente, indicando que grande parte desses profissionais utilizam seu tempo em casa, no período noturno, após o expediente de trabalho principal, para realizar a atividade de tutoria, horário esse que via de regra é utilizado por maior parte da classe trabalhadora para o descanso diário.

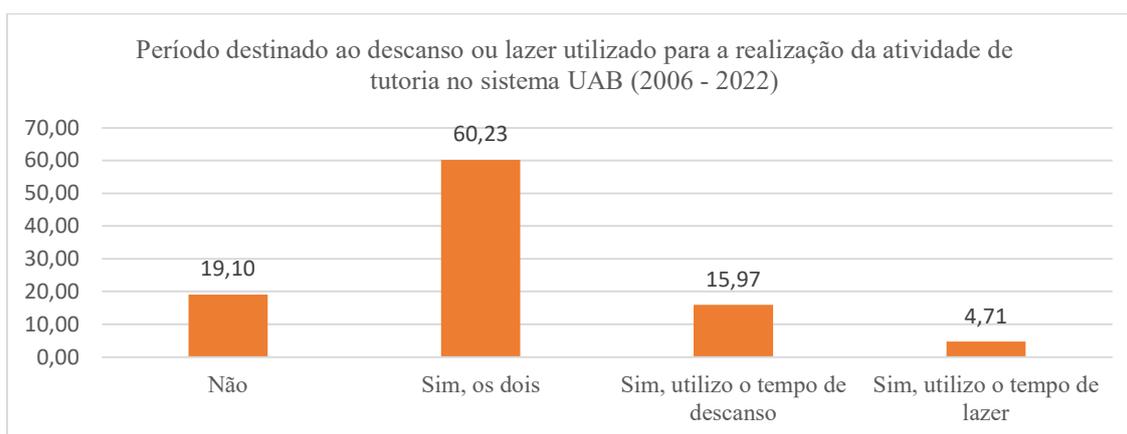
Gráfico 102 - Período do dia que utiliza ou utilizava com mais frequência para realizar a atividade de tutoria no sistema UAB (2018 - 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Assim, para 60,23% dos respondentes o período que deveria ser utilizado para descanso e lazer é revertido em tempo para a realização da atividade de tutoria, para 15,97% somente o período de descanso e para 4,71% somente o de lazer são utilizados, enquanto que para 19,10% não utilizam esse período para realização da atividade de tutoria.

Gráfico 103 – Período destinado ao descanso ou lazer utilizado para a realização da atividade de tutoria no sistema UAB (2006 - 2022).

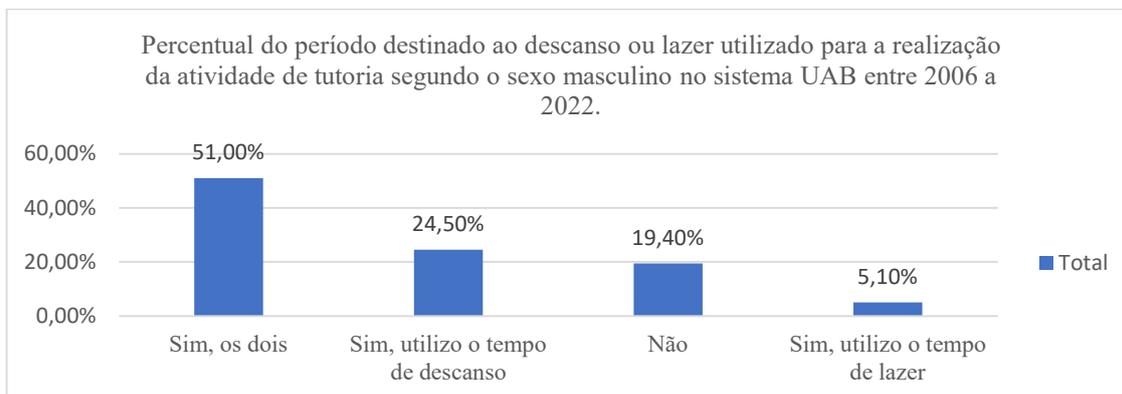


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Devido à alta frequência dos respondentes em afirmarem que utilizam o tempo de descanso e de lazer para realização da atividade de tutoria, investigamos sob a perspectiva de gênero qual o percentual de respondentes para ambos e os dados indicam que 51%

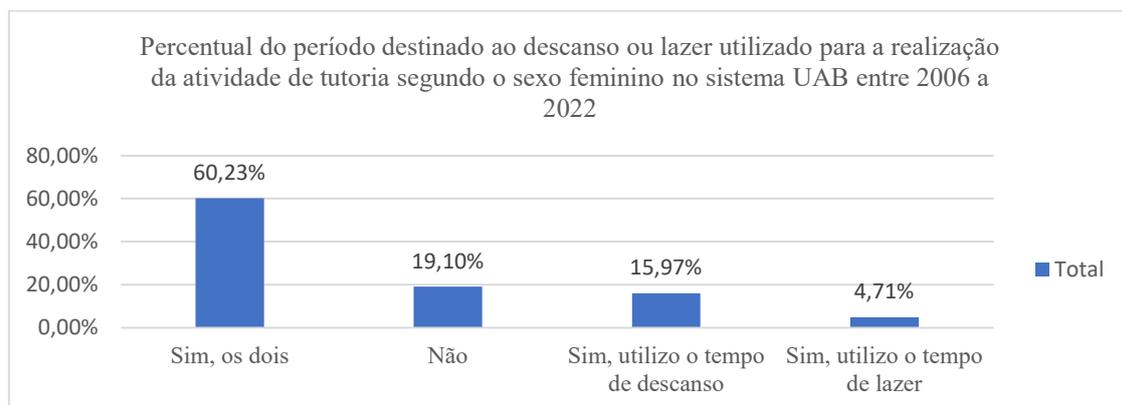
dos homens e 60,23% das mulheres utilizam esse tempo para o trabalho na EaD do sistema UAB, bem como entre elas há a indicação percentual maior de utilização de horários só de descanso e só de lazer se comparado com os homens, e, portanto, podemos inferir que essa atividade provoca mais intensificação do trabalho entre as mulheres.

Gráfico 104 – Percentual do período destinado ao descanso ou lazer utilizado para a realização da atividade de tutoria segundo o sexo masculino no sistema UAB (2006 - 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Gráfico 105 – Percentual do período destinado ao descanso ou lazer utilizado para a realização da atividade de tutoria segundo o sexo feminino no sistema UAB (2006 - 2022).

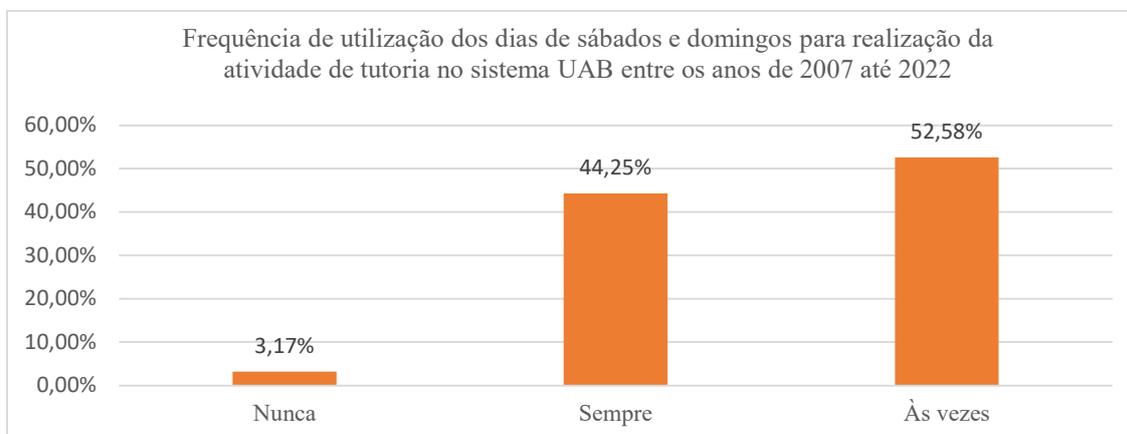


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Uma das características dos cursos a distância é o volume de atividades realizados aos finais de semana, pois o perfil discente é diferente, já que comporta grande parte de adultos que exercem atividade remunerada, com idade superior à média dos discentes dos cursos presenciais (essas informações podem ser constatadas nos dados apresentados pelo perfil dos estudantes EaD dos censos do INEP), e, geralmente há muitos professores da rede básica, haja vista serem o público-alvo da oferta de vagas. Então, é muito comum que aos finais de semana ocorram muitas interações, realizações de atividades e avaliações, e, por isso, buscamos investigar o percentual de tutoras e tutores que utilizam os dias de sábado e domingo para realização de atividade de tutoria e 52,58% dos

respondentes utilizam esses dias esporadicamente, às vezes, já para 44,25% sempre utilizam os finais de semana para o trabalho e somente 3,17% nunca utilizam.

Gráfico 106 - Frequência de utilização dos dias de sábados e domingos para realização da atividade de tutoria no sistema UAB (2006 – 2022).

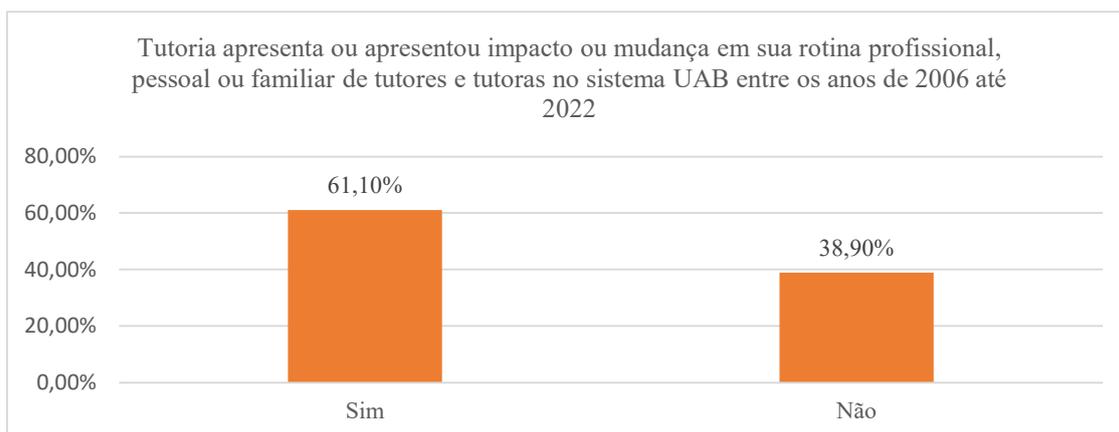


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Perguntamos aos respondentes se a atividade de tutoria apresentava algum impacto ou mudança em sua rotina profissional, pessoal ou familiar, pois há uma mística em torno de cursos a distância que seu aspecto positivo é a flexibilidade, tratada como sinônimo de liberdade de escolha entre a hora, dia e local de trabalho, assim como de estudo, conforme é divulgado para os estudantes, mas se essa flexibilidade traz em seu bojo o atrativo de adaptar o trabalho ou o estudo às especificidades da rotina de cada um, também traz consigo a versão de não ter hora, dia ou local de trabalho. Via de regra, submetendo o trabalhador e a trabalhadora a uma jornada de trabalho sem hora definida para começar e terminar, culminando com um estado de disponibilidade constante, praticamente *full time*.

Assim, para 61,10% dos respondentes a resposta foi positiva. A atividade provoca impactos sim, e para 38,90% não há nenhum impacto ou mudança nas suas rotinas profissionais, pessoais ou familiares.

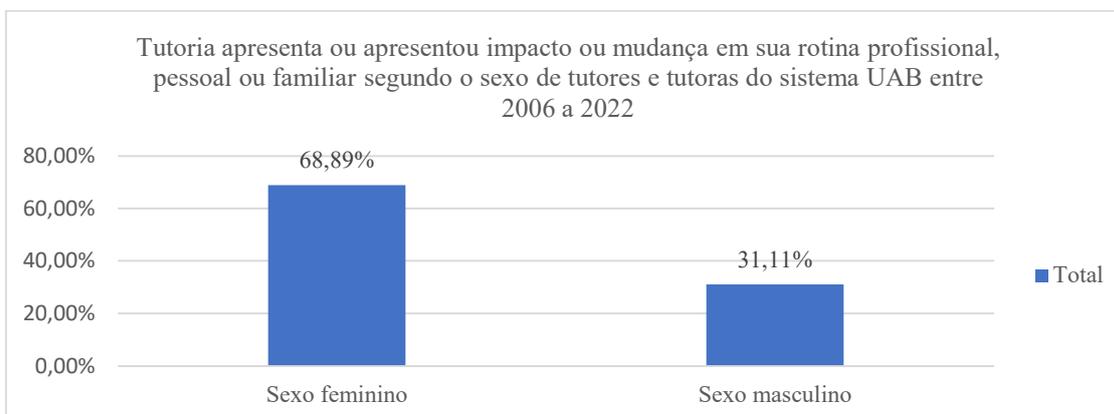
Gráfico 107 – Tutoria apresenta ou apresentou impacto ou mudança em sua rotina profissional, pessoal ou familiar de tutores e tutoras no sistema UAB (2006 -2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Ao analisarmos entre os 61,10% dos respondentes que afirmaram que a atividade de tutoria produz impactos em suas rotinas a partir da variável sexo fica evidente que esse impacto sob as mulheres é muito maior, pois de acordo com os dados, o percentual de 68,89% das pessoas que responderam positivamente a essa questão são mulheres e 31,11% homens.

Gráfico 108 – Tutoria apresenta ou apresentou impacto ou mudança em sua rotina profissional, pessoal ou familiar segundo o sexo de tutores e tutoras do sistema UAB (2006 -2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Alguns dos relatos dos respondentes que se disseram afetados e afetadas pela atividade de tutoria são reveladores das condições de trabalho e de sobrecarga que esses profissionais são submetidos:

*“Foi reduzida as atividades de lazer nos fins de semana para dar andamento nos direcionamentos aos alunos na plataforma”.*

*“Menos horas de lazer e descanso”.*

*“Menos tempo para descanso e lazer”.*

*“As viagens, pois eu viajava 585 km para o polo de apoio para os encontros presenciais sempre as sextas feiras a noite e chegava em casa aos domingos pela manhã”.*

*“Pessoalmente, me fez estudar ainda mais, o que foi bom! Contudo, precisava de mais tempo de preparação das aulas do que o tempo que me foi solicitado (20 horas semanais), o que me fazia utilizar horários de descanso. Ter trabalhado na EaD (2011-2013) foi muito bom para mim, enquanto profissional, contudo, o fiz, inicialmente, por questões financeiras, para complementar o orçamento”.*

*“Deslocamento para atividades presenciais com os alunos nos polos estando eles em locais afastados (a mais de 100 km de distância)”.*

*“Perda de saúde e vínculo familiar”.*

*“Sobrecarga, uma vez que, não podia descansar ao final de semana”.*

*“Meu tempo dedicado a família ficou menor, bem como o tempo para meu lazer e descanso”.*

*“Distanciamento familiar aos sábados”.*

*“Convivência familiar”.*

*“A responsabilidade pela tutoria alterou minha rotina diária nas questões relacionadas a eventos familiares e custo de internet em casa”.*

*“Tive que abrir mão de atividades de lazer”.*

*“As horas dedicadas a correção de atividades, geralmente excedia as 20h e eram necessários utilizar o tempo de fazer atividades do outro trabalho, ou de algum lazer com a família para dar conta do trabalho de tutoria e entregar no prazo que muitas vezes eram curtos dado o número de estudantes que estavam sob a minha responsabilidade”.*

*“Por ter atividades nos finais de semana e à noite, meu descanso ou convívio familiar ficava comprometido”.*

*“Rotina de viagens para os plantões online que deviam ser obrigatoriamente cumpridos no laboratório do polo central, na Universidade”.*

*“Mais responsabilidade”.*

*“Deslocamentos/viagens para os Encontros presenciais que eram realizados aos finais de semana”.*

*“Distanciamento da minha família”.*

*“Pela distância do local para minha casa, precisava dormir em outra cidade e isso afastou da rotina”.*

*“Menos horas de descanso, menos horas de lazer com a família, menos tempo para o cuidado da casa, cansaço mental, não tinha mais vontade de usar a internet, de entrar em redes sociais nos primeiros meses que deixei de ser tutora”.*

*“Dificuldade em ser reconhecido no trabalho e progressões, remuneração baixa sem incentivo, dificuldade em socialização em casa devido ao excesso de trabalho e dificuldade com afazeres domésticos”.*

*“Menos horas para os cuidados e o tempo com minha família”.*

*“O TELETRABALHO MISTUROU AS FUNÇÕES DE PROFISSIONAL E DONA DE CASA”. (O/A respondente digitou em caixa alta mesmo e deixamos exatamente da forma como a pessoa quis se expressar).*

*“Saúde física e mental”.*

*“Tive menos tempo com a família”.*

*“As atividades requerem muito tempo para suas execuções. A assistência ao aluno é algo constante. Dessa forma toda a rotina, em todos os aspectos, é sacrificada”.*

*“Viagens aos polos para encontros presenciais, ajuste no horário para interação com os alunos na plataforma Moodle (fórum, chat)”.*

*“Deixar de ter lazer aos finais de semana”*

*“Ausência em atividades familiares”.*

*“Viagens para outro município”.*

*“Para atender os/as cursistas, eu ficava disponível o tempo todo, pois havia cursistas que tinham o costume de realizar as atividades logo pela manhã, então me mandavam mensagem, me ligavam, inclusive por vídeo, às 7 da manhã, enquanto outros cursistas já preferiam realizar durante a noite, então precisavam de assistência nesse período. Todos foram muito respeitoses, pediam desculpa pelo horário, e eu entendia, pois eles tinham o horário de trabalho, comercial geralmente, e nas horas vagas é que poderiam realizar as atividades do curso, então eu precisava estar com eles. No entanto, não senti (em um dos cursos em que atuei) a compreensão da coordenação, que sempre nos cobrava por tentar mais e mais um pouco, culpava-nos se cursistas não estavam fazendo as atividades, se havia desistência. Estou falando deste curso especificamente, pois foi o mais recente. Isso tudo me deixou muito mal, estressada, exausta. Tive picos de ansiedade, muita insônia e não via a hora de o curso acabar”.*

*“Deixei de fazer determinadas atividades da rotina domiciliar, e de descansar mais”.*

*“Sobrecarga de trabalho porque somente com a bolsa da tutoria não conseguia manter a família. E também somente com o salário de professora da rede pública da educação básica não conseguia manter a família. Então, tinha a tutoria como um complemento da renda porque na minha casa eu sou a responsável financeira”.*

*“Em minha casa em particular não há um espaço adequado para trabalhar com a tutoria ou outra atribuição online. Estou atuando no momento e muitas histórias para contar. Por exemplo: Sou Professora Tutora a Distância no componente curricular de Estágio Supervisionado e me deparei com a seguinte realidade: Professores supervisores e estágio sem saber usar o WhatsApp foi preciso o meu aluno dar um suporte para esse professor abrindo grupos, monitorando alunos entre outras atividades”.*

*“Foi necessário adaptar os horários para poder conciliar com outras atividades. Ser tutor não é só estar online e à disposição. É necessário dar suporte, participar dos fóruns, motivar os cursistas, corrigir atividades e provas.... É um trabalho bem complexo e responsável. Mas eu gostava muito, e infelizmente ainda não tive outra oportunidade para atuar em tutoria EAD”.*

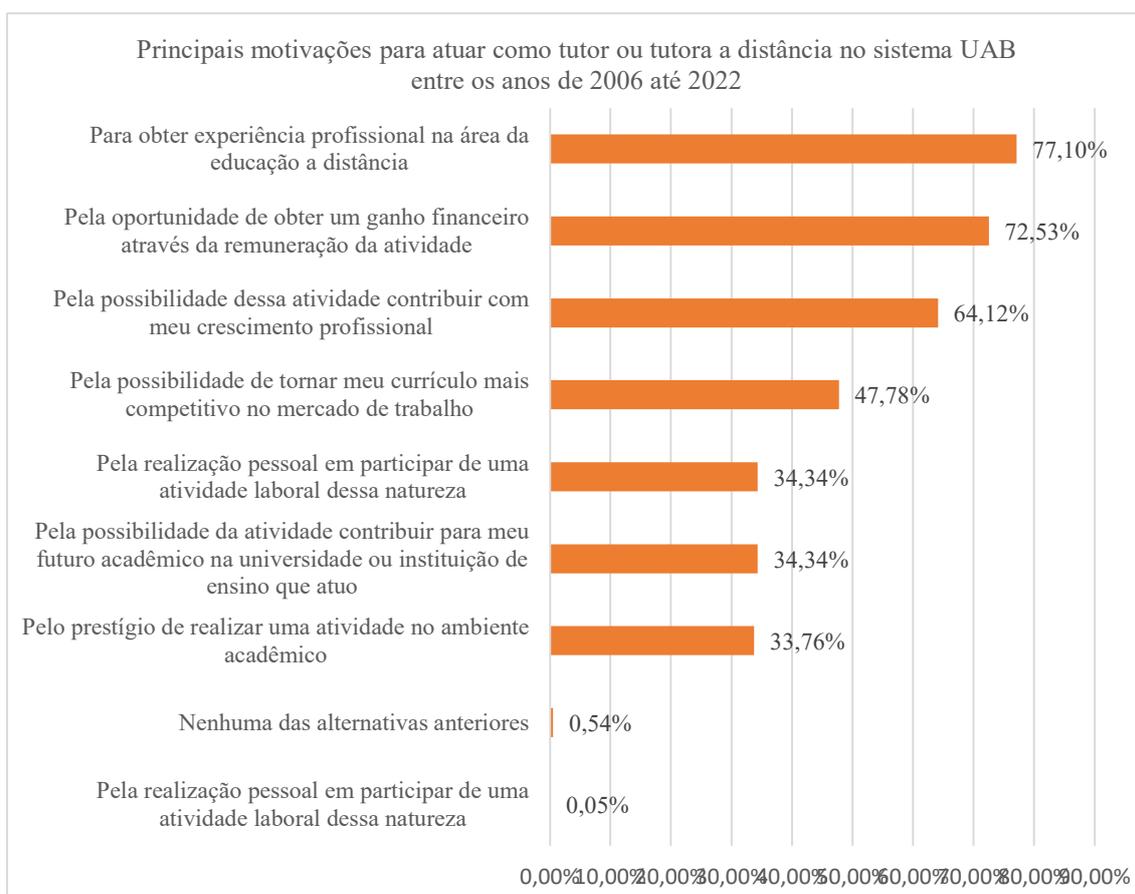
*“A tutoria é geralmente um trabalho extra, como complementação de renda, portanto, realizado em momentos que seriam destinados ao lazer e descanso. As muitas horas em frente ao PC e o elevado número de alunos também contribuem para a exaustão mental, burnout e até depressão”.*

Intentamos também apreender quais as principais motivações dos tutores e tutoras para atuarem no sistema UAB mesmo diante da falta de reconhecimento e de direitos trabalhistas que essa atividade comporta e por isso para cada pergunta houve a possibilidade de escolha do respondente em escolher uma ou mais opções de resposta, pois não quisemos limitar as opções e cada pergunta está apresentada em termos percentuais de acordo com a frequência de respostas.

Então, a principal motivação apontada pelos respondentes, que corresponde a

77,10%, a principal motivação relatada foi para obter experiência profissional na área de EaD, para 72,53% obter ganho financeiro, 64,12% apontaram na atividade de tutoria uma possibilidade para contribuir com o crescimento profissional, 47,78% pela possibilidade de tornar o currículo profissional mais competitivo no mercado de trabalho. Além de 34,34% que atribuem um sentido de realização pessoal em realizar a atividade, outros 34,34% depositam a perspectiva de que essa atividade poderá contribuir com seu futuro acadêmico ou nas instituições de ensino em que atua ou atuou.

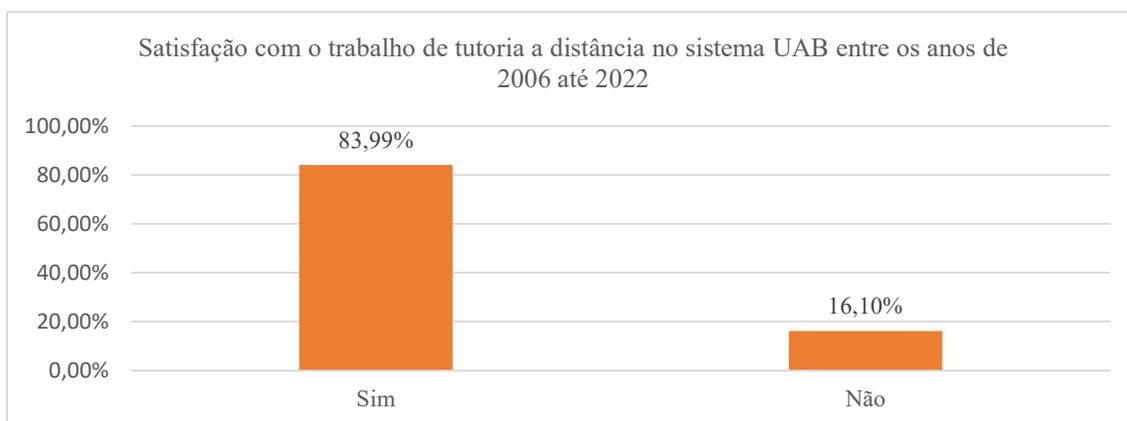
Gráfico 109 - Principais motivações para atuar como tutor ou tutora a distância no sistema UAB (2006 - 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Também perguntamos sobre se entre os respondentes havia satisfação com a atividade de tutoria e 83,99% responderam que o trabalho gera satisfação, enquanto que somente 16,10% responderam que não.

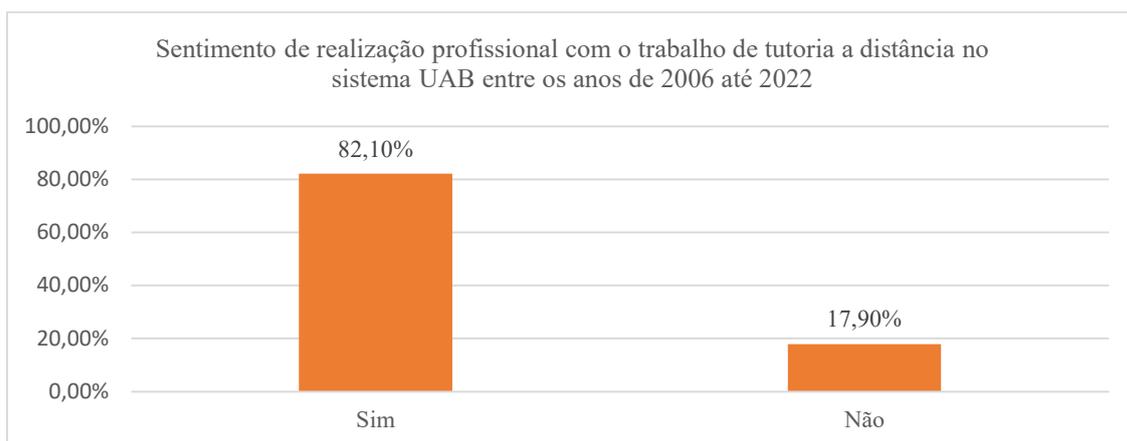
Gráfico 110 – Satisfação com o trabalho de tutoria a distância no sistema UAB (2006 -2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Em relação ao sentimento de realização profissional, 82,10% dos respondentes afirmaram que o trabalho em tutoria proporciona satisfação, enquanto que 17,90% responderam que não encontram satisfação profissional na atividade.

Gráfico 111 – Sentimento de realização profissional com o trabalho de tutoria a distância no sistema UAB (2006 - 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Para 80,50% dos respondentes a atividade de tutoria gera um sentimento de possibilidade de crescimento profissional, enquanto que para 19,50% a atividade não gera sentimento e/ou expectativa de possibilidade de contribuição para seu crescimento profissional.

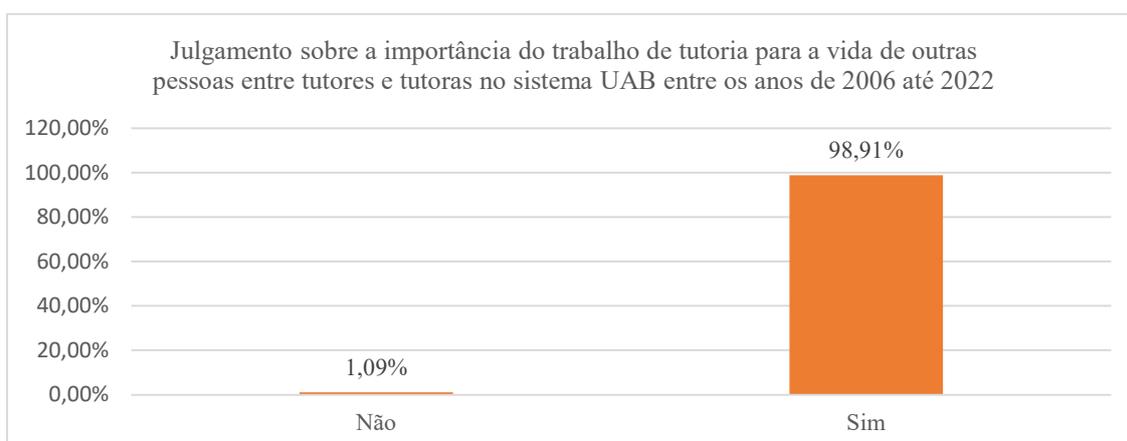
Gráfico 112 - Sentimento de possibilidade de crescimento profissional com o trabalho de tutoria a distância no sistema UAB (2006 - 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Também perguntamos aos tutores e tutoras sobre seu julgamento e sua percepção em relação a importância que o seu trabalho de tutoria tinha para a vida de outras pessoas e para 98,91% seu trabalho tem importância e impacta positivamente na vida de outras pessoas e apenas 1,09% julgam que o trabalho não tem importância para outras pessoas.

Gráfico 113 – Julgamento sobre a importância do trabalho de tutoria para a vida de outras pessoas entre tutores e tutoras no sistema UAB (2006 – 2022).

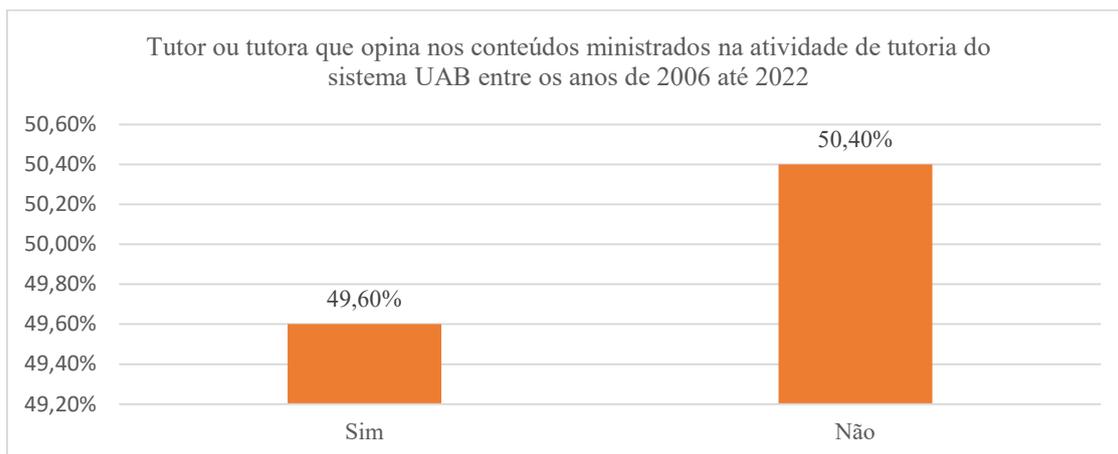


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Também lançamos o questionamento acerca da capacidade de opinar ou não nos conteúdos ministrados pelos tutores e tutoras, pois no sistema UAB quem estrutura a disciplina é o professor formador, responsável pelo planejamento pedagógico, sendo que via de regra esse professor é vinculado ao quadro docente do magistério superior presencial das IES, mas que também participa das atividades EaD assumindo a condução de disciplinas de sua área de atuação. Esse professor planeja e determina os prazos de execução das atividades propostas, ficando como um supervisor das atividades de tutoria, e, portanto, cabe ao professor formador escolher os conteúdos e ao tutor ou tutora desenvolvê-los com os cursistas.

Então questionamos de eles e elas participam opinando em conteúdos e as respostas foram equilibradas, pois 50,40% responderam que não opinam e 49,60% responderam que opinam nos conteúdos, indicando possibilidade de participação na constituição das disciplinas por eles ministradas. Por isso, também fizemos esse questionamento que será tratada na questão posterior.

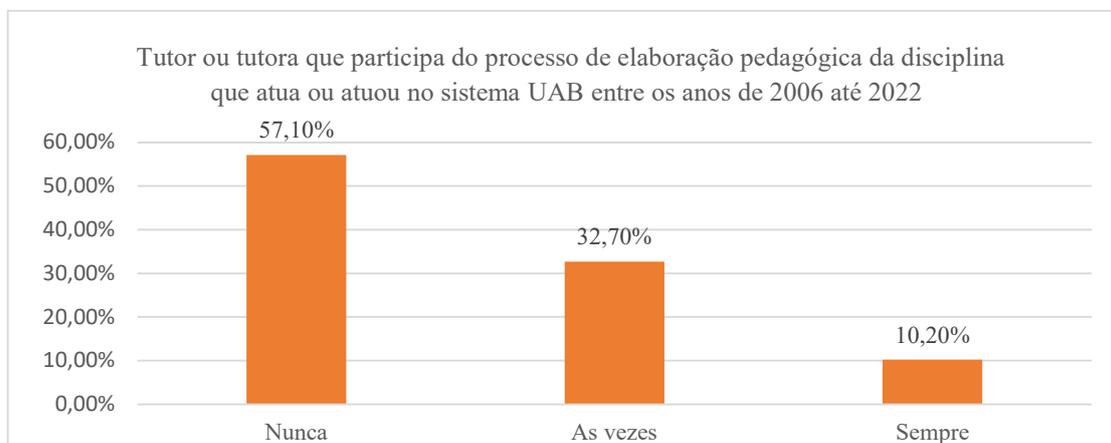
Gráfico 114 - Tutor ou tutora que opina nos conteúdos ministrados na atividade de tutoria do sistema UAB (2006 - 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Também inquirimos se os tutores e tutoras participam do processo de construção das disciplinas nas quais se vinculam ou se vincularam e de acordo com 57,10% dos respondentes eles nunca participam do processo de elaboração pedagógica da disciplina à qual se vincula, enquanto que 32,70% responderam que as vezes participam dessa construção e uma minoria correspondente a 10,20% responderam que sempre participam da construção pedagógica da disciplina na qual atuam ou atuaram.

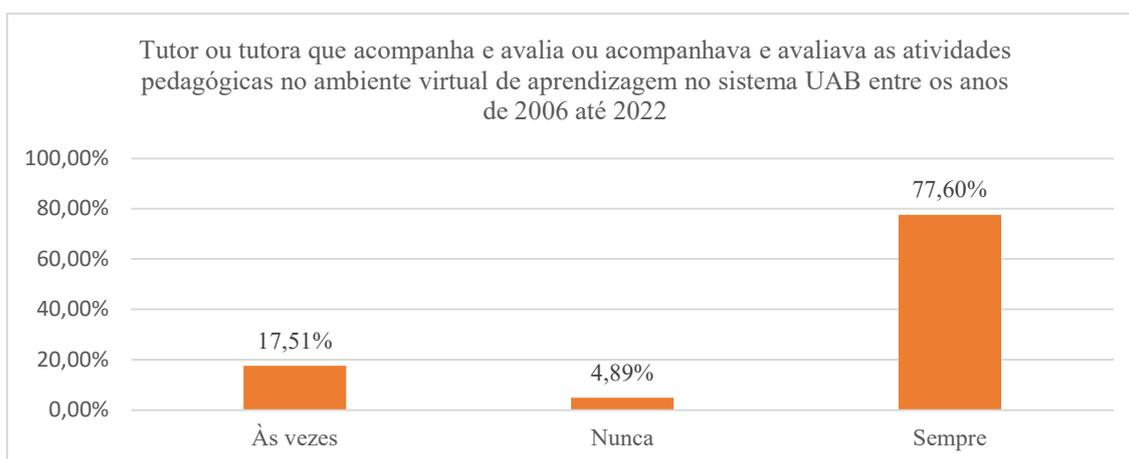
Gráfico 115 - Tutor ou tutora que participa do processo de elaboração pedagógica da disciplina que atua ou atuou no sistema UAB (2006 - 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Devido ao caráter pedagógico da atividade, em que cabe ao tutor e tutora conduzirem os conteúdos das disciplinas, perguntamos aos respondentes se eles acompanham e avaliavam as atividades pedagógicas nos ambientes virtuais de aprendizagem e 77,60% responderam que sempre são os responsáveis por realizarem essas atividades, para 17,51 somente as vezes realizam essas atribuições e apenas 4,89% responderam que nunca são responsáveis. Assim, fica claro a partir das respostas dos tutores e tutoras que a atividade possui um caráter eminentemente pedagógico e não meramente de tutoria no sentido técnico de acompanhar frequência de cursistas, se entregaram atividades ou não, de tirar dúvidas sobre datas de entregas de tarefas, etc. A atividade de tutoria não é suporte técnico, mas precipuamente mediador do desenvolvimento pedagógico do discente, ou seja, atividade docente.

Gráfico 116 – Tutor ou tutora que acompanha e avalia ou acompanhava e avaliava as atividades pedagógicas no ambiente virtual de aprendizagem no sistema UAB entre os anos de 2006 até 2022.

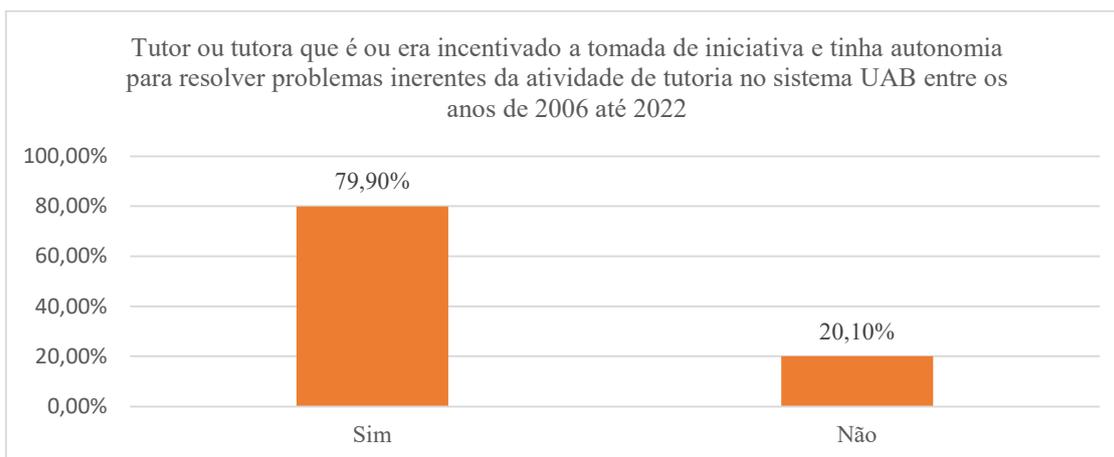


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Objetivamos aferir também qual o grau de envolvimento dos tutores e tutoras em relação a tomada de iniciativa e de autonomia em relação aos problemas e desafios inerentes à atividade de tutoria e 79,90% responderam que são acionados à tomada de iniciativa e que possuem autonomia para resolver questões relacionadas à atividade e 20,10% responderam que não. Conforme abordamos em seção anterior, a atividade de tutoria é complexa e envolve múltiplas capacidades profissionais, tais como capacidade de suporte pedagógico, técnico, emocional e motivacional, e, diante de tantas atribuições os tutores e tutoras necessitam constantemente apelar para o acionamento da criatividade, da autonomia para equacionar situações de variadas ordens, assumindo um papel de trabalhador e trabalhadora polivalente.

Gráfico 117 - Tutor ou tutora que é ou era incentivado a tomada de iniciativa e tinha autonomia para

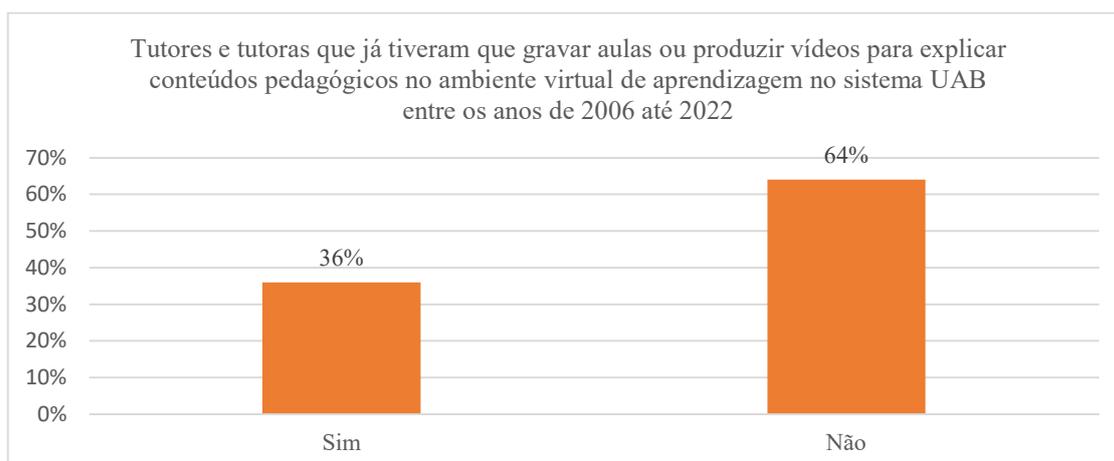
resolver problemas inerentes da atividade de tutoria no sistema UAB (2006 – 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Dentre várias atividades síncronas e assíncronas atribuídas aos tutores e tutoras, tais como chats, fóruns de discussão, atividades escritas, participação de encontros presenciais, aulas síncronas, etc., questionamos aos respondentes se na época de sua atuação eles e elas tiveram que gravar aulas ou produzir vídeos com conteúdos da disciplina na qual estava vinculado e disponibilizar no ambiente virtual de aprendizagem, pois em alguns cursos há essa exigência. Ou seja, o tutor e a tutora produzem videoaulas nos ambientes virtuais, mas 64% dos respondentes afirmam que não fizeram e 36% afirmaram que sim, já gravaram ou produziram vídeos com conteúdos pedagógicos durante sua atuação na tutoria.

Gráfico 118 – Tutores e tutoras que já tiveram que gravar aulas ou produzir vídeos para explicar conteúdos pedagógicos no ambiente virtual de aprendizagem no sistema UAB (2006 – 2022).



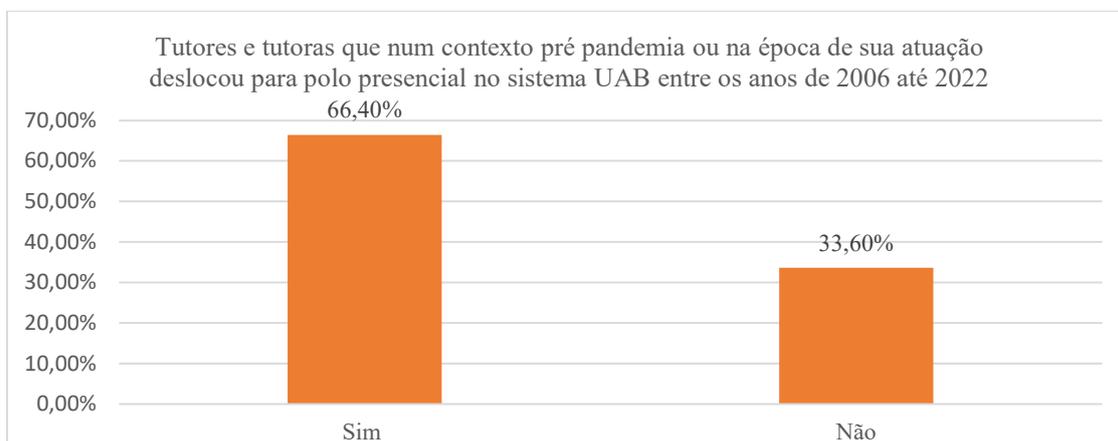
Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Uma das exigências da atividade de tutoria sempre foi a participação em encontros presenciais nos polos de apoio, geralmente localizados em regiões distantes do local de

habitação de tutores e tutoras, pois um dos objetivos do sistema UAB é o de interiorizar e democratizar o acesso ao ensino superior. Por isso, esses profissionais deslocam-se para polos distantes, geralmente em localidades que não disponibilizam estrutura adequada de hospedagem, alimentação e por vezes contam com sistema de transporte precário, sendo que para essa atividade recebem diárias com valores irrisórios, sem nenhum tipo de proteção ou auxílio de seguridade social em caso de acidente que provoque lesão corporal de natureza grave ou gravíssima, inabilitando ou impossibilitando temporariamente para o labor, ou mesmo caso venha a óbito durante o exercício profissional, não deixa assistidos filhos e/ou dependentes sob sua responsabilidade.

Antes do contexto pandêmico os encontros presenciais já haviam sido reduzidos em função dos poucos recursos destinados à manutenção do sistema UAB, mas até o governo Dilma os encontros presenciais eram mais frequentes. Por isso, perguntamos se tutores e tutoras já haviam deslocado para polos presenciais, haja vista que muitos desses localizam-se inclusive em outros estados da federação diferente do local de moradia dos trabalhadores e trabalhadoras em EaD. Assim, 66,40% dos respondentes afirmaram que já haviam se deslocado para algum polo presencial e 33,60% afirmaram que nunca se deslocaram.

Gráfico 119 - Tutores e tutoras que num contexto pré pandemia ou na época de sua atuação deslocou para polo presencial no sistema UAB (2006 – 2022).

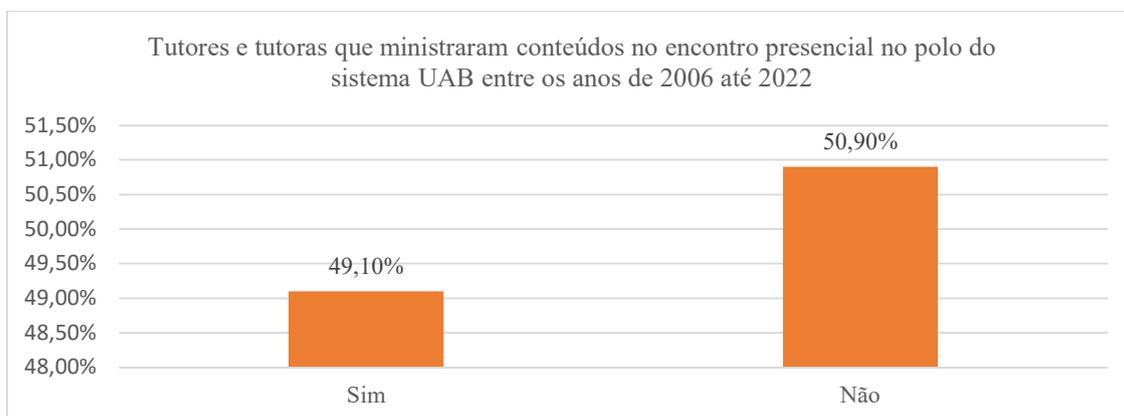


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Dentre os respondentes que já tinham participado de encontros presenciais, suscitamos a questão se a eles e elas foi imputada a responsabilidade de ministrar conteúdos da disciplina no qual estavam vinculados, pois em muitos encontros presenciais os tutores EaD aproveitam o momento presencial para tirar dúvidas dos conteúdos, ministrar conteúdos e realizar atividades avaliativas, pois esses encontros são

momentos valiosos de interação e convivência presencial entre tutores e cursistas. As respostas foram equilibradas, pois de acordo com 50,90% dos respondentes não havia ministrado conteúdos durante o encontro e para 49,10% responderam que já havia ministrado.

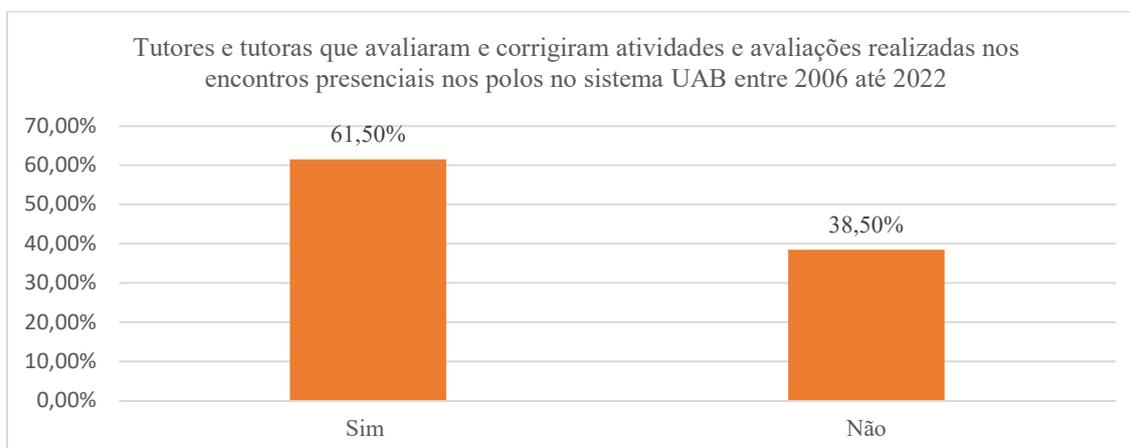
Gráfico 120 - Tutores e tutoras que ministraram conteúdos no encontro presencial no polo do sistema UAB (2006 – 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

De maneira geral, cabe aos professores formadores elaborarem as atividades que serão desenvolvidas nos encontros presenciais, mas geralmente cabe aos tutores e tutoras EaD corrigirem e atribuírem notas a essas atividades e por isso perguntamos aos respondentes se coube a eles e elas avaliarem e corrigirem essas atividades e 61,50% responderam que sim, que assumiram essa função pedagógica, enquanto que 38,50% responderam que não avaliaram ou corrigiram essas atividades.

Gráfico 121 - Tutores e tutoras que avaliaram e corrigiram atividades e avaliações realizadas nos encontros presenciais nos polos (2006 – 2022).

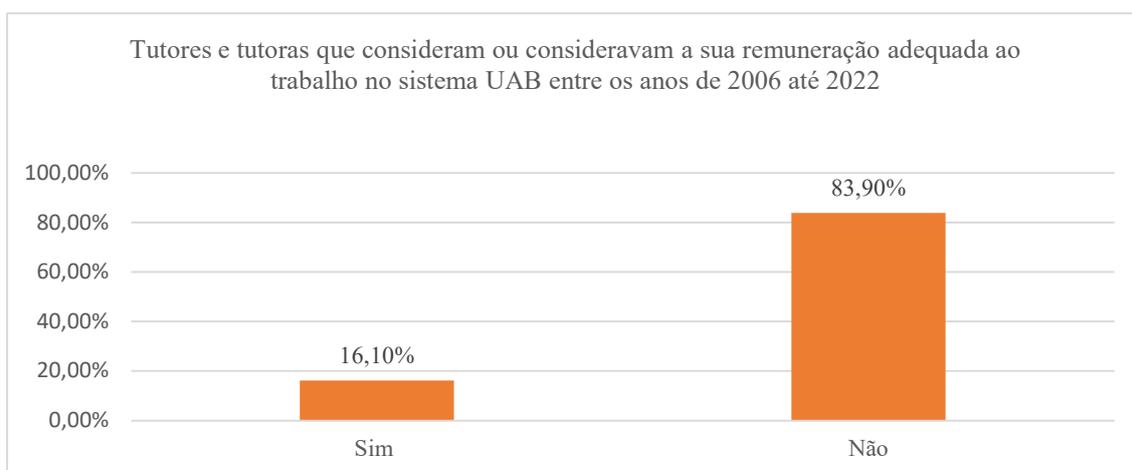


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Foi possível averiguar que tutores e tutoras consideram seu trabalho importante

para a vida de outras pessoas, que sentem satisfação pessoal e profissional realizando a atividade laboral e que depositam expectativas em relação à atividade proporcionar possibilidade de tornar o currículo mais competitivo para o mercado de trabalho, obter experiência profissional na área da EaD, que pode contribuir para seu crescimento pessoal, etc., mas em relação a remuneração que recebem 83,90% dos respondentes consideram que seja inadequada e apenas 16,10% consideram a remuneração de R\$ 765,00 por mês adequada.

Gráfico 122 - Tutores e tutoras que consideram ou consideravam a sua remuneração adequada ao trabalho no sistema UAB (2006 – 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Os respondentes externaram suas posições em relação a remuneração do trabalho de tutoria e há pouquíssimos relatos advogando que a bolsa é suficiente, pois é quase unanimidade entre quem expressou seu posicionamento a insatisfação não só com o valor da bolsa, mas com todas as condições que levam à precarização e falta de reconhecimento da atividade, conforme podemos constatar:

*“Sou doutora, acho a remuneração incoerente com o trabalho prestado!”*

*“Há muitos anos a bolsa não tem reajuste e com a situação de pandemia as demandas aumentaram...”*

*“É uma atividade que temos que estar habilitado com mestrado, é um alto investimento para pouca remuneração”.*

*“Sim. Amo o meu serviço”.*

*“Tutor atua como docente, é nítido o desvio de função. É a fórmula mais simples de evitar a contratação de professor. O qual todos tem conhecimento e não busca uma solução sob o argumento do incentivo a educação. Percebe-se cada vez mais a abertura de diversos editais para tutoria. A longo prazo*

*será precarização do professor”.*

*“O trabalho de tutoria é realizado com mais atributos do que o próprio professor da disciplina, pois o tutor apresenta a disciplina, explica os conteúdos, tira dúvidas dos alunos, aplica e corrige as avaliações e ainda lança as notas no AVA e no SUAP, então a bolsa paga aos tutores está aquém do trabalho desenvolvido pelos mesmos”.*

*“O trabalho de tutoria é muito amplo, não se limita a uma disciplina ou a uma área, temos que ter domínio de conhecimentos que transcende nossa formação profissional, ou seja fazemos o papel de múltiplos tutores. Fora o trabalho de orientar aulas e atividades, que demandam de tempo, formação planejamento, preparação, algo complexo na vida docente”.*

*“O trabalho de tutoria vai além de uma contato institucional com os alunos... diz respeito à uma aproximação que o professor, na maioria dos casos, não tem com a realidade do aluno. Talvez o tutor e a tutora EaD sejam os agentes mais importantes nas formações dos cursistas... e essa responsabilidade deveria ser mais remunerada visto a significância dela no contexto do ensino EaD”.*

*“Tendo em vista a formação acadêmica que possuo, a remuneração inferior a 1 salário mínimo pelo trabalho prestado em Universidade Pública é bastante desanimadora, além de gerar uma sensação de falta de reconhecimento pelo trabalho prestado por profissionais que se dedicaram durante muitos anos para cursarem Graduação e Pós-Graduação. Além disso, o valor fixado em R\$ 765,00 não é reajustado há anos, nem conforme o IPCA, o que acaba por desvalorizar ainda mais o poder de compra”.*

*"No curso onde desenvolvo a atividade como tutora teve início o trabalho de conclusão de curso. Sendo assim, além das atividades e dúvidas relativas às disciplinas do curso, tenho recebido os projetos de TCC para ler e retornar com sugestões. Também aumentou a demanda por reuniões virtuais e atendimento as dúvidas dos cursistas e orientadores. Desta forma, acredito que a remuneração não está adequada a dedicação conferida para a realização das atividades do curso e atendimento dos cursistas."*

*“É um trabalho que exige formação, estudo, leitura similar ao professor de nível superior, e recebemos uma bolsa que não valoriza nossa formação e atuação, é uma precarização da educação e seus profissionais”.*

*“Valor muito defasado”.*

*“Satisfeito”.*

*“É um trabalho muito importante para a baixa remuneração recebida”.*

*“Muitas vezes, já trabalhei em disciplinas que trabalhava muito mais que o professor responsável por ela, fazia praticamente tudo, desde organizar o ambiente, selecionar materiais, e completamente responsável pela interação e mediação com os estudantes; também, por ser responsável por avaliar todos os trabalhos produzidos pelos estudantes, por vezes, em semestres que já tive mais de 100 alunos para acompanhar e avaliar seus trabalhos”.*

*“Remuneração muito abaixo do trabalho desempenhado. Chega a ser vergonhoso. O efetivo exercício de tutoria é a precarização e exploração do trabalho docente elevado a níveis extremos. Não temos vínculo empregatício, nenhum direito, remuneração de merda e ainda somos desautorizados por professores formadores (que no fim das contas são COLEGAS de trabalho) que eventualmente mudam critérios avaliativos no decorrer do curso, planejam dezenas de atividades em que qualquer aluno/a pode questionar uma avaliação realizada pelo tutor/a... etc.”.*

*“Valor baixo sem aumento há uns 10 anos”.*

*“Apesar do professor ‘dar o conteúdo’, e fazer as provas, quem tirava todas as dúvidas dos alunos, quem muitas vezes corrigia as provas, quem procurava material ou preparava material complementar, era eu, como tutora. Enquanto usava de 30 a 40 horas semanais em estudo e preparo de material, os professores somando tudo só deviam usar a plataforma por umas 2h e ainda usavam os livros da UAB onde passavam só as páginas de estudo e eu me virava para arrumar os materiais mais atuais e mais mastigados para os alunos”.*

*“Atuo como tutora desde 2009 e sempre recebi o mesmo valor, considerando que são 13 anos sem mudança, considero que esse é o primeiro motivo. O segundo é que este valor representa menos do que um salário mínimo e o terceiro que não reflete a responsabilidade que temos”.*

*“Recebia muito pouco pelo trabalho desenvolvido (R\$750,00), mas como gostava de fazê-lo era prazeroso. Pretendo ter outras experiências como tutora”.*

*“A atuação de um tutor a distância equipara-se a de um professor universitário concursado (guardadas as devidas proporções), no entanto a remuneração é de um estágio para estudante de graduação ou de ensino médio. Além disso, não há reconhecimento profissional”.*

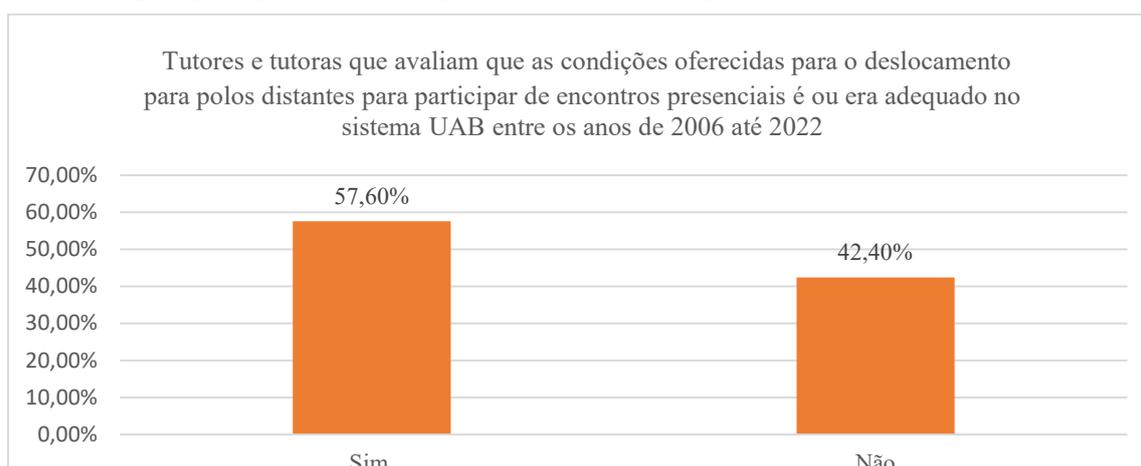
*“O trabalho de tutor é um trabalho de professor. Pode ser valorizado como tal”.*

*“Porque a remuneração é representativa da precarização do trabalho*

*docente, que também é mal remunerado”.*

Os momentos de encontros presenciais geralmente ocorrem e os tutores e tutoras devem participar dessas atividades presenciais, mas de acordo com os próprios relatos de grande parte dos respondentes as condições de trabalho oferecidas pela UAB e pelas IES não são satisfatórias, mesmo que 57,60% tenham respondido que sim e 42,20% não. Tutores e tutoras deslocam-se para locais distantes, muitas vezes sem infraestrutura adequada para sua hospedagem, alimentação e transporte, em contrapartida devem receber valores referentes a diárias de trabalho e o ressarcimento de despesas, mas isso as vezes não ocorre, e quando são ressarcidos pelas despesas geradas pelos encontros presenciais, isso só ocorre posteriormente ao próprio encontro, fazendo com que primeiro o tutor e a tutora pague as despesas, na maior parte das vezes.

Gráfico 123 - Tutores e tutoras que avaliam que as condições oferecidas para o deslocamento para polos distantes para participar de encontros presenciais é ou era adequado no sistema UAB (2006 – 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Muitos tutores e tutoras que responderam que não consideravam as condições oferecidas para deslocamento aos polos, apesar de serem minoria em termos percentuais, nos apresenta relatos que desnudam as situações de precarização e de risco que esses profissionais estão submetidos. Alguns relataram que nunca se deslocaram ou que se negaram a deslocar devido às condições oferecidas e também pela distância do seu local de moradia. Entre os relatos sobre as situações que tutores e tutoras passaram para se deslocarem para os encontros presenciais destacamos os seguintes:

*“As diárias sempre saíam atrasadas, tínhamos que pagar do nosso bolso para depois receber. Muitos polos não tinham condições de nos receber nem receber os alunos”.*

*“Salas insalubres, pequenas pela quantidade de alunos”.*

*“O deslocamento, alimentação e demais despesas foram custeados por mim, sem ajuda de custo da UAB”.*

*“Fui para o Acre e a distância do polo para onde ficamos era de mais de cinco horas e não avisaram que teríamos que sair mais cedo. Demoramos para chegar e os alunos já estavam cansados”.*

*“A bolsa não cobre integralmente os custos de transporte, nos obrigando a deslocar-se em ônibus em linhas algumas vezes irregulares. A segurança noturna também não é das melhores”.*

*“Às vezes o valor para cobrir o deslocamento só era disponibilizado semanas ou meses após a viagem, ou seja, o tutor tinha que tirar do seu próprio bolso para só depois ser reembolsado”.*

*“Veículos não segurados. Trajetos muito longos e perigosos. Veículos sem segurança, avariados”.*

*“A distância foi muito longa e viajamos a noite num ônibus sujo, sem nenhum conforto. Ao amanhecer pegamos outro pior. Foi uma viagem extremamente cansativa”.*

*“No interior do Ceará, a maioria das instalações são precárias. Embora o esforço da coordenação dos Polos seja tremendo para suprir as necessidades, muitas vezes não havia internet nos Polos, salas e carteiras inadequadas, salas quentes e sem ventilação. Até mesmo o local de hospedagem dos tutores, em muitos locais, são precários.”*

*“Principalmente o transporte sem ar condicionado e velhos. Não tinha almoço e lanche na maioria dos polos na época. Hoje ainda sentimos dificuldades. Como eu disse antes: ‘se vira! O que tem é isso’”*

*“Fui para uma formação de tutoria numa cidade a 7h de viagem da minha casa. Todo custo arcado por mim, inclusive hospedagem e alimentação”.*

*“Era por conta própria!”*

*“O Hotel era pago assim, como parte da alimentação, no entanto, essas horas não eram ‘pagas’ de forma adicional”.*

*“Veículos antigos, riscos constante de panes no percurso”.*

*“Polos sem infraestrutura adequada”.*

*“Éramos avisados em cima da hora sobre a obrigatoriedade de encontros presenciais longínquos, para os quais levávamos meses para conseguir ressarcimento parcial dos gastos com passagem”.*

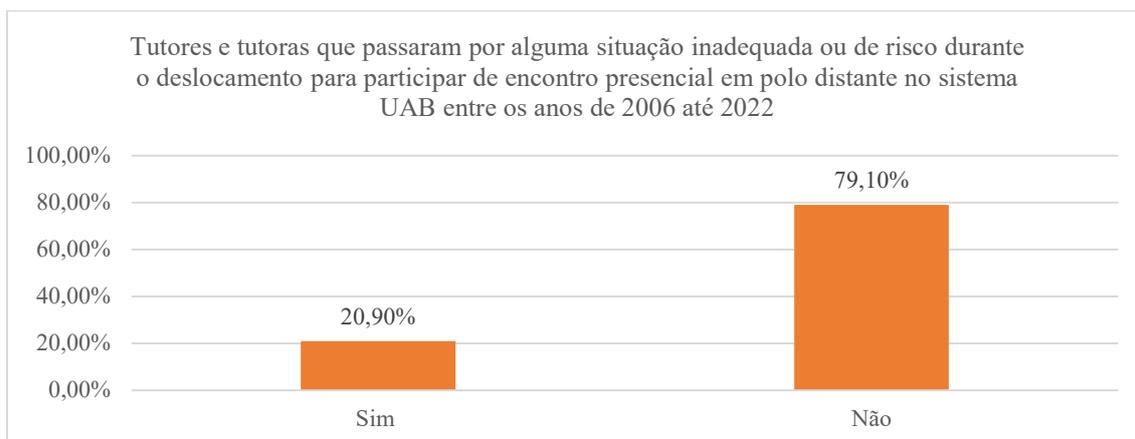
*“Transporte ruim, foi vetado o recebimento em vales para abastecimento de veículos. Alguns locais o horário dos ônibus são inviáveis, se perde muito tempo, cheguei a ficar aguardando transporte público das 22:00 às 24:00h, não havia horário exato, também o ônibus já quebrou, esperei horas pelo próximo, lotado, viemos em pé por várias horas, Parnamirim para Recife”.*

*“Na época, precisamos pagar Uber do próprio bolso para depois solicitar reembolso (região metropolitana). A conta ficou em mais de 200 reais e demorou 20 dias para ser paga, se eu não tivesse como arcar com esse valor, teria ficado em débito no cartão, gerando juros que não seriam pagos (outros tutores ficaram nesse prejuízo)”.*

*“Todo o custo de deslocamento era do tutor. Além disso, era computada falta no outro emprego”.*

Também perguntamos se os tutores e tutoras que se deslocaram para polos presenciais passaram por alguma situação que eles e elas consideravam inadequada ou de risco e 79,10% responderam que não, enquanto que 20,90% responderam que sim.

Gráfico 124 – Tutores e tutoras que passaram por alguma situação inadequada ou de risco durante o deslocamento para participar de encontro presencial em polo distante no sistema UAB (2006 – 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Mas entre os que responderam que já passaram por uma situação inadequada ou de risco, os relatos são chocantes em relação ao que esses trabalhadores e trabalhadoras são expostos, conforme podemos observar:

*“Certa vez aconteceu um incidente de atropelamento de um animal silvestre, o que nos causou um grande susto”.*

*“A viagem dura mais de 10 horas e é feita no período noturno”.*

*“Alguns motoristas corriam muito, teve um que deixou a gasolina acabar e teve que ir a pé buscar gasolina (ficamos lá no meio do nada esperando, e correndo risco). Sem falar que a maioria dos carros não tinham cinto de segurança para todos, pois as vezes o carro ia lotado. Alguns hotéis eram ruim também, e nada seguros”.*

*“Acidente de automóvel”.*

*“Chuvas fortes...”*

*“Detalhando as condições inadequadas, a segurança em alguns polos era algo comprometedor”.*

*“Viagem noturna ou de madrugada, carro da universidade apresentar defeito no caminho”.*

*“Por ser em fins de semana, domingo, por exemplo, correu-se o risco de quando as atividades terminassem não haver mais transporte de volta”.*

*“O ambiente era dominado por facções do tráfico de drogas”.*

*“Às vezes o motorista do veículo contratado realizado manobras perigosas”.*

*“Local para pegar o ônibus para ir a outro município é área de risco”.*

*“Chegar na cidade de madrugada e não encontrar hospedagem”.*

*“Acidente na estrada”.*

*“Polo sem apoio, sem banheiro, sem segurança”.*

*“Em uma situação o ônibus quebrou e em outra uma barragem caiu e ficamos presos na estrada”.*

*“Ir para a universidade domingo ou feriado, onde havia sido relatado casos de estupro de mulheres no local”.*

*“Ficar na rodoviária por mais de 8h. Não encontrar lugar para se alimentar. E ter que ficar no mesmo quarto de hotel com mais 4 pessoas para o dinheiro dar para quitar a diária”.*

*“O motorista não estava disponível no período da noite, e a avaliação ia até as 22 horas, precisava sair do polo e ir caminhando até o hotel”.*

*“Ruas desertas com assaltos frequentes. Desconhecimento do local, me perdi”.*

*“Já tive situação de ônibus perder freio, já tive situação de ônibus atrasar e ficar somente eu de mulher em uma rodoviária metade da madrugada, presenciando bêbados e drogados”.*

*“Ter que pegar carro entre a BR e a cidade do polo, com dois homens desconhecidos, às 22h, porque o ônibus só passava nesse horário... embora tivessem sido recomendados pela dona do hotel para o qual liguei antes, ainda assim considere arriscado e tive medo, mas era o único modo de chegar à cidade, e por R\$ 60,00”.*

*“Risco de morte em acidente de carro locado”.*

*“Tentativa de assalto na estrada”.*

*“O motorista da van cedida pela prefeitura da cidade agia de maneira imprudente, acima do limite de velocidade e muitas vezes andando pela contramão”.*

*“Devido às grandes distâncias dentro do Estado de Mato Grosso, estradas não muito bem conservadas, pontes que, muitas vezes, caem com os excessos de chuvas, buracos nas estradas, águas empossadas que sujeitam os veículos à aquaplanagem, ônibus velhos e mal cheirosos, etc.”.*

*“Um aluno com problema psiquiátrico me ameaçou”.*

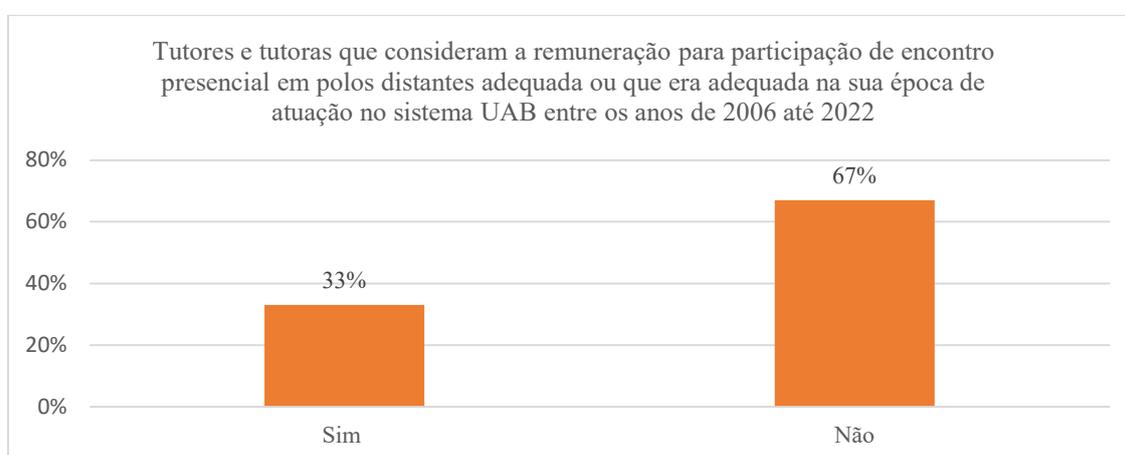
*“Chegar na cidade do interior do Ceará (Orós) pela primeira vez, depois da meia noite, com a mala na cabeça, procurando uma pensão para ficar e sem encontrar”.*

*“Acidentes de ônibus. Em um deles o ônibus estourou o pneu. Em outro o ônibus quebrou uma peça e ficamos das 02:00h até 06:00h na beira da estrada, com mata fechada aguardando aparecer outro ônibus”.*

*“Ameaça de morte por insatisfação do aluno”.*

Diante do questionamento se eles e elas consideravam que a remuneração para a participação nos encontros presenciais em polos distantes era adequada na sua época de atuação, 67% responderam que não e 33% responderam que consideravam a remuneração adequada para arcar com todos os custos de deslocamento, hospedagem e alimentação.

Gráfico 125 - Tutores e tutoras que consideram a remuneração para participação de encontro presencial em polos distantes adequada ou que era adequada na sua época de atuação no sistema UAB (2006 – 2022).

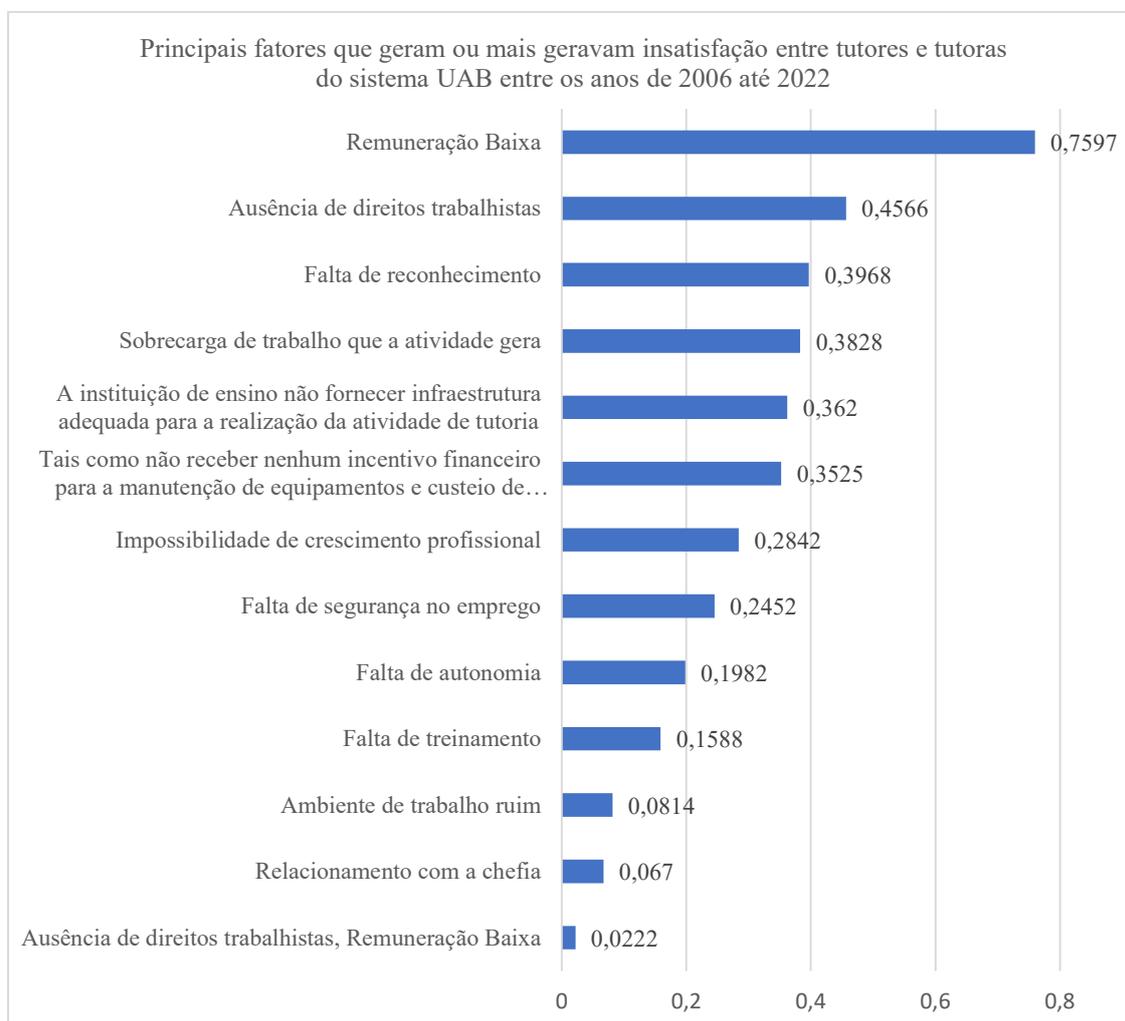


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Perguntamos quais os principais fatores que geraram mais insatisfação em relação ao trabalho de tutoria, haja vista que o trabalho é perpassado por uma relação contraditória entre a satisfação pessoal e profissional, o reconhecimento da importância do trabalho realizado para a vida de outras pessoas e a insatisfação diante da falta de reconhecimento da atividade, da precariedade das condições de trabalho oferecidas e da rebaixada remuneração. Então, os respondentes puderam escolher mais de uma opção de resposta e apresentamos os resultados em valores percentuais, ficando evidente que o fator baixa remuneração é o que aparece em primeiro lugar, seguido de ausência de direitos trabalhistas, a falta de reconhecimento aparece em terceiro lugar e a sobrecarga de trabalho que a atividade gera fica em quarto lugar no ranking de respostas, seguido de outras opções que indicam a precarização das condições de trabalho as quais esses profissionais estão submetidos, principalmente os docentes, e, em especial, as docentes

do sexo feminino que atuam na educação básica em sua maioria.

Gráfico 126 - Principais fatores que geram ou mais geravam insatisfação entre tutores e tutoras do sistema UAB entre os anos de (2006 - 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Por fim, perguntamos aos respondentes se eles e elas tinham sugestões para melhoria da atividade da tutoria em educação a distância e deixamos o espaço disponível para que as pessoas pudessem se expressar livremente. Elencamos algumas das sugestões propostas por tutores e tutoras respondentes e podemos observar que dentro da percepção de trabalhadores e trabalhadoras não há uma restrição de posicionamentos que giram em torno somente à insatisfação com a esfera financeira, englobando também questões relacionadas ao ambiente virtual de aprendizagem, treinamento, maior diálogo com coordenação de cursos, bem como com o corpo docente formador, maior autonomia, reconhecimento de direitos trabalhistas, etc..

*“Remuneração compatível com o trabalho do tutor”.*

*“Aumentar o valor da bolsa!”.*

*“Remuneração mais adequada, compatível com a sua formação. Mais organização na plataforma”.*

*“Melhorar as infraestruturas dos polo, internet e computadores”.*

*“Com a contratação de professores e não de tutores”.*

*“Mais facilidade no ambiente virtual, de modo que facilite a comunicação com o aluno”.*

*“Incentivo financeiro”.*

*“Aumentar a remuneração, mais treinamentos e infraestrutura de equipamentos”.*

*“Reuniões periódicas com a coordenação e secretaria do curso”.*

*“Acredito que dentro que se é proposto, está de acordo”.*

*“Melhorar a remuneração”.*

*“Mais reuniões com a coordenação”.*

*“Melhorar a remuneração, a CAPES através das instituições devem oferecer cursos de qualificação profissional e desenvolver programas de crescimento acadêmico para os tutores na própria instituição”.*

*“A questão financeira e trabalho sem vínculos empregatício”.*

*“Institucionalizar a EAD, para que as pessoas possam ter mais segurança trabalhista”.*

*“O tutor deveria ser valorizado como o professor da disciplina é e receber de acordo”.*

*“Maior remuneração, treinamento aos professores sobre o que é o nosso trabalho, reuniões com chefias e professores, menos avaliações e mais interação positiva e assertiva ao invés de sobrecarga de avaliações”.*

*“Abertura mais dos professores das disciplinas dos seus programas de ensino”.*

*“Equiparação gradual da remuneração das duas funções visto a importância da tutoria do cenário do EaD. Possibilidade de avaliação dos tutores frente as disciplinas e professores que acompanharam!”.*

*“Necessidade de revisão da modalidade de pagamento do tutor como sendo uma bolsa, uma vez que somos profissionais da educação. Também deveria haver gratificação para tutores com formação diferenciada como mestres e doutores. O fato de sermos bolsistas não conta tempo para nossa aposentadoria, assim não há uma profissionalização da função”.*

*“Poderia se tornar com vínculo empregatício, com concurso, e assim, valor do teto de professor”.*

*“Formalização profissional da Tutoria”.*

*“Maior reconhecimento acadêmico e financeiro”.*

*“Ter outro tipo de vínculo contratual, já que a exigência pela qualidade é tanto quanto a dos professores”.*

*“Aumento da remuneração e mais diálogo/participação na condução das disciplinas”.*

*“Reconhecimento da função”.*

*“Realização de concurso, melhoria no salário”.*

*“Em primeiro lugar vem a remuneração, a qual atualmente é muito baixa. Isso deve ser melhorado. Depois vêm as questões trabalhistas, pois temos somente uma bolsa e deveríamos ter mais estabilidade. Em seguida, o volume de trabalho que é imenso e deveria ser revisto, pois temos que ficar à disposição dos alunos e alunas aos sábados, domingos e feriados”.*

*“Remuneração compatível com a atividade; maior articulação entre a equipe para que não haja fragmentação do trabalho realizado; maior assistência aos alunos pelos professores”.*

*“Torná-la com vínculo empregatício e não mais como bolsista. Ampliar o valor da remuneração dignamente”.*

Dentre tantas valiosas contribuições, alguns respondentes expressam uma visão convergente com a deste trabalho: que se reconheça essa atividade como de natureza docente e de que se contrate os trabalhadores e trabalhadoras com todos os direitos que eles e elas fazem jus, mas principalmente, que essa contratação seja mediante ao reconhecimento de que se trata de contratar professores e professoras para atuarem em uma modalidade de ensino que não é presencial, mesmo que se use a denominação professor-tutor e professora-tutora, mas que a premissa norteadora desse vínculo passe necessariamente pelo reconhecimento que esses, e, sobretudo essas trabalhadoras, quando investidos e investidas no cargo são professores e professoras.

Nesse sentido, haveria convergência com a compreensão de que a atividade de tutoria é de natureza docente, a exemplo do já foi pacificado pelo PL 2.435/2011 que está em tramitação na Câmara dos Deputados, que define a atividade de tutoria a distância como típica do magistério, exigindo que cabe ao professor executá-la, em função deste profissional preencher os requisitos necessários para tal incumbência dada sua formação para atuação docente.

Mill (2006) já havia denunciado que nos estudos sobre EaD havia praticamente um total desconhecimento sobre a ocorrência de referências que abordassem as consequências da tecnologia sobre o trabalho segundo a composição sexual dos e das trabalhadoras e destaca que as investigações no Brasil em torno do trabalho docente ainda são escassas, mas são ainda mais escassas em relação ao trabalho pedagógico mediado por tecnologias digitais.

Além disso, o autor enfatiza que nos poucos estudos que tangenciam a temática do trabalho que é mediado por tecnologias no âmbito educacional, a presença da mulher ainda não é abordada, indicando “haver uma certa naturalização da divisão sexual do trabalho ou uma neutralização do gênero das tecnologias”, onde as abordagens “sobre a inserção de inovações tecnológicas no trabalho pedagógico tratam a tecnologia educacional como assexuada” (MILL, 2006, pp. 155 e 156).

Conforme citamos no início do nosso trabalho, os resultados da investigação de Mill (2006), a partir de pesquisa realizada com 150 educadores da educação a distância, todos diretamente envolvidos com atividades de tutoria mediada por tecnologias digitais, demonstraram que havia a predominância de mulheres realizando a atividade, pois elas corresponderam a 60% e os homens a 40%, dados que coadunam com os que encontramos em nossa investigação, indicando assim que trabalhadores docentes na educação a distância tem sexo!

Assim, buscamos demonstrar o gênero dos tutores e tutoras, com vistas a oferecer um referencial que contribua com visibilização da atividade laboral desses e dessas trabalhadoras, mas sobretudo explicitar a presença maciça de mulheres na tutoria e os dados encontrados corroboram nossa tese. No que diz respeito aos dados referentes ao SisUAB dos anos de 2006 até 2021, pudemos constatar que dentre as 129.180 vinculações totais de tutores e tutoras presencial e EaD, o percentual de tutoria presencial corresponde a 25,19% e o percentual de tutoria EaD corresponde a 74,81%, demonstrando o potencial de arregimentação de mão de obra da modalidade EaD.

A feminização é evidente, mesmo quando utilizamos os dados das duas modalidades de tutoria comparativamente, pois as mulheres correspondem a 65,3% das vinculações totais e os homens a 34,7%, sendo que a idade média de ambos os sexos é 34,73 anos, mas a faixa etária feminina é superior a masculina, pois entre elas 72,8% correspondem a idade de 45 anos ou mais, já entre os homens o maior percentual corresponde a 38,5% na faixa etária de menos de 30 anos, com maiores quantidades de vínculos na região Nordeste, seguida da região Sudeste, com prevalência de formação feminina em curso de nível de licenciatura e em atuação majoritariamente no curso de pedagogia, nicho de atuação docente altamente feminizado.

Entre os principais cursos que arregimentam mão de obra para atuar na tutoria a distância, pudemos confirmar que os cursos de pedagogia representam o maior nicho de

atividade laboral docente EaD, pois encontramos dois valores percentuais extremos segundo a atuação e o sexo, que as mulheres corresponderam a 82,63% da atuação nesse curso e os homens a apenas 17,37%. Importante enfatizar o caráter sexuado da atuação em cursos EaD, já que somente entre os cursos de física, computação e matemática os homens apresentam percentualmente uma maior participação nesses cursos do que as mulheres.

Diante da opulência dos dados encontrados referentes aos cursos de pedagogia, cabe observar uma situação oposta, pois de acordo com os dados do censo do INEP ano referência 2021, a disciplina de sociologia no ensino médio possui um dos menores indicadores de adequação da formação docente com apenas 40,7% de docentes ministrando a disciplina com formação específica e por isso chama-nos a atenção a evidente baixa oferta e vinculações de profissionais atuando em nossa área do conhecimento. De acordo com dados da CAPES/UAB, houve 31 ofertas totais em cursos de sociologia, com apenas 4 licenciaturas e 27 especializações entre 2006 e 2018, indicando a proporção gigantesca do desafio apresentado para equalizar a situação da disciplina no ensino médio, bem como para oferecer para a sociedade profissionais docentes devidamente qualificados atuando em sala de aula.

Os tempos médios de vinculação de tutores presencial e EaD discrepam muito, confirmando a alta rotatividade da tutoria EaD, cujo tempo médio de vinculação foi estimado em 11,1 meses e o do tutor presencial em 20,1 meses e o maior percentual de vínculos que corresponde a 48,5% concentra-se em vinculações de até 6 meses, reafirmando a alta incidência de rotatividade, o que contribui para a fragmentação da categoria laboral, bem com caracteriza-se por ser uma forma atípica de trabalho, que de acordo com Vasapollo (2006), pode ser definida a partir da existência da prestação de serviço ocasional, que se estabelece numa forma de contrato, quando este existe, em que o trabalhador executa concomitantemente um serviço de natureza autônoma e/ou liberal, que não ocasiona nenhum vínculo empregatício e que não vigora a inscrição da Previdência Social.

Ao tratarmos efetivamente dos tutores e tutoras EaD pudemos constatar que a presença majoritariamente feminina se torna manifesta, pois entre as 96.639 vinculações totais dessa modalidade, encontramos o percentual de 64,3% de vinculações femininas e 35,7% masculinas, sendo que as faixas etárias tanto do sexo feminino quanto do

masculino e as regiões com maiores quantidades de vinculações apresentam o mesmo padrão característico quando comparamos a tutoria presencial e EaD e o nível de formação profissional se assemelha ao perfil dos professores e professoras da rede básica de ensino, pois em primeiro lugar corresponde ao nível de formação em licenciatura, seguido consecutivamente de especialização e mestrado, cuja atuação feminina predomina nos cursos de pedagogia.

A participação de docentes na atividade de tutoria merece consideração, haja vista que representam 31.518 vinculações entre profissionais da tutoria a distância filtrados como professores/professoras, docentes e regentes, portanto, representando 32,61% dos vínculos do sistema UAB entre 2006 e 2018. As vinculações docentes, segundo a composição sexuada reafirma a considerável presença de mulheres na atividade de tutoria a distância, conforme almejamos demonstrar em nossa investigação, pois professoras, docentes e regentes representaram 20.347 entre as 62.615 vinculações totais femininas e as vinculações de professores, docentes e regentes representaram 11.171 vinculações das 34.024 vinculações totais masculinas no referido sistema.

Os dados obtidos a partir da aplicação do questionário demonstraram que a maior participação percentual de tutores e tutoras EaD correspondem ao curso de pedagogia com 19,46% e que a feminização da atividade laboral também pode ser confirmada, pois o percentual de mulheres na tutoria EaD correspondeu a 67,89% e apenas 32,11% de participação masculina.

O maior percentual de idade correspondeu a faixa acima de 40 anos, mais da metade de tutores e tutoras são casados ou em união estável, bem como mais da metade autodeclararam-se brancos ou brancas e com um percentual correspondente a 46,47% não possuem filhos ou filhas. No entanto, entre as mulheres há maior referência entre respondentes que possuem um ou dois filhos e apesar de o percentual de respondentes que afirmaram não terem filhos ser maior do que entre os que têm filhos, 42,40% do que têm filhos afirmaram serem diariamente responsáveis pelos cuidados com eles, mas entre as mulheres o percentual que cuida diariamente de filhos e filhas correspondem a 68,17%, enquanto que o percentual de homens que cuida diariamente dos correspondem a apenas 51,62%. O percentual de respondentes que não possuem idoso ou pessoa com deficiência sob os cuidados dos mesmos serem de 85,90%, entre os 14,10% dos respondentes que possuem algum idoso ou PcD, o maior percentual é entre as mulheres.

Os dados do questionário também confirmaram a maior participação percentual de tutores e tutoras EaD com especialização *latu sensu* completa, mais de 60% possuem experiência anterior na atividade de tutoria, sendo que 2006 respondentes, que correspondem a 68,96% acumulam trabalho e estudo, além de atuarem como tutor ou tutora. Um dado extremamente relevante encontrado e que merece destaque é o fato de que a natureza do trabalho principal entre os professores da educação básica da rede pública e entre professores da educação básica da rede privada correspondem a 36,24% e 4,62%, respectivamente, sendo que percentualmente professores da educação básica correspondem a 40,86% dos respondentes.

De acordo com os dados do questionário, quando os tutores e tutoras EaD que são professores e professoras da rede básica são analisados segundo o recorte de gênero, 69,88% correspondem a professoras e 30,12% correspondem a professores. A distribuição percentual de professores e professoras da rede básica das redes públicas e privadas confirmam a presença majoritária de professoras da educação básica da rede pública, pois estas correspondem a 61,68% das vinculações entre profissionais docentes e 8,19% correspondem a professoras da educação básica da rede privada, enquanto que 27,13% correspondem a professores da rede básica da rede pública e 2,99% correspondem a professores da rede básica privada.

Portanto, os dados encontrados tanto na base de dados do SisUAB entre os anos de 2006 até 2021 quanto os dados obtidos a partir dos 2.210 questionários de pesquisa aplicados entre 2021 e 2022 corroboraram com a tese advogada neste trabalho sobre a feminização do trabalho docente na tutoria EaD, bem como com a presença considerável de professores e professoras, que os dados do SisUAB não permitem detalhar os níveis de atuação desses docentes, mas os dados do questionário permitem confirmar a grande presença de professores e, sobretudo, de professoras da rede básica de ensino, permitindo-nos então não só apresentar características importantes que constituem o perfil socioprofissional de tutores e tutoras EaD e sua feminização laboral, mas também indicar a importante participação de docentes nessa atividade, alcançando os objetivos prospectados que motivaram nossa investigação.

Portanto, diante dos resultados de nossa investigação e independentemente das mais variadas formas utilizadas para denominar a atividade da tutoria a distância, conforme abordamos e demonstramos em vários dispositivos e institutos jurídicos que regem o

sistema UAB, assim como aqueles que buscam a regulamentação da atividade laboral, advogamos que há uma direção inequívoca em torno da pacificação de sua definição: a tutoria é uma atividade docente! Além disso, é imprescindível acentuar que é uma atividade realizada majoritariamente por mulheres, pois de acordo com Michelle Perrot na obra *“As mulheres ou o silêncio da história”* (2005), a dificuldade da história das mulheres se deve ao fato do apagamento de seus traços, tanto públicos quanto privados.

Entretanto, Perrot (2005) ao buscar nos interstícios dos acontecimentos da história das mulheres – a partir das mulheres francesas do século XIX e início do século XX –, o que estava oculto e trazer a superfície o que estava escondido, torna a história das mulheres visível. Portanto, cumpriu-nos o humílimo dever em contribuir para que a história dessas trabalhadoras não mais prossiga apagada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar sobre o trabalho na educação a distância ainda constitui-se como tema pouco investigado sob a perspectiva da sociologia do trabalho e o tema sobre a feminização na educação a distância é um tema que não temos conhecimento de que tenha sido abordado, com exceção do trabalho de Mill (2006) na área da Educação que analisou as implicações sofridas pelo trabalho docente em decorrência das mudanças espaço-temporais introduzidas pelos processos pedagógicos virtuais. Mill (2006) buscou realizar a caracterização do tutor virtual como um teletrabalhador a partir de uma amostra de 150 docentes inseridos no teletrabalho virtual e abordou a questão da sexualização da atividade, demonstrando a partir de sua pesquisa que as mulheres correspondiam a 60% e os homens a 40% dos teletrabalhadores, vindo ao encontro com os resultados que encontramos em nossa investigação acerca da presença majoritária de mulheres nessa atividade laboral.

Mesmo entre as produções que tratam sobre a temática da *uberização*, que atualmente domina os debates sobre trabalhos em plataformas e aplicativos, atividades laborais realizadas através do uso intensivo a partir do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC), a exemplo da obra “*Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0*”, de 2020, organizada pelo professor Ricardo Antunes, que objetiva “oferecer uma inteligência crítica e aprofundada dos impactos sociais decorrentes da expansão do universo maquínico-informacional-digital” (ANTUNES, 2020, p. 09), não há nenhuma abordagem específica sobre a *uberização* do trabalho docente na educação a distância, apesar de tratar magistralmente as questões à luz do mundo produtivo e laboral.

A obra referida se limita a proferir uma alusão ao processo de intensificação do fenômeno denominado como “professor delivery” (ANTUNES, 2020, p. 19) na pandemia do Covid-19, mencionando que a prática da educação a distância se intensificou durante esse período, tanto no ensino privado quanto público, dando ênfase para as faculdades privadas que encontrou na educação a distância uma ótima forma de “reduzir custos e aumentar lucros” (ANTUNES, 2020, p. 21). No entanto, não há absolutamente nenhum trabalho que investigue o trabalho docente em plataformas educacionais a distância, que apresente dados sobre sua realidade e muito menos que investigue o tema sob a perspectiva de gênero.

Apesar de especificamente a atividade docente na educação a distância não ser alvo da abordagem da obra organizada pelo professor Ricardo Antunes, reiteramos seu imenso valor, com destaque para a concepção de trabalhador como um sujeito auto gerente subordinado que já não é contratado, mas se engaja no trabalho via adesão às plataformas, que é muito significativo, dada a similitude com o que ocorre com os “sujeitos” que inserem-se na atividade de tutoria na EaD.

Partindo dessa realidade, nossa investigação poderá contribuir para avançar no conhecimento sobre o tema da feminização do trabalho na educação a distância, descortinar aspectos relacionados com as condições de trabalho vigentes no âmbito dessa atividade laboral, bem como pode servir como uma nova manifestação da faceta da *uberização* concernente a educação a distância, com ênfase para a feminização, fornecendo as bases para aprofundar a intensificação da precarização, a partir da perspectiva de gênero, por tratar-se de uma atividade laboral realizada mediante o uso e controle de plataformas virtuais/digitais, pois:

Constata-se que a empresa *Uber*, para além da economia digital, propagou formas ainda mais flexíveis das observadas durante e após a reestruturação produtiva, propalando e visibilizando o trabalhador sem contrato, a intensificação do trabalho e os ganhos minimizados. A correspondência com o trabalho docente recupera as raízes históricas da fundação das relações precárias com a categoria e revela que tais características não se configuram como de tipo novo entre os que exercem a profissão. Averiguam-se características semelhantes às praticadas pela *Uber* e, portanto, conclui-se que há um processo de *quasi-uberização* concernente ao trabalho docente (VENCO, 2019).

Dessa forma, partimos do pressuposto que a feminização do trabalho docente na tutoria a distância do sistema UAB reflete as alterações ocorridas dentro da profissão docente nas últimas décadas, que de acordo com Yannoulas (2013, p. 38), culmina com a mudança do significado da profissão ou ocupação, impondo com isso a necessidade de compreensão da inserção das mulheres mundo do trabalho, a partir das implicações científicas e políticas que são decorrentes dessa feminização (YANNOULAS, 2011).

No entanto, após o périplo realizado em nossa investigação, cumpre-nos demarcar nosso posicionamento contra a denominação “tutor” e “tutora” e a despeito de termos percorrido longas páginas neste trabalho utilizando essa denominação, defendemos que não resta dúvidas de que se trata de uma atividade laboral docente e que é necessário que assim seja reconhecida, pois enquanto quem realiza esse trabalho continuar sendo conceituado como tutor e tutora, permanecerão num “*mystère*” da educação a distância,

parafrazeando Marx e Engels (2003). Com isso, mantendo a atividade invisibilizada, ignorando a existência desses e dessas milhares de trabalhadores e trabalhadoras que há 18 anos formam principalmente professores e professoras para atuarem nas escolas brasileiras, através do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Um fantasma. Esse seria um termo conceitual que imagino ao me expressar sobre o Tutor no “ambiente de aprendizagem”. Sim, estou falando do Tutor que trafega entre um sistema educacional concebido e o aluno, a perpassar por uma máquina (o computador ou celular). Fantasma não no sentido do *poltergeist*, mas no sentido de *engel* (anjo). Aquele que não senta na cátedra, mas possui funções que, mesmo sem uma prometida diplomação ontológica, o eleva a categoria de *gran magister*. Esse fantasma que se mexe dentro da caixa tecnológica, quando a sacudimos, e que no contexto brasileiro, encara de frente as diferenças, as desigualdades e as desconexões. O Tutor acredita que mesmo interagindo com o individual e com o coletivo, em outra escala temporal e espacial (premissas da educação a distância), existe para si e para o outro, uma utopia, que poderá ser alcançada na travessia desse sistema educacional. Seria então um louco? E como foi mencionada a utopia, ao final, quando se cair o mito do utopismo tecnológico, sobrar ele (o Tutor), sem as máquinas, como ponte do início da caminhada do seu tutorado (ponto de partida) ao encontro da *Eureca* (ponto de elucidação). Reduzir o Tutor as atribuições que lhe é dada, é o deixar invisível ou não assumir o *geist*, o subconsciente da educação a distância (YEKATERINA, 2017, p. 07).

Esses trabalhadores e trabalhadoras existem apartados das instituições educacionais públicas brasileiras, como verdadeiros páreas ou trabalhadores “sujos”, conforme define Hughes (1951), pois “*dirty work*” faz referência a tarefas e ocupações degradantes, que remete à ideia de estigma ou de mancha quer seja no plano, físico, social ou moral. Nesse sentido, o elemento de sujeira pode estar vinculado ao aspecto repulsivo na esfera física, representar simbolicamente a degradação que fere a dignidade da pessoa ou que apresenta-se como um elemento indesejado no plano das ideias, uma vez que se apresenta como o oposto das concepções percebidas como heroicas da própria sociedade.

Posteriormente, trabalho sujo foi definido por Hughes (1958, p. 122) como tarefa física, social e moralmente manchada. Para Ashforth e Kreiner (1999), o trabalho sujo diz respeito à divisão moral do trabalho, que leva a hierarquização através da classificação das profissões a partir de critérios de maior ou menor prestígio social, promovendo a compreensão da estigmatização dos trabalhadores das profissões de menor prestígio, culminando com a construção social hierárquica do que se considera repugnante, tosco ou imundo (SÓRIA BATISTA; CODO, 2018, pg. 74).

A analogia ao “*dirty work*” (HUGHES, 1951) não é exagero, uma vez que a educação a distância ainda é profundamente estigmatizada e indesejada, já que seus métodos suscitam desconfianças e questionamentos sobre sua efetividade educacional

entre a maioria dos catedráticos do ensino presencial, bem como é tratada como uma modalidade educacional de segunda “categoria” em muitos ambientes universitários, ainda não tendo suas atividades e produções acadêmicas reconhecidas e validadas como positivas para majorar a pontuação de candidatos e candidatas em etapas de seleção de variadas ordens na maioria esmagadora das universidades como requisito de experiência profissional, por exemplo, quer seja em concursos públicos ou seleções de mestrado e doutorado, bem como ainda também não encontramos o devido espaço para as produções provenientes dessa modalidade no currículo *lattes*.

Nossa postura contra essa denominação vai ao encontro dos dispositivos jurídicos que até então analisaram a questão da tutoria, conforme abordamos no capítulo 3, onde há inclusive entendimento do Supremo Tribunal Federal que essa é uma atividade docente, mas quando analisamos os dispositivos legais que versam e regulamentam a questão no sistema UAB, por exemplo, pudemos constatar que a atividade hora aparece sob a névoa da obscuridade, hora é ignorada.

Entretanto é marcadamente segregada da docência, explicitando a intenção de não estabelecer nenhuma relação entre o que seja docência com o que seja tutoria, mesmo que em alguns momentos a tutoria apareça no corpo do mesmo quadro profissional que os docentes, mas sob a denominação de “auxiliares” dos docentes. Quem desenvolve um conteúdo, acompanha e avalia é o quê na educação, afinal? Se trabalhar na educação a distância a resposta será: é um tutor! Ou é uma tutora! Já que elas são maioria nessa atividade.

Há portanto, uma hierarquização da atividade docente muito explícita na educação a distância, pois alguns docentes ligados as instituições de ensino superior ou aos institutos federais são docentes, pois eles selecionam conteúdos, planejam uma disciplina, além das atividades avaliativas que serão desenvolvidas, mas quem faz a mediação do conhecimento, acompanha o desenvolvimento e avalia o discente é outro profissional, que a despeito de ser qualificado, possuir níveis de formação em especialização, mestrado e doutorado, dominar conteúdos acadêmicos, didáticos e recursos tecnológicos nos ambientes virtuais de aprendizagem, não são docentes, são tutores.

Essa hierarquização que arregimenta um percentual considerável de profissionais preferencialmente da rede básica, conforme consta como elemento preferencial nos editais de seleção de tutores do sistema UAB, e que foi evidenciado em nossa

investigação, buscam pessoas familiarizadas com a prática docente e encontram nos professores, especialmente nas professoras da rede básica, os e as profissionais aptos e aptas para a execução dessa atividade, mas descaracterizados e descaracterizadas de sua condição de docentes.

A partir dos dados obtidos no questionário de pesquisa, suscita o questionamento acerca dessa hierarquização, pois 49,60% dos respondentes do nosso questionário de pesquisa afirmaram que opinam nos conteúdos ministrados na atividade de tutoria e 50,40% responderam que não opinam, sendo uma divisão percentual muito equilibrada entre quem opina e não opina. E apesar de 57,10% responderem que não participam do processo de elaboração das disciplinas, o percentual que respondeu que as vezes participa da elaboração das disciplinas correspondeu a 32,70% e entre os que afirmam que sempre participam correspondeu a 10,20%, que nos leva a inferir que o tutor e a tutora não se limitam apenas a executar, mas possuem participação na elaboração das disciplinas.

Mill (2010), ao analisar o trabalho docente presencial e a distância, apresenta a passagem de um processo de trabalho do tipo “unidocente” para um processo de trabalho “polidocente”, pois no âmbito da educação presencial a responsabilização recai sobre um único professor acerca das diversas atividades integrantes de sua disciplina, ao passo que no âmbito da educação a distância, a responsabilidade de uma disciplina é distribuída entre diferentes profissionais que se encarregam da tarefa de produzir o conteúdo do curso, assim como ocorre no sistema UAB, já que para a confecção e oferta de uma disciplina há o envolvimento de uma equipe multidisciplinar, que envolve desde o coordenador do curso, designers, técnicos, professor pesquisador e/ou conteudista e tutores a distância, bem como os tutores presenciais, etc.

Essa unidade formada pelo trabalho em equipe é denominada por Mill (2010) de “polidocência”, pois seria impossível ofertar uma disciplina a distância sem o envolvimento e participação de tantos profissionais, fator que confere elemento diferencial entre a educação a distância e o ensino remoto emergencial (ERE), conforme colocado em prática durante o período da pandemia do Covid-19, pois no ensino remoto emergencial os docentes não puderam contar com o apoio de nenhuma equipe, conforme abordamos. Mill (2010) reflete que a dinâmica de trabalho assumida na polidocência, em termos de organização, se aproxima muito das concepções produtivas e organizacionais taylorista-fordista, apesar de paradoxalmente, se estruturar sob características toyotistas,

haja vista que a oferta e operacionalização em última instância no que se refere a execução da disciplina está baseada na flexibilidade e constitui como elemento preponderante na educação a distância em função do uso intensivo de tecnologias de informação e comunicação.

Porém, Mill (2010) reflete que essa “polidocência” não representa menos trabalho ou menos responsabilização sob o professor docente a distância, ou seja, sob o tutor ou a tutora distância, mas representa sobretudo, um processo de fragmentação em seu trabalho que para nós representa uma estratégia muito bem-sucedida do capital em criar condições propícias para a manutenção da exploração do trabalho do tutor e da tutora, desfigurando-o de sua verdadeira essência que o trabalho docente, conforme defendemos em trabalho anterior (ALMEIDA, 2016).

Ainda em Mill (2006), encontramos uma análise das relações sociais de sexo presente no teletrabalho virtual que evidencia uma divisão social e técnica do trabalho, “a fragmentação das atividades é condição primordial para a implementação do teletrabalho, e a distribuição das tarefas a homens ou a mulheres acaba acontecendo da forma tradicional, com a segregação do feminino” (MILL, 2006, p. 169 apud SCHNEIDER; ROSENSOHN, 1997, p. 100). Assim, sua investigação aponta que no teletrabalho há duas extremidades de hierarquia dividida entre a atividade do trabalho de criação ou de gestão de uma parte, cujo trabalho é executado por um pessoal altamente qualificado e, sobretudo, masculino; e a outra parte do trabalho é executado geralmente por mulheres que realizam tarefas pouco valorizadas.

Portanto, Mill (2006 apud SCHNEIDER; ROSENSOHN, 1997, p. 47) elucida que o teletrabalho é constituído de uma nova organização, mas que reflete em parte as estruturas e condições de trabalho das forças ativas na sociedade, principalmente a condição desfavorecida das mulheres, o que vem ao encontro com o que defendemos ao longo desse trabalho ao localizar a atividade de tutoria docente EaD vigente no sistema UAB como uma atividade feminizada, que reflete as transformações que a docência/magistério passou nas últimas décadas, conforme buscamos contextualizar no capítulo 3.

O crescimento exponencial da educação a distância relaciona-se com o processo de reestruturação do capitalismo iniciado a partir do início dos anos 1970, culminando com o avanço do neoliberalismo no Brasil a partir de 1990, que afetou diretamente o contexto

educacional através de reformas educacionais promovidas por organismos internacionais na América Latina e Caribe (KRAWCZYK, 2010; DOURADO, 2002) e conforme elucidada Belloni (2002), o campo educacional emergiu como uma fatia de mercado extremamente promissora e cujo alcance em larga escala foi possível graças ao avanço das telecomunicações, que combinando o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação (TIC's), técnicas de gestão e marketing, gerou formas inéditas de ensino através do uso da modalidade da educação a distância.

Nesse contexto, surgiu o sistema Universidade Aberta do Brasil, operante de forma não institucionalizada desde 2006, sem sofrer constrangimentos ou qualquer questionamento legal, sustentado numa atividade que é juridicamente “inexistente”, mas que é concretamente eficiente e lucrativa para o Estado brasileiro que fica isento de realizar concurso público para contratar profissionais da EaD e conseqüentemente não respeitar direitos trabalhistas dos e das trabalhadoras, nos remetendo ao questionamento outrora proferido por Marx (2012, p. 28): se “as relações econômicas são reguladas por conceitos jurídicos ou, ao contrário, são as relações jurídicas que derivam das relações econômicas?”.

Conforme demonstramos anteriormente, a atividade de tutoria não consta na Classificação Brasileira de Ocupações, mesmo diante da atual inserção de vinte e duas novas ocupações/titulações na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), totalizando o registro de 2.269 ocupações reconhecidas pelo Ministério do Trabalho e Previdência (MTP). Também não consta entre o que foi definido como sendo Teletrabalho na Medida Provisória Nº 1.108, que aguarda sanção presidencial, medida que ironicamente possui o objetivo de modernizar e oferecer maior clareza conceitual e segurança jurídica às relações trabalhistas regidas pela modalidade, e apesar de disciplinar o que é trabalho de *telemarketing e free lancer*, por exemplo, nada menciona sobre tutoria como uma modalidade de teletrabalho, mas poderia sê-lo, haja vista que a atividade de tutoria apresenta as características do que foi definido como o que é teletrabalho no Brasil.

Basta confrontarmos rapidamente os dados apresentados no capítulo 3, onde mostramos os valores médios das remunerações de docentes das instituições superiores públicas e dos tutores e tutoras para compreendermos o quão é rentoso o mercado da educação a distância para o Estado brasileiro, pois através de comparações remuneratórias

simples podemos verificar a existência de dois extremos de remuneração nas instituições de ensino superior públicas.

Portanto, quando observamos que um professor auxiliar possui uma remuneração média inicial estimada em R\$ 4.472,00 mensais e no outro extremo, um professor titular possui uma remuneração média final de 20.530,00 mensal, sem acrescentar nenhum outro ganho ou gratificação e enquanto isso, um tutor ou tutora ganha mensalmente R\$ 765,00 e se mantiver um vínculo de 12 meses com a UAB não ganhará mais que R\$ 9.180,00 ao longo de um ano de trabalho. Ou quando recorremos ao CENSO.BR 2017 que demonstrou que a remuneração dos tutores varia de R\$ 16,00 até R\$ 20,00 a hora/aula em 11% das instituições investigadas, em outras 13% a remuneração varia de R\$ 21,00 até R\$ 30,00 a hora/aula e somente em 12% das instituições foi verificado que remunera-se entre R\$ 31,00 e R\$ 50,00 a hora/aula.

A exploração não se limita as miseráveis remunerações praticadas na educação a distância no Brasil, mas também abre caminhos para questionar a intensificação do trabalho nessa modalidade já que a média estabelecida a partir da razão aluno-docente na educação superior de graduação por rede e a modalidade de ensino no Brasil em 2021, a partir de dados do INEP, mostram as disparidades dessa equação, pois enquanto a razão aluno-docente é de 11 alunos por docente nas IES públicas presenciais, nas IES privadas presenciais a quantidade salta para 23 alunos por docente, ou seja, um pouco mais que o dobro das públicas.

No entanto, o foco da precarização se abre quando analisamos a razão aluno-docente nas IES da modalidade EaD, pois nas IES públicas a média demonstra que há 31 alunos para cada docente, enquanto que nas IES privadas há inacreditavelmente 185 alunos em média por docente, escancarando a exploração do trabalho a baixíssimo custo, dando-nos uma ideia das condições de trabalho que tutores e tutoras poderão estar submetidos nas instituições de ensino superior privadas e nas *edtechs*, que estão em exponencial expansão, conforme abordamos a temática, pois elas dominam o mercado da oferta da educação a distância no Brasil.

É um tema que merece investigação futura de nossa parte, mas evidencia como a educação a distância da forma com vem sendo operacionalizada é lucrativa, precarizante e atinge não só tutores e tutoras, como buscamos demonstrar em nossa investigação, mas os próprios docentes das instituições públicas e certamente em maior intensidade os das

privadas, o que merece atenção de sindicatos e associações que representam os interesses dos respectivos profissionais, haja vista o crescimento em curso do trabalho informacional docente, culminando com surgimento do *cibertariado* (HUWS, 2014) ou do *infoproletariado* (ANTUNES; BRAGA, 2009), como expressão da face sombria das novas modalidades de trabalho em expansão no capitalismo contemporâneo, cujas consequências nefastas afetam em maior intensidade as mulheres com sua degradação real do trabalho virtual (ANTUNES, BRAGA, 2009).

Portanto, advogamos que a questão prioritária que deve ser trazida à baila é: a urgência da institucionalização da educação a distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) no Brasil, bem como nos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFS), através da dissolução desse modelo atualmente sustentado pela Universidade Aberta do Brasil e sua substituição pela criação de universidades e/ou institutos federais que atuem na modalidade a distância ofertando cursos via *dual mode*/híbrido, sob a condição inegociável de que essas instituições sejam regidas por contratações docentes e técnico-administrativas através de concurso público, a exemplo do que foi concretizado com a criação da Universidade do Distrito Federal Jorge Amaury, que mencionamos anteriormente.

Neste exemplo pioneiro do governo do Distrito Federal, a atividade de tutoria de educação superior foi definida como sendo uma atividade de caráter “auxiliar ao professor de educação superior”, porém trata-se de uma atividade docente provida de plano de carreira que abrange toda legalidade jurídica e moral que todo trabalho deveria usufruir, cuja remuneração é similar a do professor e, portanto, não rebaixa o professor e a professora que atuarão como PROFESSOR-tutor e PROFESSORA-tutora a uma posição docente hierarquicamente inferior.

Nem mesmo a Universidade Virtual de São Paulo (UNIVESP), criada como uma Fundação educacional voltada exclusivamente para a oferta de cursos à distância demonstra tratamento diferente com os trabalhadores e trabalhadoras, haja vista que em seus quadros existem mais bolsistas da UAB do que pessoal efetivo contratado com vínculo formal, conforme apresentamos anteriormente, indicando que a institucionalização da educação a distância pode ocorrer no Brasil sem contudo formalizar o trabalho de profissionais que atuam na educação a distância.

Dessa forma, o modelo até então vigente da UAB é precário e imoral, pois espolia trabalho docente, principalmente de mulheres em troca de R\$ 765,00 mensais em forma de “bolsa” da CAPES e a despeito de toda mobilização e comoção em torno do reajuste de bolsas de mestrado e doutorado que resultou recentemente em reajustes em seus respectivos valores graças à atuação do recém empossado presidente Lula, já que ex-chefe do executivo brasileiro sempre demonstrou ojeriza pela ciência e pelas universidades.

Atualmente, nem sob a égide de um novo governo que valoriza a ciência e a educação nada se fala sobre a institucionalização do sistema UAB, mas está previsto o reajuste das bolsas do sistema UAB, sendo que no caso da tutoria EaD o valor passará de R\$ 765,00 para R\$ 1.100,00, mantendo com isso a intenção da continuidade do modelo vigente e principalmente do baixíssimo valor remuneratório da atividade, haja vista que mesmo reajustado o valor da bolsa, sequer alcança o valor de um salário mínimo que corresponde atualmente a R\$ 1.302,00.

Há um silêncio absoluto sobre a institucionalização do sistema UAB, mas sua manutenção é conveniente, haja vista os valores jocosos dispensados ao trabalho de tutores e tutoras e também porque ajuda na composição de indicadores positivos educacionais para o Brasil, pois ao apresentar resultados positivos sobre o crescimento da oferta de vagas no ensino superior público brasileiro, incluindo os dados das vagas oferecidas na educação a distância e a elevação percentual dos últimos anos da formação de professores, a fim de alcançar metas estabelecidas pelo Programa Nacional de Educação (PNE), cujos êxitos foram obtidos em grande parte também graças a disseminação da educação a distância pelo intermédio da UAB. O Estado brasileiro demonstra não se constranger ao utilizar esse “sistema” segundo sua conveniência, conforme afirmou Marx (2014, p. 218) “o gosto do pão não revela quem plantou o trigo, e o processo examinado nada nos diz sobre as condições em que ele se realiza, se sob o látego do feitor de escravos ou sob o olhar ansioso do capitalista”.

Não encontramos manifestações de sindicatos e de associações de professores sobre a inserção de profissionais docentes tanto do nível básico quanto do superior acerca da inserção de profissionais que laboraram ou laboram no sistema UAB, certamente alimentado pelo desconhecimento desse fenômeno que atinge em cheio professores e professoras em todas as unidades da federação. Essa situação da tutoria colabora para a manutenção da invisibilidade da atividade e para a manutenção dessa tarefa quase

“sobrenatural”, já que é realizada por “fantasmas” (essa passagem contém um profunda ironia), sendo necessário e de extrema prioridade que esses sindicatos e associações, de instituições escolares públicas e privadas dos níveis básico e superior se atualizem sobre a situação de profissionais docentes inseridos nesse processo que ao mesmo tempo que utiliza também precariza o trabalho docente.

Conforme elucidaram Ashforth e Kreiner (1999), que o baixo prestígio de ocupações de trabalho mais sujos podem gerar alta rotatividade e inibir assim a formação de grupos, bem como a cultura da ocupação ou grupo de trabalho pode ser enfraquecido na medida em que os indivíduos são fisicamente isolados, advogamos que essa reflexão cabe perfeitamente em relação a situação da tutoria EaD, pois esta é marcada pela alta rotatividade da atividade na UAB. Os dados demonstram que 2011 teve seu pico com 4.584 rotações entre 30.486 vinculações, sendo que a sexualização das vinculações nesse ano foi intensa, haja vista que as vinculações de mulheres representaram quase o dobro das vinculações dos homens com 20.293 e 10.193 respectivamente, conforme constatamos, inclusive que o tempo médio de permanência de vinculação na tutoria EaD é de 11,1 meses, o tempo médio feminino é de 11,3 meses e do masculino de 10,7 meses, valores médios muito próximos, apesar de percentualmente a presença feminina representar quase o dobro da masculina, inferindo assim que a rotatividade média feminina é muito mais intensa que a masculina, haja vista que é apenas 6 meses superior a rotatividade média masculina, mesmo que os vínculos femininos sejam extremamente superiores aos vínculos masculinos.

Essa rotatividade favorece a fragmentação da classe trabalhadora e praticamente inviabiliza a construção de uma consciência de classe entre os trabalhadores e trabalhadoras diante de sua nefasta realidade, bem como obsta a composição de uma frente constituída por uma pauta e composição unitárias que represente os interesses coletivos dos mesmos. Por isso, os sindicatos e associações docentes podem exercer um papel fundamental para a criação de uma frente ampla de tutores e tutoras, partindo do pressuposto que eles e elas são sobretudo docentes e a partir disso reivindicar o respeito aos seus direitos trabalhistas e ao reconhecimento profissional de seu trabalho.

Portanto, os sindicatos e associações docentes de forma articulada, tais como já que envolvem docentes de níveis distintos, também devem pautar a questão da tutoria como uma vertente da precarização do trabalho docente, principalmente na esfera

jurídica, a partir do tratamento sério do reconhecimento da atividade docente, pois a questão da tutoria não se trata de matéria de um “corpo estranho” aos sindicatos e associações de docentes, mas trata-se tão somente da atividade docente sendo realizada por uma modalidade educacional que não é presencial, mas sim a distância, já que não cabe privilegiar o método sob o objeto.

É urgente que esses sindicatos e associações tomem conhecimento e se mobilizem a fim compreender que a atividade docente realizada via EaD também merece observância, pois os embates e as reivindicações não podem mais ficar restritas aos profissionais inseridos nas modalidades presenciais de ensino, já que o “objeto” trabalho docente, realizado por homens, mas principalmente por mulheres, dada a feminização desse nicho laboral, ao que tudo indica permanecerá sendo escambiado quase a preço de chuchu, conforme mencionamos anteriormente, sem nenhum questionamento ou constrangimento.

Os dados encontrados em nossa investigação permitem apontar que estamos nos referindo a mais de 31.518 vinculações de profissionais docentes, cuja quantidade de profissionais não pode ser considerado irrelevante, números que inclusive correspondem apenas aos anos de 2006 até 2018. As vinculações docentes corresponderam a 20.347 vinculações de professoras e 11.171 vinculações de professores que compõem uma categoria de trabalhadores e sobretudo de trabalhadoras qualificadas, e partindo de uma perspectiva sexuada de análise sobre esse quesito, cabe ressaltar que há uma alteração quando observada a formação de professores segundo o sexo, pois entre as 20.338 vinculações de professoras que puderam ter seu nível de formação estimado, os dados demonstram que em primeiro lugar elas possuem nível de formação em licenciatura, seguido de especialização, mestrado, bacharelado e doutorado, ao passo que entre os 11.165 professores do sexo masculino os níveis de formação apresentam em primeiro lugar licenciatura, mestrado, especialização, bacharelado e doutorado.

Da forma como está configurado e sendo executado pela UAB até o presente momento, o trabalho de tutoria não se converte em nenhum benefício aos professores e professoras que se inserem nesse programa, representando mais uma sobrecarga de trabalho, principalmente para mulheres que majoritariamente são responsáveis pelo trabalho reprodutivo e que já possuem uma atividade produtiva formal remunerada, conforme demonstramos na pesquisa, já que essa atividade na UAB, por exemplo, não

gera perspectiva de crescimento ou continuidade profissional e é tratada como uma oportunidade temporária de obter uma renda extra, com o “benefício” de ser realizada em casa, a noite, aos finais de semana e nos feriados ou tempos de lazer e descanso, na maioria das vezes, conforme demonstrado em nossa pesquisa.

Cabe ressaltar as contradições que marcam as respostas dos e das respondentes do questionário de pesquisa, pois se podemos destacar dados positivos como 70,80% dos tutores e tutoras que receberam qualificação para atuar na tutoria, 84,30% que atuam em sua área de formação, 83,99% afirmam sentirem satisfação com o trabalho de tutoria, 82,10% sentiram realização profissional com o trabalho realizado, 80,50% cultivam a crença de que a atividade laboral gera o sentimento de possibilidade de crescimento profissional, entre 98,91%, representando a resposta mais unânime registrada, julgam que seu trabalho de tutoria é importante para a vida de outras pessoas, etc.

Num polo oposto, podemos destacar que 83,90% afirmam que a remuneração não é adequada, sendo que entre os fatores que mais geram insatisfação na realização laboral da tutoria aparece em primeiro lugar a baixa remuneração (inclusive cabe ressaltar que para 67% a remuneração para participação em encontros presenciais também não é considerada adequada), seguido da insatisfação com a ausência de direitos trabalhistas, falta de reconhecimento, sobrecarga de trabalho, falta de infraestrutura adequada oferecida pelas instituições de ensino, falta de incentivos financeiros, impossibilidade de crescimento profissional, etc.

As contradições em relação aos encontros presenciais são evidentes, pois apenas 20,90% dos e das respondentes afirmaram já terem passado por situações que consideravam inadequadas ou de risco durante o deslocamento para participar desses encontros, no entanto, os relatos dos riscos e situações de periculosidade entre esse percentual que respondeu positivamente são muito graves. Tutores e tutoras não recebem nenhuma segurança previdenciária, de saúde ou de vida do Estado ao se submeterem a esses deslocamentos, isso pôde ser apreendido entre 42,40% dos e das respondentes que responderam que essas condições não foram consideradas adequadas. Reiteramos que os riscos e situações de exposição a perigos de risco de morte relatados pelos e pelas trabalhadoras expõem situações gravíssimas das condições oferecidas para esses encontros pela UAB, apesar de 57,60% considerarem que as condições são adequadas.

Assim, apesar de demonstrarem boas expectativas e sentimentos de apreciação em relação ao trabalho de tutoria no sistema UAB, o retorno que a atividade laboral proporciona para trabalhadores e trabalhadoras é permeado pela percepção nítida dos fatores negativos relacionados a precariedade das condições de trabalho que marcam esse labor.

O benefício da famigerada flexibilidade do trabalho realizado via plataforma virtual de aprendizagem (AVA), torna-se na verdade um elemento de usurpação de todos os tempos possíveis dos trabalhadores, todos os “tempos mortos”, principalmente das trabalhadoras, dissolvendo com isso qualquer barreira de tempo de trabalho e não trabalho, conforme já denunciado por Dal Rosso (2017). A esse propósito, nos referimos à flexibilidade como sendo famigerada, pois Hirata (2002) já esclarecia que dentro do processo conflituoso em que o desenvolvimento de novos modelos produtivos se desenvolvem, a dimensão mais preeminente buscada pelas empresas é a flexibilidade, possível de ser alcançada em função das inovações tecnológicas e organizacionais, mas a flexibilidade é garantida fundamentalmente pelas mulheres nos modelos de trabalho que são adotados em nível internacional.

De acordo com Mill (2006, p. 170), o teletrabalho traz alguns inconvenientes para os trabalhadores e, entre eles, alguns afetam mais as mulheres e a partir das reflexões de Rossel et al. (1998), o autor destaca que para elas há uma maior dificuldade em estabelecer a separação no mesmo espaço físico entre a vida privada e profissional, já que sua permanência no domicílio não significa que a trabalhadora está disponível aos outros membros da família a todo instante, sendo essa problemática ainda mais frequente para as mulheres casadas e mães, dada a necessidade de elas terem que conciliar as responsabilidades reprodutivas com as produtivas, associando a discussão sobre o teletrabalho, mais especificamente sobre o teletrabalho na EaD, ao trabalho doméstico e a questão da flexibilidade da mão-de-obra.

No entanto, Mill (2006), ao aludir que o teletrabalho permite conciliar a vida profissional e a vida familiar, a partir de sua investigação sobre o teletrabalho apresenta uma contradição acerca da “sedução” que a flexibilização apresenta aos trabalhadores e sobretudo as trabalhadoras, pois segundo ele o teletrabalho adiciona simultaneamente duas cargas de trabalho que se referem as cargas da vida profissional e da vida familiar. Em sua pesquisa, o autor aponta que para maior parte dos teletrabalhadores virtuais a

“sedução” da flexibilidade no tempo e no espaço foi apontada como o elemento mais atraente para a inserção na atividade, dando destaque especial para o trabalho em domicílio para as mulheres ingressarem no teletrabalho docente virtual, relacionando essa predileção feminina ao fato da permanência da responsabilização majoritária destas em ainda realizarem os trabalhos reprodutivos em nossa sociedade.

Em nossa pesquisa, segundo os dados encontrados entre os e as respondentes do questionário, pudemos apreender que entre os e as respondentes as principais motivações elencadas para sua atuação na tutoria, em que a possibilidade de obter experiência profissional na área da educação a distância aparece como a primeira motivação apontada, seguida de oportunidade de obter ganho financeiro através da remuneração da atividade, possibilidade da atividade contribuir com o crescimento profissional, tornar o currículo mais competitivo, pelo sentimento de realização pessoal que o trabalho proporciona, vislumbre de a atividade contribuir para o futuro acadêmico na universidade ou instituição que atua/atuava, além de ter sido apontado o fato de que a motivação também partia da possibilidade de usufruir de prestígio de realizar essa atividade no ambiente acadêmico.

Assim, a partir das respostas obtidas no nosso questionário não pudemos apreender com segurança, a exemplo do que Mill (2006) aponta em sua investigação que a flexibilidade do trabalho seja determinante para que a atividade se torne atrativa, principalmente para as mulheres, mas consideramos que o elemento apontado pelo autor é legítimo e pode ser considerado como um elemento provido de alta capacidade explicativa para a incidência da feminização na atividade de tutoria EaD, cuja abordagem sobre a flexibilidade do trabalho realizamos em estudo anterior (ALMEIDA, 2016).

Quando observamos as precárias condições de trabalho da tutoria no sistema UAB, nos remetemos a Antunes (2020, p. 15) que enfatiza que o vilipêndio em relação ao trabalho não se trata de uma provável “remissão ao futuro”, pois na atualidade a expansão cada vez mais intensa do trabalho digital, *on line*, corrói progressivamente a separação entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, apresentando um resultado perverso do advento de uma escravidão digital e, neste trabalho, portanto, advogamos que esse vilipêndio em relação ao trabalho se torna ainda mais intenso para as mulheres, em especial, para as trabalhadoras na docência da educação a distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

As consequências para a saúde física e mental dos trabalhadores, mas especialmente das trabalhadoras, submetidas a jornadas de trabalhos triplicadas, como no caso da maioria das mulheres, conforme demonstrou nosso referencial teórico sobre feminização e divisão sexual do trabalho, ao assumir mais essa atividade na tutoria, podem ser catastróficas, merecendo a atenção de pesquisas futuras que aprofundem nessa temática.

Trata-se de tema relevante a ser desbravado, enfatizando as consequências perniciosas para as mulheres professoras, pois elas já possuem condições de trabalho precárias, jornadas de trabalho longas, além do rebaixamento salarial, que é uma das características da docência desde o início do século XX e é uma atividade marcada pelo desprestígio social, constituindo um conjunto de fatores para as professoras brasileiras que é definido por Vianna (2013, p. 169) como “a ampla presença feminina chancela nas políticas públicas o que temos de pior em termos de discriminação de gênero”, bem como refletem nas representações simbólicas da função docente e no sentimento de decadência e humilhação que marca o discurso de professores e professoras.

Vianna (2013, p 170) destaca que a precarização na docência se reflete diretamente na percepção entre docentes e estudantes de cursos de licenciatura que a profissão “não vale pena”, conforme constatado em pesquisa que vai ao encontro dessa mesma questão realizada em 35 países<sup>114</sup> que classificou o Brasil a última posição do ranking de prestígio de docentes (UNDIME, 2018), reforçando o fenômeno que Bruschini (1979) já destacava que as mulheres ou eram alijadas do mercado de trabalho ou então sofriam uma incorporação progressiva nas posições mais baixas da escala ocupacional, seja em termos de prestígio ou em relação aos salários recebidos, o que caracteriza profissões em nichos de ocupações femininas tradicionais como é o caso do magistério (BRUSCHINI, 1999).

Conforme muito bem elucidado por Saffioti (2015, p. 138), o capitalismo sempre se apropriou da desvantagem dos seres que pertencem ao sexo feminino, tirando proveito das discriminações que pesam contra a mulher, e assim continua procedendo, como se pode verificar facilmente nas cadeias produtivas nacionais e internacionais, as mulheres ainda são as que ocupam predominantemente os estágios mais degradados da terceirização ou quarteirização do trabalho e o trabalho docente não escapa a essa regra,

---

<sup>114</sup> Pesquisa, realizada em 35 países, pela *Varkey Foundation*, entidade dedicada à melhoria da educação mundial. Na edição da pesquisa anterior, realizada em 2013, o país ocupava a penúltima posição dentre os 21 pesquisados. A avaliação de 2018, por sua vez, foi realizada em 35 países – acompanhando as avaliações do PISA (UNDIME, 2018).

já que o magistério representa um dos maiores nichos da faceta da feminização, mas sua análise partindo dos significados do trabalho no magistério sob a perspectiva de gênero também desnuda a estratificação sexual presente na carreira, que marcam as distintas etapas da educação básica, nas diferentes regiões do Brasil (VIANNA, 2013).

Fato que nos chama a atenção para a mais expressiva e numerosa presença de vinculações de mulheres na região Nordeste correspondendo a 23.992 vinculações entre 2006 e 2018 e mesmo que o piso salarial atual dos professores seja de R\$ 3.845,63, valor referente a 2022, aguarda-se o reajuste para R\$ 4.420,55 em 2023, aguardando publicação de portaria pelo Ministério da Educação, nem todos estados cumprem o estabelecido em lei. Apesar disso, de acordo com o Guia Carreira em 2022, um professor ganhava, no Brasil, uma média de R\$ 1.800 e essa média levava em consideração professores de diferentes níveis de escolaridade, segmentos e regiões do País, cujos valores médios foram da seguinte maneira discriminados:

- Professor da Educação Infantil: R\$ 1.753;
- Professor do Ensino Fundamental: R\$ 1.862; e
- Professor de Ensino Médio: R\$ 2.069.

Assim, mesmo que o valor da bolsa da CAPES seja irrisório, diante da baixa remuneração média percebida pelos professores e professoras brasileiras, essa atividade pode significar um elemento de renda extra interessante para esse segmento, principalmente para as professoras, conforme elucidado por Dal Rosso (2017) como sendo jornadas de 39 horas semanais ou menos, haja vista que são preponderantemente ocupadas por mulheres no Brasil, cuja tendência se confirma em nível global através da ratificação da OIT (2009), que não deixam pairar dúvidas de que são das mulheres as mais elevadas taxas de jornadas curtas e em tempo parcial em pleno século XXI.

No mesmo sentido, conforme exposto por Hirata (2002), que as mulheres estão presentes majoritariamente em empregos em tempo parcial, que a autora relaciona com a “feminização da pobreza”, pois trabalho em tempo parcial significa também salário parcial, produto da necessidade de conciliação entre a vida familiar e a vida profissional na maior parte das vezes, cuja dimensão da catástrofe desse fenômeno para as mulheres nos é dada quando a autora explana que 77% dos empregos de baixo salário correspondem aos trabalhos em tempo parcial, e fazem parte dos *working poors* as

mulheres chefes de família (ditas famílias “monoparentais”) e que nada obstante a busca de aperfeiçoamento e inserção nos mercados de trabalho pelas mulheres, nos Estados Unidos e na Inglaterra, bem como na França, por exemplo, 16,9% do total dos trabalhadores eram pobres, mas que 28,5% do total desses trabalhadores era do sexo feminino, isto é, percebiam dois terços do salário mediano.

No entanto, no caso da tutoria, a jornada curta ou em tempo parcial não significa meramente uma subentrada no mundo do trabalho, mas assume um significado de uma entrada que está mais condicionada pela sexualização operante no mundo do trabalho que se utiliza, como sempre utilizou, as mulheres para impulsionar a valorização do capital, sem com isso liberá-las de suas “responsabilidades” familiares, reprodutivas, pois conforme mostramos em nossa pesquisa, apenas 5,70% dos respondentes do questionário percebiam apenas renda até R\$ 750,00, ou seja, a única fonte de renda era a bolsa de tutoria, enquanto que para 32,26% possuíam renda R\$ 3.941,00 a R\$ 7.880,00, que é uma renda relativamente alta, bem como para 24,98% a renda média varia de R\$ 2.365,00 e R\$ 3.940,00 e, portanto, essa inserção para as mulheres representa mais um trabalho, certamente constituindo uma tripla jornada de trabalho.

Em relação a questão da arregimentação de mão de obra para a atividade laboral de tutoria por região, cabe destacar que apesar da Universidade de Brasília (UnB) ser uma das instituições de ensino superior consorciadas com a UAB que possui uma das menores quantidades de polos presenciais, que de acordo com dados do SisUAB referente ao ano de 2022 (conforme gráfico 1) a UnB possuía apenas sete polos presenciais enquanto que Minas Gerais, por exemplo, possuía cento e seis polos presenciais, a nossa instituição foi a que mais arregimentou mão para a referida atividade entre os anos de 2006 até 2018, segundo o critério de vinculações por pessoa (gráfico 59), correspondendo a 1321 vinculações de pessoas, sendo que o número de vinculações totais para o mesmo período foi de 5.937, ficando em segundo lugar geral a partir deste último critério, atrás apenas da Universidade Federal do Ceará que contou com 6.620 vinculações totais de pessoas.

Assim, a Universidade de Brasília desponta como uma das mais importantes instituições de ensino superior que ofertam formação via sistema Universidade Aberta do Brasil não só pela quantidade geral de sua capacidade de arregimentação dessa mão de obra, mas também e, especialmente, pelo fato de que ela é a instituição que mais registrou vínculos totais de tutoras do sexo feminino entre 2006 e 2018, mesmo que a maior

quantidade de mulheres por região concentre-se no Nordeste, já que as vinculações femininas na UnB corresponderam a 922, enquanto que apenas 469 vinculações corresponderam ao sexo masculino (gráfico 60), ou seja, a UnB apresenta a maior quantidade de mulheres vinculadas ao sistema UAB em todo país.

Apesar disso, merece lembrar que numericamente há mais mulheres vinculadas ao sistema UAB proveniente da região Nordeste e essa presença significativa de vínculos de mulheres da região, pode significar que a bolsa remuneratória paga pela UAB, a despeito da mesma ter uma baixíssima remuneração, pode representar um recurso financeiro relativamente positivo para elas no sentido de complementarem sua renda, assim como também pode representar um ganho de renda extra para as mulheres das demais regiões do país, mesmo que o custo pessoal seja alto para elas, principalmente para as professoras, pois o trabalho de tutoria pode representar uma segunda atividade docente, culminando não com uma dupla jornada, mas sim um tripla jornada de trabalho, já que conforme apontado por Mill (2006) a “sedução” da flexibilização do espaço e do tempo atrai mais as mulheres para essa atividade, dada sua realização ser predominantemente familiar.

Partimos do pressuposto que a atividade de tutoria EaD no sistema UAB desafia nossas referências acerca do que entendemos como terceirização do trabalho, haja vista que a modalidade remuneratória através de bolsa da CAPES, além de suas condições de trabalho apresentadas, conseguem superar o referencial que possuímos sobre a arregimentação de trabalho a partir da terceirização, por exemplo, pois sempre tomamos essa modalidade como um indicador de precarização do e da trabalhadora.

Assim, em termos de comparação, a modalidade de arregimentação de trabalho pelo sistema UAB consegue ser mais precária que a própria terceirização, nos remetendo a necessidade de compreender a exploração capitalista do trabalho principalmente para as mulheres inseridas nesse nefasto processo sob novos parâmetros paradigmáticos de exploração, dada a capacidade estratégica sempre muito eficiente do capital em se reinventar sob novas configurações para extrair trabalho cada vez mais barato, principalmente das mulheres.

A partir da análise da sexualização das ocupações no Brasil, Bruschini (1979) elucida que a docência sofreu um incremento percentual no número de professoras bastante significativo entre o período de 1950 e 1970, sobretudo para atuar no setor de atividades sociais, contribuindo para a intensificação do fenômeno da segregação

ocupacional, conforme ainda podemos observar nos diferentes níveis do quadro do magistério no país, já que os níveis iniciais há a presença marcadamente feminina, ao passo que no nível superior essa tendência se inverte em desfavor das mulheres. Apesar de as docentes da educação superior possuírem a mesma frequência modal de escolaridade que os docentes do sexo masculino, conforme dados disponibilizados pelo INEP (2021), que corresponde ao nível de doutorado nas instituições superior públicas e nível de mestrado nas instituições superior privadas, além da vantagem da média descritiva da idade das docentes de ambas as categorias administrativas serem menores do que as masculinas, o percentual de mulheres é menor do que o dos homens na docência no ensino superior.

De acordo com Bruschini e Lombardi (2001, p. 169), “a sexualização das ocupações é um processo que se forma ainda nos bancos escolares, com efeitos perversos sobre a inserção feminina posterior no mercado de trabalho”, certamente por isso encontramos em nossa pesquisa entre as tutoras sua maciça formação em nível de licenciatura e especialização *latu sensu*, bem como a atuação feminina é mais proeminente em áreas denominadas de guetos femininos como área de humanas, saúde, biológicas e menor participação em cursos de exatas e em áreas de tecnologia no sistema UAB, por exemplo.

Os meandros dessa segregação se apresentam quando comparamos as categorias administrativas por sexo ao demonstrar que o percentual de docentes do sexo feminino na esfera privada é quase 5% maior que na esfera pública, e é claro que em ambas as categorias administrativas, os homens são majoritários, apresentando uma pequena diferença entre os sexos na esfera privada, que demonstra-se mais democrática, e uma diferença de mais de 11% percentuais em favor dos homens na esfera pública. Interessante ressaltar que o único número de vínculos de docentes na educação superior que apresenta o maior percentual de participação feminino é justamente na modalidade da educação a distância em instituições privadas, o que nos provoca a reflexão sobre a precarização desse trabalho na EaD nas instituições privadas. O indicador razão aluno-professor na educação a distância nas instituições privadas indicia a precarização docente, pois há uma média de 185 alunos por professor ou professora nessa modalidade, cujo fenômeno carece de investigação.

A partir dessa comprovação, caberia refletir sobre como os mecanismos de seleção de docentes nas instituições de ensino superior têm se realizado, haja vista que os estudos

realizados pelo Cadernos do GEA (2012) apontaram que essa diferença entre docentes na composição sexuada ao longo do tempo, principalmente nas instituições públicas, que contraditoriamente as mulheres, mesmo com o mesmo nível de formação e com idade inferior aos homens possuem uma presença correspondendo a quase 12% menos que a masculina, explicitando a segregação ocupacional que acompanha a profissão docente e ratificando que para ocupar espaços laborais, inclusive no meio acadêmico, as mulheres ainda encontram obstáculos e encontram-se em ocupações de menor prestígio. Nesse sentido, a educação a distância tem oferecido a oportunidade de inserção laboral feminina quer seja na docência superior, conforme demonstrado pelo INEP (2021), quer seja na tutoria a distância, e, portanto, parece-nos evidente que os fenômenos analisados são regidos por origens causais congêneres.

Deste modo, coube-nos analisar o fenômeno da feminização no mundo trabalho a partir do recorte do trabalho docente na tutoria a distância no sistema UAB, enfatizando as marcas que a divisão sexual ainda operantes no trabalho ocasiona e por isso, foi-nos imposta a exigência de analisar a própria categoria trabalho a partir das alterações decorrentes da introdução da categoria gênero ou das relações sociais de sexo a fim de alcançarmos o fenômeno da feminização no mundo do trabalho.

Sabemos que o trabalho de uma mulher não cabe no *Lattes* e por isso, em nossas considerações finais, estamos cientes do complexo desafio que empreendemos ao tentar situar o trabalho da mulher ou os trabalhos das mulheres dentro desse escopo de exame, pois ainda não há métrica disponível para mensurar sua efetiva contribuição ao mundo do trabalho, seja sob a perspectiva da produção ou da reprodução.

“Todo começo é difícil em qualquer ciência”, segundo Marx (2014, p. 15), mas todo final também é, haja vista as limitações impostas pelos alcances que nossa investigação empreendeu, dada a extensão e complexidade da realidade que inserimos nosso objeto de estudo, sabemos que muito ainda há a ser explicado. Por fim:

A abolição do regime de produção capitalista não traz, por si só e necessariamente, a libertação da mulher. Haja vistas para o fato de que nenhum país em vias de construção do socialismo conseguiu, até hoje, a equidade entre os sexos. Obviamente, a perspectiva de classe é a mais inclusiva; mas, em seu interior, a necessidade de luta pela libertação da mulher é patente. Tanto quanto as mulheres e, provavelmente ainda mais, os homens são também mistificados pela ideologia dominante, que os transforma, pelo papel hegemônico que lhes

atribui, em seus defensores mais ferrenhos. Mostrar aos homens da classe dominada seu papel de intermediários na preservação de um sistema socioeconômico que tampouco a eles garante a igualdade de oportunidades de ganhar seus meios de subsistência pode revelar-se uma boa via para conquistar sua adesão ao movimento de libertação da mulher. Mas, nesse contexto, já não se tratará de um movimento de libertação da mulher e sim de um movimento de libertação do ser humano (SAFFIOTI, 1976, p. 15).

A história da humanidade é a história da luta de classes, conforme afirmava Marx, mas não nos esqueçamos que a luta travada ao longo da história também é de gênero.

## BIBLIOGRAFIA

ABILIO, L. **Uberização: Do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado.** *Psicoperspectivas*, 18(3), 2019.

\_\_\_\_\_. **Uberização: a era do trabalhador *just-in-time*?** *Estudos Avançados*, v. 34, n. 98, 2020.

ABRAMO, L.; ABREU, A. R. P. **Gênero e trabalho na Sociologia Latino-americana. Uma introdução.** In: Abramo, Lais e Abreu, Alice (orgs.) *Gênero e Trabalho na Sociologia Latino-americana*. S. Paulo/Rio: ALAST, pp. 9-20, 1998.

ABRAMO, L.; MONTERO, C. **A Sociologia do Trabalho na América Latina: paradigmas teóricos e paradigmas produtivos.** *BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, [S. l.], n. 40, p. 65–83, 1995.

ABRAMO, Laís. **Inserción laboral de las mujeres en América Latina: una fuerza de trabajo secundaria?** In: *Revista Estudos Feministas*, v.12, n. 2, p.224-235, 2004.

**Inserção das mulheres no mercado de trabalho na América Latina: uma força de trabalho secundária?** In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (Org.) *Organização, trabalho e gênero*. São Paulo: Senac, p. 21-41, 2007.

\_\_\_\_\_. **A situação da mulher latino-americana.** In: DELGADO, D.; CAPELLING, P. SOARES, V. (Orgs.). *Mulher e Trabalho: experiências de ação afirmativa*. São Paulo: Boitempo, 2000.

Academia de Ciências Da URSS. **Manual de economia política. Capítulo VII - A Acumulação do Capital e o Empobrecimento do Proletariado. A Produção e a Reprodução.** Tradução: Jacob Gorender e Josué de Almeida. Vitória, Rio de Janeiro, 1961.

Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/ostrovitianov/1959/manual/07.htm#i1c7> .Acesso em: outubro de 2022.

AGUIAR, Neuma. **Um guia exploratório para a compreensão do trabalho feminino.** In: AGUIAR, N. (Coord.). **Mulheres na força de trabalho na América Latina: análises qualitativas.** Petrópolis: Vozes, p. 13-28, 1984.

\_\_\_\_\_. **Metodologias para o levantamento do uso do tempo na vida cotidiana do Brasil.** *Revista Econômica*, Rio de Janeiro, v 12, n 1, junho 2010.

ALBINATI, Ana Selva C. B. **Gênese, função e crítica dos valores morais nos textos de 1841 a 1847 de Karl Marx**. Verinotio - Revista On-line de Educação e Ciências Humanas. Nº 4, Ano II, periodicidade semestral – Edição Especial: Dossiê Marx – ISSN 1981-061X, abril de 2006.

ALMEIDA, Argus Vasconcelos de. **A "introdução" dos *Grundrisse* de 1857: o método de pesquisa marxiano em contraposição às posições "pós-modernistas"**. Arma da Crítica, Fortaleza (CE), ano 8, n. 10, p. 6-27, out. 2018.

ALMEIDA, Rebecca Samara Fidelis de. **Precarização do trabalho em educação a distância**. 2016. 321 f., il. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ALVES, G. **Trabalho e Subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo. 2011.

\_\_\_\_\_. **O Novo (E Precário) Mundo do Trabalho: Reestruturação: Produtiva e Crise do Sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALVES, L. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade. Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

ALVES, J. C. L.; JACKSON FILHO, J. M. **Trabalho, saúde e formação política na enquete operária de Marx**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 13-31, jan./abr. 2017.

ANDRADE, Joana El-Jaick. **O feminismo marxista e a demanda pela socialização do trabalho doméstico e do cuidado com as crianças**. Revista Brasileira de Ciência Política, v. 00, pp. 265-300, n. 18, 2015

\_\_\_\_\_. Joana El-Jaick. **O Marxismo e a questão feminina: as articulações entre gênero e classe no âmbito de feminismo revolucionário**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do**

**mundo do trabalho.** 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

\_\_\_\_\_. (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

\_\_\_\_\_. FILGUEIRAS, Vitor. **Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo.** *Contracampo*, Niterói, v. 39, n. 1, p. 27-43, abr./jul. 2020.

\_\_\_\_\_. M. VANN DE LANN. **Apresentação.** In: MARX, Karl. Capítulo VI (inédito): manuscritos de 1863-1867. *O Capital*, livro I. Tradução Ronaldo Vielmi Fortes; 1º ed. – São Paulo: Boitempo, 2022.

\_\_\_\_\_; BRAGA, Ruy. **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual.** São Paulo: Boitempo, 2009.

APPENDINI, Kirsten. **La Perspectiva de Género en la Teoría Económica y en los Estudios de Desarrollo.** *Umbrales*(11), 131-162, 2002.

ARAÚJO, Clara. **Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero.** *Crítica Marxista*, v. 11, 2000.

ARAUJO, J. G; JESUS, G. R. **A Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília: análise de indicadores de avaliação e acompanhamento dos cursos.** In: Maria Lídia Bueno Fernandes. (Org.). *Educação a distância no ensino superior: interlocução, interação e reflexão sobre a UAB na UnB.* Brasília: Editora UnB, v. 1, p. 121-136, 2012.

ARAUJO, S. C. L. G. de; YANNOULAS, S. C. **Trabalho docente, feminização e pandemia.** *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 754–771, 2020.

ASHFORTH, B. E., & KREINER, G. E. **“How can you do it?”: Dirty work and the challenge of constructing a positive identity.** *Academy of Management Review*, 24(3), 413-434, 1999.

ÁVILA, Betânia. **Divisões e Tensões em torno do tempo do trabalho doméstico cotidiano In: Observatório Brasil da Igualdade de Gênero.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres, p. 67-76, dez. 2010.

BANDEIRA, Lourdes; PRETURLAN, Renata. **As Pesquisas sobre Uso do Tempo e a Promoção da Igualdade de Gênero no Brasil.** In: FONTOURA, Natália; ARAÚJO,

- Clara (org.). **O Uso do Tempo e Gênero**. Rio de Janeiro: UERJ, 2016.
- BARBETTA, P. A. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. 4 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.
- BARBOSA, Ana Luiza Neves de Holanda; COSTA, Joana Simões; HECKSHER, Marcos. **Mercado de trabalho e pandemia da Covid-19: ampliação de desigualdades já existentes?** Notas Técnicas. IPEA, 10 f., ago. 2020.
- BATISTA, Analía Soria; CODO, Wanderley. **Trabalho sujo e estigma: cuidadores da morte nos cemitérios**. Revista estud. soc., Bogotá, n. 63, p. 72-83, Jan. 2018.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Volume I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**. Educação e Sociedade. Vol.23, no.78, p.117-142, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Educação a distância e mídia-educação na formação profissional**. Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, 2011.
- BLAY, E. A. **Trabalho domesticado: a mulher na indústria paulista**. São Paulo: Ática, (Ensaio, 35), 1978.
- BOSERUP, E. **Women's role in economic development**. New York: Saint Martin's Press, 1970.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 2.ed. Trad. de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006.
- \_\_\_\_\_. **LEI Nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Universidade Aberta do Brasil – UAB, Brasília, DF, 2022.**

\_\_\_\_\_. **Portaria Conjunta Nº2 (CAPES e CNPq), de 22 de julho de 2014, sobre bolsas dos tutores da Universidade Aberta do Brasil (UAB), Brasília, DF, 2014.**

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Decreto Nº. 9.057, de 25 de maio de 2017.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES. Portaria Nº 3, de 5 de janeiro de 2017. Cria Grupo de Trabalho com o objetivo de Institucionalizar a UAB junto às Instituições de Ensino Superior, integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Referenciais para a Institucionalização da Educação a Distâncias no Sistema UAB.** DED/CAPES. Brasília, DF, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Portaria Normativa nº. 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº. 9.057, de 25 de maio de 2017.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº. 117, 21 jun., Seção 1, p. 9, 2017.

\_\_\_\_\_. **Ministério do Trabalho e Previdência. Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).** Brasília, DF, 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de**

**janeiro de 1991; e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 18 dezembro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei de Acesso à Informação. Lei nº 12.527/2011 (LAI).** Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017. Regulamenta as alterações da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho,** Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.551, de 15 de dezembro de 2011. Altera o art. 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, para equiparar os efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados à exercida por meios pessoais e diretos.** Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 1.108, de 25 de março de 2022.** Dispõe sobre auxílio-alimentação o pagamento de auxílio alimentação de que trata o § 2º do art. 457 da **Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)**, aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e altera a Lei nº 6.321, de 14 de abril de 1976, e a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1943. Brasília, DF, 2022.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 1.109, de 25 de março de 2022.** Autoriza o Poder Executivo federal a dispor sobre a adoção, por empregados e empregadores, de medidas trabalhistas alternativas e sobre o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda, para enfrentamento das consequências sociais e econômicas de estado de calamidade pública em âmbito nacional ou em âmbito estadual, distrital ou municipal reconhecido pelo Poder Executivo federal. Brasília, DF, 2022.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Brasília, DF, 2020a.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Portaria nº 356, de 19 de março de 2020.** Brasília, DF, 2020b.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Portaria nº 356, de 20 de março de 2020.** Brasília, DF, 2020c.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020.**

Brasília, DF, 2020d.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19. 28 de abril de 2020.** Brasília, DF, 2020e.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020.** Brasília, DF, 2020f.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Reuni Digital: Plano de Expansão da EaD nas IES Públicas Federais.** Brasília, DF, 2021.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Nota de Esclarecimento.** Brasília, DF, 2022.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016. Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).** Brasília, DF, 2016.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016. Regulamenta o Art. 7º da Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, que prevê a realização de processo seletivo com vistas à concessão das bolsas UAB criadas pela Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.** Brasília, DF, 2016.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Portaria nº 101, de 08 de maio de 2018. Estabelece atribuições, formas de ingresso e parâmetros atinentes aos Assistentes à Docência regulamentados pela Portaria CAPES nº 183 de 21 de outubro de 2016, alterada pela Portaria CAPES nº 15 de 23 de janeiro de 2017 e pela Portaria nº 139 de 13 de julho de 2017.** Brasília, DF, 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.057, de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de**

**ensino. Brasília, DF, 2017.**

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa MEC nº 11, de 11 de junho de 2017 – Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Brasília, DF, 2017.**

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 – Estabelece nova redação para o ensino semipresencial. Brasília, DF, 2004.**

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016 – Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Brasília, DF, 2016.**

\_\_\_\_\_. **Portaria Nº 1.428, DE 28 de dezembro de 2018 - Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior (IES), de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Brasília, DF, 2018.**

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF, 2019.**

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005.**

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.303, de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2007.**

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2006.**

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados**

**Pessoais.** Brasília, DF, 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.** Brasília, DF, 2016.

\_\_\_\_\_. **PL 2435/2011. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância.** Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep, 2022.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2021: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep, 2022a.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Da administração pública burocrática à gerencial.** Revista do Serviço Público, v. 47, n. 1, p. 7-40, 1996.

\_\_\_\_\_. **Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado.** IN: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro, Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BRUSCHINI, Cristina. **O Uso de abordagens quantitativas em pesquisas sobre relações de gênero** In: COSTA, Albertina de O. BRUSCHINI, Cristina. Uma questão de gênero. Rio de Janeiro, Rosa dos Ventos, 1992.

\_\_\_\_\_. **Fazendo as perguntas certas: como tornar visível a contribuição econômica das mulheres para a sociedade?** II Congresso Latino-americano de Sociologia do Trabalho, Águas de Lindóia, 1996.

\_\_\_\_\_. **Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não-remunerado?.** Revista Brasileira De Estudos De População, 23(2), 331–353, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sexualização das ocupações: o caso brasileiro.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 28, p. 5-20, mar. 1979.

\_\_\_\_\_. **Trabalho feminino no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação?** (Brasil 1985-1995). In: ROCHA, Maria I. B. da (org.) Trabalho e Gênero – Mudanças, permanências e desafios. Campinas-São Paulo/ Editora 34/ABEP/NEPO-UNICAMP/CEDEPLAR-UFGM, 2000.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. **A Bipolaridade do Trabalho Feminino no Brasil Contemporâneo**. In Cadernos de Pesquisa, nº 110. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Médicas, arquitetas, advogadas e engenheiras mulheres em carreiras profissionais de prestígio**. Revista Estudos Feministas, v. 7, n. 1-2, p. 9-24, 1999.

\_\_\_\_\_. **Instruídas e trabalhadeiras trabalho feminino no final do século XX**. Cadernos Pagu, n. 17-18, pp. 157-196, 2002.

BUTLER, J. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDANO, M. **Manual de pesquisa qualitativa. A contribuição da teoria da argumentação**. Ed. Vozes, 1o Ed., 2017.

\_\_\_\_\_. **O problema da invisibilidade e a eloquência das pequenas coisas: reflexões sobre os pontos fortes da pesquisa qualitativa** [Editorial]. Rev Gaúcha Enferm. 2018.

CARNEIRO, Sueli, **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**, in *Racismos Contemporâneos*, Rio de Janeiro, Takano Editores, 2003.

CARRASCO, Cristina. **Introdução: Para uma economia feminista**. SOS-Sempreviva Organização Feminista, 2005.

CASTAÑO, C. **“Economía y género”**, en Política y sociedade. Políticas y Sociología, Universidad Complutense, Madrid, pp. 23-42, 1999.

CASTRO, Mary. **O conceito de gênero e as análises sobre mulher e trabalho: notas sobre impasses teóricos**. Caderno CRH, Salvador, n. 17, p. 80-105, 1992.

CASTRO, Mary Garcia; LAVINAS, Lena. **Do feminino ao gênero: a construção de um objeto**. In: COSTA, Albertina O., BRUSCHINI, Cristina (orgs). Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, p. 216-251, 1992.

CAVENAGHI, Suzana. **Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios/** Suzana Cavenaghi; José Eustáquio Diniz Alves. Rio de Janeiro: ENS-CPES, 2018.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). **La autonomía de las mujeres en escenarios económicos cambiantes** (LC/CRM.14/3), Santiago, 2019.

CHIES, Paula Viviane. **Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho**. Rev. Estud. Fem., vol.18, n.2, pp.507-528, 2010.

CISNE. Mirla. **Feminismo e marxismo: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 132, p. 211-230, maio/ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Marxismo: uma teoria indispensável à luta feminista**. 4º Colóquio Marx e Engels, 2005.

\_\_\_\_\_. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.

DAL ROSSO, Sadi. **O ardil da flexibilidade: os trabalhadores e a teoria do valor**. São Paulo: Boitempo, 2017.

\_\_\_\_\_. (org). **Trabalho na Capital** / Sadi Dal Rosso et al – Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2011.

\_\_\_\_\_. **Mais trabalho! A intensidade do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A jornada de trabalho na sociedade: o castigo de Prometeu**. São Paulo: LTr, 1996.

DIEESE, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **As mulheres são fortemente afetadas pela deterioração do mercado de trabalho em 2020**. São Paulo: DIEESE, 2020.

DELPHY, Christine. **Patriarcado (teorias do)**. In: Hirata H, Laborie F, Doaré H, et al., organizadoras. Dicionário crítico do feminismo. São Paulo: Unesp; p. 173-178, 2009.

DISTRITO FEDERAL (Brasília). **PROJETO DE LEI Nº 2.058/2021. Cria a Carreira Magistério Superior do Distrito Federal e dá outras providências**. Governo do Distrito Federal, Brasília, DF, 2021.

\_\_\_\_\_. **LEI COMPLEMENTAR Nº 840/2011. Dispõem sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis do Distrito Federal**. Distrito Federal, Brasília, DF, 2011.

DRUCK, G. **Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios?**. In:

Caderno CRH, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 37-57, 2011.

DOURADO, L. F. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90.** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, setembro, 2002.

ENGELS, Friedrich. (1884). **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Obra escrita por Engels, de março a junho de 1884. Publicada pela primeira vez em Zurique, no mesmo ano. Tradução de autoria de Leandro Konder em 1953. Marxists Internet Archive, 2013.

Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1884/origem/index.htm>. Acesso em: outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. (1876). **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** Publicado pela primeira vez em 1896 em Neue Zeit. Marxists Internet Archive, 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em: outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. (1844). **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** São Paulo: Boitempo, 2008.

FERREIRA, Marcello; CARNEIRO, Teresa Cristina Janes. **A institucionalização da EaD no ensino superior público brasileiro.** Educ. Unisinos, São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 228-242, maio-jun., 2015.

FILLETI, Juliana de Paula; FONSECA, Camila Veneo C.. **Mulheres no mercado de trabalho no 2º trimestre de 2021.** In FACAMP: Boletim NPEGen Mulheres no Mercado de Trabalho. Campinas: Editora FACAMP, volume 03, número 02, setembro de 2021.

FONSÊCA, Fábio. **Parâmetros curriculares nacionais: possibilidades, limites e implicações.** In: PENNA, Maria; PEREGRINO, Yara Rosas... [etal.]. *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais.* João pessoa: editora universitária/CCHLA/PPGE, 2001.

FONTES, Virginia. **Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho.** Marx e o Marxismo, v. 5, n. 8, p. 45-67, 2017.

FOURRIER, Charles. **Théorie des Quatre Mouvements, nas “Oeuvres Complètes”,** I, 1841.

FRAGA, Paulo D. **Riqueza das necessidades como pressuposto da crítica nos Manuscritos Econômico-Filosóficos**. *Problemata: R. Intern. Fil.* V. 10. n. 4, p. 372-399, 2019.

FRASER, N.; SOUSA FILHO, J. I. R. de. **Contradições entre capital e cuidado**. *Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)*, [S. l.], v. 27, n. 53, p. 261–288, 2020.

FRÉVILLE, Jean. (Org.). **Trechos escolhidos sobre literatura e arte**. Tradução de Eneida de Moraes. Rio de Janeiro: Editorial Calvino, 1945. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/freville/1936/literatura/index.htm>. Acesso em: dezembro de 2022.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique F. **“Trabalho doméstico”**. In: HIRATA, Helena et al. *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FUSER, Marina Costin. **Marxismo e Emancipação da Mulher**. In: VI Colóquio Internacional Marx e Engels, 2009, Campinas - SP. 6 Colóquio Marx Engels - Anais, 2009.

GALVÃO, Andréia et al. **REFORMA TRABALHISTA: precarização do trabalho e os desafios para o sindicalismo**. *Caderno CRH*, [S. l.], v. 32, n. 86, p. 253–269, 2019.

GARCÍA ARETIO, L. **Covid-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento**. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 09–32, 2021. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/28080>. Acesso em: junho de 2022.

\_\_\_\_\_. **Historia de la educación a distancia**. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España, 1999.

CADERNOS DO GEA. **Mulheres – Ensino superior – Brasil – Periódicos. 2. Relações de gênero – Ensino superior – Brasil – Periódicos I. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil. II**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Laboratório de Políticas Públicas, n.6 (jul./dez. 2014). Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

GESTRADO. **Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. Base de dados. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.

- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GHISLENI, T. S.; BARRETO, C. H. C.; BECKER, E. L.S.. **Educação em tempos de pandemia: a migração do ensino remoto para o formato não presencial como um cenário de desafios e possibilidades**. *Disciplinarum Scientia*. Série: Ciências Humanas, 21(2), 297-311, 2020.
- GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, (Coleção 2 Pontos), 1982.
- GONZALEZ, Lélia. **E a trabalhadora negra, cumê que fica?** *Mulherio*, São Paulo, ano II, n. 7, mai/jun., p. 4, 1982 a.
- \_\_\_\_\_. **Racismo e sexismo na Cultura Brasileira**. In: SILVA, L. A. *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos*. Brasília: ANPOCS, Cap. 3, (Ciências Sociais Hoje, 2), 1983.
- GORENDER, Jacob. **Introdução**. In: MARX, K. **Para a crítica da economia política: Salário, preço e lucro**; Coleção Os Economistas. Tradução Edgar Malagodi et al. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Prefácio**. In: MARX, K. **Para a crítica da economia política: Salário, preço e lucro**; Coleção Os Economistas. Tradução Edgar Malagodi et al. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- GOULART, Deise; SILVA, Sueli Maria; FERREIRA, Marcello. **"Sistema Universidade Aberta do Brasil nas instituições federais de ensino superior: organizações sociais endógenas?"**, *Pesquisa e Debate em Educação* 6, 11, 2016.
- GUILBERT, Madeleine. **Les fonctions des femmes dans l'industrie**. La Haye: Mouton, 1966.
- GUIMARÃES, T. A. **O modelo Organizações Sociais: lições e oportunidades de melhoria**. *Revista do Serviço Público*. Brasília, DF, v. 54, n.1, 2003, p. 97-115, 2003.
- GUIRALDELLI, R. **Trabalho e gênero: aportes para o debate da questão social**. *Textos & Contextos (Porto Alegre), [S. l.]*, v. 10, n. 2, p. 244–254, 2011.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 20º ed., 2010.
- HEILBORN, Maria Luiza; SORJ, Bila. **"Estudos de gênero no Brasil"**, in: MICELI, Sérgio (org.) *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*, ANPOCS/CAPES. São

Paulo: Editora Sumaré, 1999.

HIRATA, Helena. **A Precarização e a Divisão Internacional e Sexual do Trabalho.** Sociologias Porto Alegre, ano 11, n. 21, p.24-41, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Emprego, responsabilidades familiares e obstáculos socioculturais à igualdade de gênero** In: Observatório Brasil da Igualdade de Gênero. Brasília: Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres, dez. p. 45-49, 2010.

\_\_\_\_\_. **Reorganização da produção e transformações do trabalho: uma nova divisão sexual?** In: Gênero, democracia e sociedade brasileira. BRUSCHINI, Cristina; UNDEHAUM, Sandra (orgs.). São Paulo: FCC Editora 34, p.339-355, 2002.

\_\_\_\_\_; ZARIFIAN, P. **Trabalho (o conceito de).** In: Hirata H, Laborie F, Doaré H, et al., organizadoras. Dicionário crítico do feminismo. São Paulo: Unesp; p. 251-255, 2009.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. **Paradigmas sociológicos e categoria de gênero. Que renovação aporta a epistemologia do trabalho?** Novos Cadernos NAEA, v. 11, n. 1, p. 39-50, jun. 2008.

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

HIRATA, H.; KERGOAT, D. **A Classe operária tem dois sexos.** Revista Estudos Feministas. Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1994.

HOLMSTROM, N. **Como Karl Marx pode contribuir para a compreensão do gênero?** In: CHABAUD-RYCHTER, D. et al. (Orgs.). *O gênero nas ciências sociais.* Brasília: EdUNB, p. 343-358, 2014.

HOOKS, Bell; STEINEM, Gloria; VAID, Urvashi; WOLF, Naomi. **Vamos falar a verdade sobre o Feminismo.** In: Revista Estudos Feministas, Florianópolis, Vol. 2, Ed. 3, 1994.

HUGHES, E. **Work and the Self.** In J. H. Rohrer & M. Sherif (Eds.), *Social psychology at the crossroads* (p. 313-323). New York: Harper, 1951.

HUWS, Úrsula. **Vida, trabalho e valor no século XXI: desfazendo o nó.** CADERNO CRH, Salvador, v. 27, n. 70, p. 13-30, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD**

**Contínua TIC 2019: Internet chega a 82,7% dos domicílios do país, 2021.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30521-pnad-continua-tic-2019-internet-chega-a-82-7-dos-domicilios-do-pais>. Acesso em: junho de 2022.

\_\_\_\_\_. **Notas metodológicas. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2002: micro dados.** Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015 / IBGE,** Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

\_\_\_\_\_. **Síntese de Indicadores Sociais. “Uma análise das condições de vida da população brasileira 2021”.** Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 44. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

**IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça - 1995 a 2015.** IPEA: Brasília/DF, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Fundamentos da Educação a Distância.** Santa Catarina, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). **Programa de Capacitação Continuada em EAD. UAB/CAPES para IFPB. Tutorial 3: Ferramentas e Funcionalidades do Moodle,** Paraíba, 2014.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Em quarentena: 83% dos professores ainda se sentem despreparados para ensino virtual.** 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-para-ensino-virtual-2/>. Acesso em: junho de 2022.

JOYE, CR; MOREIRA, MM; ROCHA, SSD. **Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of Covid-19.** Research, Society and Development, 9(7): 1-29, 2020.

KENJI SEKI, Allan. **Sobre o suicídio em Marx.** Resenha. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 3, n. 1, p. 139-141; fev. 2011.

KERGOAT, Daniéle. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo.** In TEIXEIRA, Marli. EMÍLIO, Marilane; NOBRE, Miriam; GODINHO Tatau. (org.). **Desafios para as políticas públicas: trabalho e cidadania para as mulheres.** São Paulo, p.

55-64. 2003.

\_\_\_\_\_. **Em Defesa de uma Sociologia das Relações Sociais: da Análise Crítica das Categorias Dominantes à Elaboração de uma Nova Conceituação**, in Andrée Kartchevsky-Bulport et al. *O Sexo do Trabalho*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais**. *Novos Estudos CEBRAP* (86): 93-103, 2010.

KERGOAT, Prisca; PICOT, Geneviève e LADA, Emmanuelle. **Métier, profession, job** In.: HIRATA, Helena, LABORIE, Françoise, LE DOARÉ, Hélène. SENOTIER, Danièle. **Dictionnaire critique du féminisme**. Paris: Presses Universitaires de France, p. 102-110, 2000.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. **A dialética e o marxismo**. *Revista Trabalho Necessário*, v. 1 n. 1, 2003.

KRAWCZYK, N.R. **Reforma educacional na América Latina**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

\_\_\_\_\_. **A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina**. In: KRAWCZYK, N. R.; CAMPO, M. M.; HADDAD, S. (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, p.1-11, 2000.

KRAWCZYK, N.; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. *Linhas Críticas, [S. l.]*, v. 15, n. 28, p. 187-188, 2010 a.

KÜCHEMANN, Berlindes Astrid. **Mulheres no Mundo do Trabalho: Em Busca de um Modelo de Desenvolvimento Inclusivo**. In: DAL ROSSO, Sadi; FORTES, José Augusto Abreu Sá. **Condições de Trabalho no Limiar do Século XXI**. Brasília: Época, p. 71-87, 2008.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson de Luca. **Educação a distância e precarização do trabalho docente**. *Em aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

LEE, S.; McCANN, D. & MESSENGER, J. C. **Duração do trabalho em todo o mundo. Tendências de jornadas de trabalho, legislação e políticas numa perspectiva global**

**comparada.** Brasília: OIT, 2009.

LEMESLE, R.M.; MAROT, J.C. **Le télétravail** 2.ed. Paris: PUF, 1996.

LEMOS, Marcelo Rodrigues; FERREIRA, Eliane Schmaltz. **Desvendando desigualdades: um estudo sobre a articulação gênero e trabalho na sociologia brasileira (1970 - 1990).** In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010, Florianópolis. Anais Eletrônicos - Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010.

LIMA, Fernanda Santos. **Entre Sentido (e) e Experiência (s): Um estudo sobre trabalho docente e suas perspectivas Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

LÖWY, M. **Um Marx Insólito.** In: MARX, K. 1846. Sobre o Suicídio. São Paulo: Boitempo, 2006.

MACHADO, L. Z. **Perspectivas em confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo?** Série Antropológica, n. 284, Brasília, p.2-19, 2000.

MADEIRA, Felícia, R.; SINGER, Paul, I. **Estrutura de Emprego e Trabalho Feminino no Brasil: 1920-1970.** In Cadernos CEBRAP, São Paulo, nº 13, 1975.

MANCEBO, D. **Subjetividade docente.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte / Karl Marx;** [tradução e notas Nélío Schneider; prólogo Herbert Marcuse]. - São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos.** (1844). Escrito entre abril e agosto de 1844. Primeira Edição 1932. Marxists Internet Archive, 2007.

Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap04.htm>  
Acesso em: outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política.** O processo de produção do capital. Livro 1, Vol. 1, 32ª Ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

\_\_\_\_\_. **Para a Crítica da Economia Política.** Coleção “Os Pensadores”, trad. De Jose Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo, Abril Cultural, 1985.

- \_\_\_\_\_. **Sobre o Suicídio**, São Paulo, Boitempo, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Crítica do Programa de Gotha** / Karl Marx; seleção, tradução e notas Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.
- \_\_\_\_\_. **O questionário de 1880**. In: THIOLENT, Michael. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. 3. ed. São Paulo: Polis, p. 249-256. (Série Teoria e História. 6), 1982.
- \_\_\_\_\_. **Capítulo VI inédito de o capital**. Tradução: Klaus Von Puchen. 2ª ed. São Paulo: Centauro Editora, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Teses sobre Feuerbach**. In: MARX, K.. & ENGELS, F. A ideologia alemã (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 6 cd., 1987.
- \_\_\_\_\_. Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo: Boitempo, 2007.
- \_\_\_\_\_. **O marxismo e a libertação da mulher**. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich; LENIN, Vladimir. Sobre a mulher. São Paulo: Global Editora, p. 40-59, 1979.
- \_\_\_\_\_. Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 3. ed. São Paulo: Sundermann, 70 p., 2017.
- \_\_\_\_\_. Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- MELO, Hildete Pereira de; CONSIDERA, Claudio M.; SABBATO, Alberto Di. **Dez anos de mensuração dos afazeres domésticos no Brasil**. In: FONTOURA, Natália; ARAÚJO, Clara; BARAJAS, Maria de La Paz López (Orgs.). Uso do Tempo e Gênero. Rio de Janeiro, UERJ, Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (IPEA), 2016.
- MEHRING, F. **Karl Marx (passagens selecionadas)**. In: MARX, K. e ENGELS, F. Sobre literatura e arte. Tradução de Eduardo Saló. Lisboa: Editorial “A Comuna”, 1974.
- MELO, L. V. S. **Formação de Tutores para a Educação a Distância na UAB/UNB**. Rotas de Inovação Universitária. 1ª Edição, Universidade de Brasília, 2020
- MENDES, Valdelaine. **O trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino**

**superior.** Belo Horizonte. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 103-132, jun. 2012.

MENEZES, Nilza. **A Divisão do Trabalho nos Templos das Religiões Afro-Brasileiras em Porto Velho, Rondônia.** Mandrágora, v.17. n. 17, p. 135-145, 2011.

MENICUCCI, E. **A mulher, a sexualidade e o trabalho.** São Paulo: Hucitec, 1999.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia.** 2006. 322f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Belo Horizonte, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do trabalho pedagógico na educação a distância.** In: ROBEIRO, L.R.; OLIVEIRA, M.R.G. (Orgs.). Polidocência na Educação a Distância: Múltiplos Enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MILL, Daniel; FERREIRA, Marcello; FERREIRA, Deise Mazzarella Gourelart. **Gestão da Educação a Distância na universidade pública como campo de disputa: da instituição social à academia líquida.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 34, n. 1, p. 143 - 166, 2018.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, 26ª edição. RJ: Vozes, 2007.

MITCHELL, Juliet. **Mulheres: A Revolução Mais Longa.** Tradução: Rodolfo Konder. Revista Gênero. Niterói, v. 6, n. 2 – v. 7, n. 1, p. 203-232, 2006.

MORAES, Maria Lygia Quartim. **Marxismo e feminismo: afinidades e diferenças.** Crítica Marxista, v. 1, n. 11, p. 89-97, 2000.

MORAES, Raquel de A. **Materialismo dialético e educação comparada.** Filosofia e Educação, [S. l.], v. 12, n. 3, 2021.

MORGADÉ, Graciela. **El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria.** Buenos Aires: Miño y Dávila y Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA, 1992.

MOORE. Michael G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada.**

Tradução Roberto Galman. Cengage Learning, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line.** 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NICÁRIO, Ana C. e FRAGA. T. L. **A contribuição do Método Marxista para o estudo da Economia Feminista.** XXIV Encontro Nacional de Economia Política. O Brasil nas disputas geopolíticas e econômicas mundiais. Sociedade Brasileira de Economia Política (SEP), Vitória, 2019.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **As trabalhadoras do telemarketing no brasil: uma nova divisão sexual do trabalho?.** XXVI Congreso de la Asociación Latino-americana de Sociología, Guadalajara, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Feminização no Mundo do Trabalho.** Autores Associados, Campinas – SP, 2004.

\_\_\_\_\_. **As relações sociais de gênero no trabalho e na reprodução.** Aurora, Marília, SP, ano IV, n. 6, p. 59-62, ago-2010.

OLIVEIRA, Simone Santos et al. **Relações sociais de sexo/gênero, trabalho e saúde: contribuições de Helena Hirata.** Saúde em Debate, v. 45, pp. 137-153, 2021. Acessado em: Nov. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-11042021E111>>.

PEREIRA, Carlos Augusto. **Uma investigação sobre a forma de propriedade verdadeiramente humana em Marx.** Analytica, São João Del Rei, v. 4, n. 7, p. 61-82, dez. 2015.

PEREIRA NETTO, N. S.; LUZ, Nanci Stancki. **Reestruturação produtiva e divisão sexual do trabalho: reflexões sobre o trabalho feminino contemporâneo.** Revista Mediações (UEL), v. 16, p. 91-106, 2011.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da História.** Tradução Viviane Ribeiro, Bauru: EDUSC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência.** Caderno Pagu, [s. l.], ed. 04, p. 9-28, 1995.

\_\_\_\_\_. **A história das mulheres no Ocidente: o século XIX.** Tradução: Maria

Helena da Cruz Coelho, Irene Maria Vaquinhas, Leontina Ventura e Guilhermina Mota. Porto: Afrontamento; São Paulo: EBRADIL, 1994

PINHEIRO, Luana Simões. **O trabalho nosso de cada dia: determinantes do trabalho doméstico de homens e mulheres no Brasil**. 2018. xiii, 314 f., il. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PRETI, Oreste. **O Estado da Arte sobre “Tutoria”: Modelos e Teorias em Construção. Relatório de Pesquisa**. Programa CAERENAD – Télé – Université, Québec, Canadá, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

RAMOS, M. P. **Métodos quantitativos e pesquisa em Ciências Sociais: lógica e utilidade do uso da quantificação nas explicações dos fenômenos sociais**. Revista Mediações (UEL), v. 12, p. 55-65, 2013.

RATTS, Alex. **Os lugares da gente negra: raça, gênero e espaço no pensamento de Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez**. Comunicação apresentada no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Salvador, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres ... (et al.). -. 3. ed. - 14. reimpressão. - São Paulo Atlas, 2012.

RIO DE JANEIRO. **LEI Nº 8030 DE 29 DE JUNHO DE 2018**. Veda a Utilização do Termo “Tutor” para o Exercício das Atividades de Acompanhamento das Disciplinas Ofertadas na Educação a Distância e dá Outras Providências. Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 29 de junho de 2018.

ROSSEL, P.; BASSAND, M.; ROY, M. **Au-delà du laboratoire: les nouvelles technologies à l'épreuve de l'usage**. Lausanne: Presses Polytechniques, 1998.

ROWBOTHAM, Sheila. **Lo malo del patriarcado**. In: Samuel, R. (Ed.) Historia popular y teoría socialista (pp.248-256). Barcelona: Crítica, 1984.

SAAD FILHO Alfredo. **Teoria marxista do valor: uma introdução**. Análise Econômica, v. 21, n. 40, 2003.

\_\_\_\_\_. **O valor de Marx: economia política para o capitalismo contemporâneo**. Tradução Alfredo Saad Filho. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

SCHNEIDER, M. B. D.; MORAES, Raquel de Almeida. **Os processos comunicacionais na política de formação de professores a distância- QUALIS A1.** Educar em Revista (Impresso), v. 55, p. Educar, 2015.

SADER, Emir. **Apresentação.** In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher sob o modo de produção capitalista.** Contexto, n. 1, São Paulo, 1976.

\_\_\_\_\_. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade.** 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 1979.

\_\_\_\_\_. **Rearticulando Gênero e Classe Social.** In: COSTA, Albertina e BRUSCHINI, Cristina (orgs.), Uma Questão de Gênero, São Paulo, Fundação Carlos Chagas e Editora Rosa dos Tempos, 1992.

\_\_\_\_\_. **Primórdios do conceito de gênero.** In: Simone de Beauvoir e os feminismos do século XX (12), *Cadernos Pagu.*, 57–163, 1999.

\_\_\_\_\_. *(In memoriam)*. **A questão da mulher na perspectiva socialista.** Feminismo e marxismo - um ano sem Heleieth Saffioti. Lutas Sociais, São Paulo, n.27, p.82-100, 2o sem. 2011.

\_\_\_\_\_. **Gênero, patriarcado, violência.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

\_\_\_\_\_. **Do artesanal ao industrial. A exploração da mulher.** Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. **Mulher Brasileira: Opressão e Exploração.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; OLIVEIRA, Leidiane. **Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços.** Revista Katálysis, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-19, 2010.

SANTOS, M. G. dos; BEZERRA NETO, L. **O método de Marx: dimensões filosófica, política e teórico-científica.** Germinal: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 54–71, 2018.

SCHNEIDER, B.; ROSENTOHN, N. **Télétravail: réalité ou esperance.** Paris: PUF, 1997.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017.

\_\_\_\_\_. **A mulher trabalhadora.** In: DUBE, G.; PERROT, M. Histórias das mulheres no Ocidente. Porto, Edições Afrontamento, vol. IV, 1994.

SCOTTINI, Debora Tiemi. **Aspectos trabalhistas na educação a distância.** In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XV, n. 100, maio 2012.

SIQUEIRA, M. M. Sandra. **O Marxismo e o combate à opressão contra as mulheres.** Laboratório de Estudos e Pesquisas Marxistas (LeMarx/FACED/UFBA). Salvador, 2019.

SOARES, Ângelo. **Automação, (des)qualificação e emoção nos paraísos do consumo.** Cadernos Pagu, n. 10, p. 113-146, 1998.

SOIHET, Rachel; COSTA, Suely Gomes. **Interdisciplinaridade: história das mulheres e estudos de gênero.** Revista Gragoatá, Niterói, n. 25, p. 29-49, 2º sem. 2008.

SORJ, Bila; FONTES, Adriana; MACHADO, Adriana; MACHADO, Daniella Carusi. **Políticas públicas de conciliação entre família e trabalho no Brasil.** In: Cadernos de Pesquisa, v.37, n.132, São Paulo, set/dez. 2007.

SORJ, Bila **O feminismo e os dilemas da sociedade brasileira.** In BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra (orgs.) Gênero, democracia e sociedade brasileira. São Paulo: Ed. 34/FCC, p. 97-108, 2002.

\_\_\_\_\_. **Arenas de cuidado nas interseções entre gênero e classe social no Brasil.** Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v. 43, n. 149, p. 478-491, ago. 2013.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos. Trabalho, dominação e resistência.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

\_\_\_\_\_. **O Trabalho como Linguagem: o Gênero do Trabalho.** In: COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina (Orgs). Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

STANCKI, Nanci. **Divisão sexual do trabalho: a sua constante reprodução.** In: I Ciclo de Debates em Economia Industrial, Trabalho e Tecnologia, PUC-SP, São Paulo: 2003.

SZALAI, A. **The use of time: daily activities of urban and suburban populations in twelve countries.** The Hague: Paris, Mouton & Co., 1972.

TRAT, Josette. **Friedrich Engels: Da propriedade privada à sujeição das mulheres.** In: CHABAUD-RYCHTER, Danielle (org). O gênero nas Ciências Sociais: Releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour. Trad Leineimar Pereira Martins. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2014.

TURMENA, L.; NUNES, S. P. **A financeirização da educação: os fundos de investimentos nos “grupos educacionais”.** Revista HISTEDBR, Campinas, SP, v. 22, p. 1-20, 2022.

UNESCO. **Startling digital divides in distance learning emerge.** 2020.

VALLE, Camila O. **Relações de classe no capitalismo contemporâneo.** Gênero e Classe: o ser mulher trabalhadora. XI Colóquio Internacional Marx e Engels, IFCH, 2009.

VASAPOLLO, Luciano. **O Trabalho Atípico e a Precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista.** In: ANTUNES, R. (org.). Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006.

VENCO, Selma. **Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?** Cadernos de Saúde Pública, v. 35, 2019.

VIANNA, Claudia Pereira. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente.** In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, p. 159-180, 2013.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. **Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda.** In: Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. [S. l: s.n.], 2016.

VIDAL, Eloísa Maia; MAIA, José Everardo Bessa. **Introdução à Educação a Distância.** Rds, 2010.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** Tradução de Regis Barbosa e Keren Elsabe Barbosa. Revisão técnica de Gabriel Cohn,

4º ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009 (reimpressão).

YANNOULAS, Silvia C. (Coord.). **A convidada de pedra: mulheres e políticas públicas de trabalho e renda**. Brasília: FLACSO; Abaré, 2003.

\_\_\_\_\_. **Trabalhadoras - Análise da Feminização das Profissões e Ocupações** – Brasília: Editorial Abaré, 2013.

\_\_\_\_\_. **Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria**. Temporalis (Brasília), v.2, p.271 - 292, 2011.

\_\_\_\_\_. **Dossiê: políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho**. Brasília: CFEMEA; FIG/CIDA, 95p., 2002.

YEKATERINA, P. **Prefácio**. In: **Tutor EAD e o processo da tutoria na Universidade Aberta do Brasil**. SANTANA, O; PADILHA, M. A. (orgs.), São Paulo, Blucher, 2017.

## **ENDEREÇOS ELETRÔNICOS**

**UNDIME – União nacional dos dirigentes municipais em educação**. Disponível em: <https://undime.org.br> . Acesso em: fevereiro de 2022.

**SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo**. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/>. Acesso em: novembro de 2022.

**ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância**. Censos da Educação a Distância. Edições, 2016, 2017, 2019-2020. Disponível em: <https://www.abed.org.br/site/pt/> . Acesso em: novembro de 2022.

**ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**. Disponível em: <https://www.andes.org.br/>. Acesso em: setembro de 2022.

**AGÊNCIA BRASIL - MEC estuda criação da primeira universidade federal digital do país. O objetivo é ampliar o acesso à rede pública federal de ensino**. Publicado em 16/09/2021 - 18:07h. Por Alex Rodrigues - Repórter da Agência Brasil – Brasília, 2021.

Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-09/mec-estuda-criacao-da-primeira-universidade-federal-digital-do-pais>. Acesso em: outubro de 2021.

**REDE BRASIL ATUAL – Para alimentar suas famílias, 80% das brasileiras estão**

**endividadas.**

Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/quem-somos/>. Acesso em: novembro de 2022.

**Confederação Nacional do Comércio (CNC) - Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor, setembro de 2022. ENDIVIDAMENTO AVANÇOU EM SETEMBRO, MAS COM MENOS FÔLEGO.**

Disponível em: <https://www.portaldocomercio.org.br/publicacoes/pesquisa-de-endividamento-e-inadimplencia-do-consumidor-peic-setembro-de-2022/4437533>.

Acesso em: novembro de 2022.

**Sistema Eletrônico de Informações – SEI.** Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/aceso-a-informacao/sei>. Acesso em: outubro de 2022.

**Moodle - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.** Disponível em: <https://moodle.com/pt/>. Acesso em: novembro de 2022.

**CEAD – Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília.**

Disponível em: <https://cead.unb.br/> . Acesso em: dezembro de 2022.

**FIA Business School - Edtechs: O que são, Importância e Mercado (Guia Completo),** por Eduardo Savarese Neto, 2019. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/edtechs/> . Acesso em: dezembro de 2022.

**ABSTARTUPS - Associação Brasileira de Startups. Edtechs – A Importância Das Startups De Educação No Brasil,** por Ana Flávia Carrilo, 2020. Disponível em: <https://abstartups.com.br/edtechs-a-importancia-das-startups-de-educacao-no-brasil/> .

Acesso em: dezembro de 2022.

**WIKIPÉDIA – A enciclopédia livre. Software como serviço.** Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Software\\_como\\_servi%C3%A7o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Software_como_servi%C3%A7o) . Acesso em: dezembro de 2022.

**WIKIPÉDIA – A enciclopédia livre. GNU.** Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/GNU>. Acesso em: dezembro de 2022.

**GUIA DA CARREIRA – Quanto ganha um professor universitário?.** Disponível em: <https://www.guiadacarreira.com.br/blog/quanto-ganha-um-professor-universitario> .

Acesso em: dezembro de 2022.

**PLUSOFT – Mercado de EdTechs no Brasil: panorama 2022, vantagens e tendências.** Disponível em: <https://plusoft.com/blog/mercado-edtechs-brasil/> . Acesso em: dezembro de 2022.

**UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo.** Disponível em: <https://univesp.br/> . Acesso em: dezembro de 2022.

**UNDIME – União nacional dos dirigentes municipais em educação.** Disponível em: <https://undime.org.br>. Acesso em fevereiro de 2022.

**CORREIO DA BAHIA – Como não morar no trabalho? Especialistas dão dicas para otimizar o tempo. Separar rotina profissional e pessoal é um dos desafios do home office,** matéria de Laura Fernandes.

Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/como-nao-morar-no-trabalho-especialistas-dao-dicas-para-otimizar-o-tempo/> . Acesso em: maio de 2021.

**WIKIPÉDIA – Meme (Internet).** Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme\\_\(Internet\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme_(Internet)) . Acesso em: dezembro de 2022.

**O PARTISANO – Teletrabalho e o mito do ócio doméstico,** matéria de Beatriz Luna Buoso. Disponível em: <https://opartisano.org/contracultura/teletrabalho-e-o-mito-do-ocio-domestico/> . Acesso em: dezembro de 2022.

**DIÁRIO DA CÂMARA LEGISLATIVA - Suplemento do DCL N° 173.** Brasília, terça-feira, 10 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.cl.df.gov.br/documents/5744638/23023861/DCL%20n%C2%BA%20173%2C%20de%2010%20de%20agosto%20de%202021%20-%20Suplemento%20%28P%C3%A1ginas%200001%20a%200200%29.pdf?version=1.0> . Acesso em: dezembro de 2022.

Webinar: “**Rigor e Criatividade na Pesquisa Qualitativa**”, com o professor Mario Cardano, Professor titular de Métodos Qualitativos para Pesquisa Social e diretor de Laboratório de Pesquisa Qualitativa da Universidade de Turim (2020). Acesso em: dezembro de 2022.

**PROIFES - Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico.** Disponível em: <https://proifes.org.br/> . Acesso em: dezembro de 2022.

**CONFENEN - Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino.** Disponível em: <https://confenen.org.br/> . Acesso em: dezembro de 2022.

## ANEXOS



FORMULÁRIO DE CADASTRAMENTO DE BOLSISTAS DA  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL



<b>Ficha de Cadastro / Termo de Compromisso do Bolsista (*) Campos Obrigatórios</b>			
1. Data do cadastramento *			
2. Nome da Instituição ao qual está vinculado (SIGLA + NOME) *			
3. Tipo do Curso ao qual está vinculado *		<input type="checkbox"/> Aperfeiçoamento <input type="checkbox"/> Bacharelado <input type="checkbox"/> Lato Sensu <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Extensão <input type="checkbox"/> Sequencial <input type="checkbox"/> Tecnólogo <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Doutorado	
4. Nome do Curso ao qual está vinculado *			
5. Função no Programa- Tipo de Bolsa *		<b>TUTOR</b>	
6. Número do CPF *			
7. Nome Completo *			
8. Profissão *			
9. Sexo *		<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F	10. Data de Nascimento *
11. N° documento de identificação *		12. Tipo documento de identificação *	
13. Data de Emissão do documento *		14. Órgão Expedidor do documento *	
15. Unidade Federativa Nascimento *		16. Município Local Nascimento *	
17. Estado Civil *		<input type="checkbox"/> Solteiro (a) <input type="checkbox"/> Casado (a) <input type="checkbox"/> Separado (a) <input type="checkbox"/> Divorciado (a) <input type="checkbox"/> Viúvo (a) <input type="checkbox"/> União Estável	
18. Nome cônjuge			
19. Nome do Pai			
20. Nome da Mãe *			
<b>Endereço para Contato</b>			
21. Endereço Residencial *			
22. Complemento do endereço			
23. Número		24. Bairro	25. CEP *
26. Unidade Federativa *		27. Município *	
28. Código DDD *		29. Telefone de contato *	30. Telefone celular *
31. E-mail de contato *			
<b>Dados da Formação em Nível Superior</b>			
32. Área do último Curso Superior Concluído *			
33. Último curso de titulação *			

34. Nome da Instituição de Titulação *		
<b>Informações Bancárias</b>		
35. Banco *		
36. Agência *		
37. Conta Corrente*		
<b>ÓRGÃO RESPONSÁVEL PELO PROGRAMA</b>		
Denominação		Sigla
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA		DED/CAPES
<b>Endereço</b>		
SBN Quadra 02 Bloco L Lote 6, 8º andar - CEP: 70040 -020, Brasília – DF		

<b>Atribuições do Bolsista</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e o cursistas;</li> <li>• Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;</li> <li>• Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;</li> <li>• Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;</li> <li>• Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;</li> <li>• Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;</li> <li>• Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenadoria de tutoria;</li> <li>• Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;</li> <li>• Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e dar retorno às solicitações dos cursistas no prazo máximo de 24 horas;</li> <li>• Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações.</li> </ul>
<b>Dos produtos</b>
<p>Com relação aos produtos, por mim elaborados, exclusivamente ou em coautoria, em atividades exercidas em decorrência da percepção de parcelas desta bolsa:</p> <p>Autorizo, sem qualquer restrição, o licenciamento aberto do produto pela Instituição de Ensino ou pela CAPES, por meio da Licença <i>Creative Commons</i>, ou similar, na modalidade abaixo por mim selecionada, ou de licença equivalente, o que permitirá as respectivas ações abaixo relacionadas, desde que atribuam o devido crédito pela criação original, em conformidade com as orientações da DED/Capes em vigor. Devidamente licenciado, o material será disponibilizado em repositório institucional aberto da Instituição de Ensino ou ainda outro a ser indicado pela Capes.</p> <p><b>Uma das opções abaixo deverá ser assinalada de acordo com a licença selecionada:</b></p> <p>(a) ( <input type="checkbox"/> ) <b>CC-BY-SA</b>: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.</p> <p>(b) ( <input type="checkbox"/> ) <b>CC-BY</b>: esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.</p> <p>(c) ( <input type="checkbox"/> ) <b>CC-BY-NC-SA</b>: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.</p> <p>(d) ( <input type="checkbox"/> ) <b>CC-BY-NC</b>: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, e embora os novos trabalhos tenham de lhe atribuir o devido crédito e não possam ser usados para fins comerciais, os usuários não têm de licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos.</p>
<b>Declaração</b>
<p>Declaro ter ciência dos direitos e das obrigações inerentes à qualidade de bolsista na função de TUTOR e nesse sentido, COMPROMETO-ME a respeitar as cláusulas descritas nas atribuições do bolsista deste Termo de Compromisso. Declaro, ainda, sob as penas da lei, que as informações prestadas são a expressão da verdade e que preencho plenamente os requisitos expressos na Portaria Capes ____/2016.</p> <p>Estou ciente, também, que a inobservância dos requisitos citados acima implicará(ão) no cancelamento da(s) bolsa(s), com a restituição integral e imediata dos recursos, de acordo com as regras previstas e que o não cumprimento dos dispositivos legais acarretará na suspensão, por cinco anos, do bolsista para recebimento de bolsas no âmbito da CAPES.</p>

Local \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Data

Assinatura do Bolsista

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) tutor e tutora, este questionário faz parte da pesquisa de doutorado sobre as condições de trabalho e sobre a presença feminina na tutoria a distância no sistema UAB, que está sendo desenvolvida no departamento de pós-graduação em Sociologia da Universidade de Brasília.

Sua colaboração, independente do ano em que foi tutor ou tutora, é fundamental para indicar sob que condições a atividade de tutoria a distância vêm sendo desenvolvida e sobre a participação das mulheres nessa atividade.

Obrigada pela colaboração!

### PERFIL DO TUTOR A DISTÂNCIA

**1. Em qual curso você está atuando como tutor(a) ou atuou em anos anteriores?**

- Administração
- Artes Visuais
- Biologia
- Educação Física
- Física
- Geografia
- Letras
- Música
- Pedagogia
- Teatro
- Outro. Qual?

**2. Sexo:**

- Feminino    Masculino    Outro

**3. Em qual faixa de idade (em anos completos) você se encontra ou tinha na época da atuação da tutoria a distância?**

- Menos de 20 anos
- 20 a 24 anos
- 25 a 29 anos
- 30 a 34 anos

- 35 a 40 anos
- Mais de 40 anos

**4. Estado civil:**

- Solteiro
- Viúvo
- Casado/ União Estável
- Desquitado/Divorciado

**5. Etnia:**

- Branco
- Negro
- Pardo
- Amarelo
- Indígena
- Outra

**6. Qual o seu maior grau de instrução ou qual era quando atuou na tutoria a distância?**

- Graduação em andamento
- Graduação completa
- Especialização *latu sensu* em andamento
- Especialização *latu sensu* completo
- Mestrado em andamento
- Mestrado completo
- Mestrado profissional em andamento
- Mestrado profissional completo
- Doutorado em andamento
- Doutorado completo
- Doutorado profissional em andamento
- Doutorado profissional completo
- Pós-doutorado em andamento
- Pós-doutorado completo
- Outro. Qual?

**7. Quantos filhos você tem ou tinha quando estava em atuação na tutoria?**

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- Mais de 4

**8. Você é o responsável pelos cuidados com esse(s) filho(s)?**

- Sim, diariamente.
- Parcialmente. Somente aos finais de semana, férias e feriados.
- Não realizo atividades voltadas aos cuidados desse(s) filho(s).
- Outro. Qual?

**9. Você é o responsável direto pelos cuidados com esse(s) filho(s) ou era quando atuou na tutoria?**

- Sim, diariamente.
- Parcialmente. Somente aos finais de semana, férias e feriados.
- Não realizo atividades voltadas aos cuidados desse(s) filho(s).
- Outro. Qual?

**10. Existe ou existia alguém no seu domicílio idoso ou portador de necessidades especiais sob seus cuidados quando da atuação na tutoria?**

- Sim
- Não

<b>CONDIÇÕES DE TRABALHO</b>
------------------------------

**11. Qual sua renda mensal média?**

- Até R\$ 765,00
- R\$ 765,00 a R\$ 2.364,00
- R\$ 2.365,00 a R\$ 3.940,00
- R\$3.941,00 a R\$ 7.880,00
- Acima de R\$ 7.881,00

**12. Qual sua experiência como tutor a distância?**

- Primeira experiência
- Já trabalhou outras vezes

**13. Além do trabalho em educação a distância, marque quais outras atividades você exerce:**

- Estuda.
- Trabalha em outras atividades profissionais.

**14. Caso possua outra atividade formal remunerada, qual é a natureza do seu trabalho principal (com exceção da educação a distância)?**

- Não possuo atividade remunerada com vínculo formal
- Professor da educação básica na rede pública
- Professor da educação básica na rede privada
- Servidor público da União (exceto educação)

- Servidor público do Governo do Distrito Federal, estadual ou municipal (inclusive militar)
- Trabalha no setor privado (exceto educação)
- Conta-própria
- Outros. Especificar:

**15. Você recebeu qualificação da Universidade Aberta do Brasil para atuar como tutor (a)?**

- Sim
- Não

**16. Você atua ou atuou em sua área de formação na tutoria a distância?**

- Sim
- Não

**17. Quantas horas por semana você gasta ou gastava para realizar a atividade de tutoria?**

- Menos de 20 horas
- Entre 20 e 30 horas
- Mais de 30 horas

**18. Você acessa ou acessava o ambiente virtual de aprendizagem quantas vezes por dia?**

- Uma vez
- Duas vezes
- Mais de três

**19. Você permanece ou permanecia *on line* quantas horas por dia no ambiente virtual de aprendizagem?**

- Menos de 1 hora
- Entre 1 e 2 horas
- Entre 2 e 3 horas
- 3 horas ou mais

**20. Quantos cursistas em média você tem ou tinha sob sua responsabilidade?**

- Menos de 20
- Entre 20 e 30
- Entre 30 e 40
- Entre 40 e 50
- Mais de 50

**21. Em qual local você realizava a atividade de tutoria com mais frequência antes da pandemia ou durante seu período de atuação na tutoria?**

- Em casa
- No trabalho

- Na universidade ou faculdade
- Em Lan house
- Outro local. Informe qual:

**22. Em qual local você está realizando a atividade de tutoria com mais frequência agora no período da pandemia ou realizou durante sua atuação?**

- Em casa
- No trabalho
- Na faculdade
- Em Lan house
- Outro local. Informe qual:

**23. Com relação às condições ambientais do local em que você realiza ou realizava sua atividade, marque se, para cada uma das categorias a seguir, essas condições são satisfatórias**

- Temperatura  Sim  Não
- Espaço  Sim  Não
- Iluminação  Sim  Não
- Mobiliário  Sim  Não
- Higiene  Sim  Não
- Material didático  Sim  Não
- Conexão da Internet  Sim  Não

**24. A atividade de tutoria através do home office apresenta ou apresentou algum empecilho ou dificuldade para ser realizada durante sua atuação?**

- Sim  Não

Se sim, qual(is) empecilho(s)?

**25. Qual o período que você utiliza ou utilizava para realizar a atividade de tutoria com mais frequência?**

- Manhã
- Tarde
- Noite

**26. Você utiliza ou utilizava o período que seria destinado ao descanso ou lazer para a realização da atividade de tutoria?**

- Sim  Não

Caso sim, informe qual:

**27. Com que frequência você utiliza ou utilizava sábados e domingos para realizar atividade de tutoria?**

- Nunca  
 Às vezes  
 Sempre

**28. A atividade de tutoria apresenta ou apresentou na época de sua atuação algum tipo de impacto ou mudança em sua rotina profissional, pessoal ou familiar?**

- Sim  Não

Se sim, qual(is) impacto(s) ou mudança(s) ela apresenta?

<b>AVALIAÇÃO E SATISFAÇÃO</b>
-------------------------------

**29. Quais são ou foram na época de sua atuação suas principais motivações para atuar como tutor (a) a distância? Marque mais de uma alternativa se for necessário**

- Pela oportunidade de obter um ganho financeiro através da remuneração da atividade  
 Para obter experiência profissional na área da educação a distância  
 Pela possibilidade de tornar meu currículo mais competitivo no mercado de trabalho  
 Pelo prestígio de realizar uma atividade no ambiente acadêmico  
 Pela possibilidade dessa atividade contribuir com meu crescimento profissional  
 Pela possibilidade da atividade contribuir para meu futuro acadêmico na universidade ou instituição de ensino que atuo  
 Pela realização pessoal em participar de uma atividade laboral dessa natureza  
 Nenhuma das alternativas anteriores. Qual seria?

**30. Você está satisfeito ou se sentiu satisfeito com o trabalho de tutoria a distância?**

- Sim  Não

**31. O seu trabalho de tutor lhe proporciona ou proporcionou na época da atuação um sentimento de realização profissional?**

- Sim  Não

**32. Você acha que o trabalho de tutoria proporciona possibilidade de crescimento profissional?**

- Sim  Não

**33. Você julga o seu trabalho de tutor importante para a vida de outras pessoas?**

Sim  Não

**34. Você é ou era chamado a opinar sobre os conteúdos ministrados em sua atividade de tutoria?**

Sim  Não

**35. Você participa ou participou do processo de elaboração pedagógica da disciplina em que atua?**

Nunca

Às vezes

Sempre

**36. Você acompanha e avalia ou acompanhava e avaliava as atividades pedagógicas realizadas pelos cursistas no ambiente virtual de aprendizagem?**

Nunca

Às vezes

Sempre

**37. Você é ou era incentivado (a) a tomada de iniciativa (autonomia) para resolver os problemas inerentes da atividade de tutoria?**

Sim  Não

**38. Você é ou era incentivado a utilizar sua criatividade com frequência na atividade de tutoria?**

Sim  Não

Se sim, informe as principais situações:

**39. Você já teve que gravar aulas ou produzir vídeos para explicar conteúdos pedagógicos para seus cursistas?**

Sim  Não

**40. Você considera a sua remuneração é ou era adequada ao trabalho de tutor que você desempenha ou desempenhou na época da sua atuação?**

Sim  Não

Se não, informe o motivo:

**41. Você considera que as condições de infraestrutura oferecidas para a realização da atividade de tutoria são insatisfatórias ou eram satisfatórias na época da sua atuação, tais como não haver equipamentos e internet disponibilizados e custeados pela instituição de ensino, por exemplo?**

Sim  Não

Se não, informe o motivo:

**42. Num contexto pré pandemia ou na época de sua atuação você já se deslocou para algum polo para participar de encontro presencial?**

Sim  Não

**43. Caso já tenha se deslocado, você avalia que as condições oferecidas ao tutor(a) a distância para o deslocamento para polos distantes para participar de encontros presenciais é ou era adequado?**

Sim  Não

Se não, informe o motivo:

**44. Durante o deslocamento para participar de encontro presencial em polo distante já passou por alguma situação inadequada ou de risco?**

Sim  Não

Se sim, informe o motivo:

**45. Durante o encontro presencial no polo você ministrou aula dos conteúdos desenvolvidos no ambiente virtual de aprendizagem?**

Sim  Não

**46. As atividades e avaliações realizadas no encontro presencial foram avaliadas e corrigidas por você?**

Sim  Não

**47. Você considera que a remuneração para participação de encontro presencial em polos distantes é adequada ou era adequada na sua época de atuação?**

Sim  Não

Se não, informe o motivo:

**48. Marque os principais fatores que geram ou mais geravam insatisfação no seu trabalho de tutoria. Você pode escolher mais de um item se julgar necessário**

- Falta de reconhecimento
- Falta de segurança no emprego
- Impossibilidade de crescimento profissional
- Falta de autonomia
- Ambiente de trabalho ruim
- O trabalho que realizo

- Relacionamento com a chefia
- Falta de treinamento
- Sobrecarga de trabalho que a atividade gera
- A instituição de ensino não fornecer infraestrutura adequada para a realização da atividade de tutoria, tais como não receber nenhum incentivo financeiro para a manutenção de equipamentos e custeio de internet para a realização da atividade de tutoria fora da instituição de ensino
- Ausência de direitos trabalhistas
- Remuneração baixa
- Outros:

<b>PROATIVIDADE</b>
---------------------

**49. Quais suas sugestões para melhorar a atividade de tutoria a distância?**

Agradeço sua colaboração.

# DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 17/02/2023 | Edição: 38 | Seção: 1 | Página: 149

Orgão: Ministério da Educação/Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

## PORTARIA CAPES Nº 33, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2023

Dispõe sobre o reajuste dos valores das bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no país.

A PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, no uso de suas atribuições conferidas pelo art. 33 do Estatuto aprovado pelo Decreto 11.238, de 18 de outubro de 2022, combinado com o §4º do art. 2º da Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992,

CONSIDERANDO o constante dos autos do processo nº 23038.001903/2023-81, resolve:

Art. 1º Reajustar o valor das bolsas pagas pela CAPES, no país, conforme valores definidos no Anexo I desta Portaria, com efeitos financeiros a partir de 1º de fevereiro de 2023.

Art. 2º Revogar, relativamente às bolsas pagas pela CAPES no país, a disposição de valores constantes da Portaria Conjunta nº 1, de 28 de março de 2013.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MERCEDES MARIA DA CUNHA BUSTAMANTE

ANEXO I

Valores das mensalidades de bolsas

Classificação	Modalidade	Valor
Pós-graduação	Mestrado	2.100,00
	Doutorado	3.100,00
	Pós-doutorado	5.200,00
Formação de professores para educação básica	Iniciação à Docência (Pibid)/ Residente (PRP)	700,00
	Supervisão (Pibid)/ Preceptor (PRP)	1.100,00
	Coordenador Institucional (Pibid/PRP)	2.100,00
	Coordenador de Área (Pibid)/ Docente Orientador (PRP)	2.000,00
	Coordenador Adjunto (PARFOR)	2.000,00
	Coordenador de Curso (PARFOR)	2.000,00
	Coordenador Geral (PARFOR)	2.100,00
	Coordenador Local (PARFOR)	1.550,00
	Professor Formador I (PARFOR)	1.850,00
	Professor Formador II (PARFOR)	1.550,00
	Coordenador Geral (UAB)	2.100,00
	Coordenador Adjunto (UAB)	2.100,00
	Coordenador de Curso I (UAB)	2.000,00
	Coordenador de Curso II (UAB)	1.550,00
	Coordenador de Polo (UAB)	1.550,00
	Coordenadoria de Tutoria I (UAB)	1.850,00
	Coordenadoria de Tutoria II (UAB)	1.550,00
	Professor Formador I (UAB)	1.850,00
	Professor Formador II (UAB)	1.550,00
	Professor Conteudista I (UAB)	1.850,00
Professor Conteudista II (UAB)	1.550,00	
Assistente à Docência (UAB)	1.550,00	
Tutor (UAB)	1.100,00	
Mestrado (Profissional)	2.100,00	

178223\_9648

PORTARIA CAPES Nº 33, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2023 - PORTARIA CAPES Nº 33, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2023 - DOU - Imprensa Nacional